

Conceptions et pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique

Contribution à une meilleure compréhension du rôle
intégrateur de l'École dans la modernité avancée

Membres du jury :

Mathieu Bouhon, promoteur
Vincent Dupriez, promoteur
Dominique Grootaers, lectrice extérieure
Pierre Périer, lecteur extérieur
Aurore François, présidente

Thèse réalisée par
Dzifanu N. K. Tay

en vue de l'obtention du grade de
Docteur en histoire

Louvain-la-Neuve
Année académique 2022-2023

À mes ancêtres avec respect, à ma famille avec amour.

Mes remerciements vont en premier lieu à mes promoteurs Mathieu Bouhon et Vincent Dupriez qui ont su, par leur habileté pédagogique et leur immense générosité, transformer ce parcours doctoral nécessairement long et difficile, en une expérience intellectuelle et humaine singulièrement enrichissante. Merci à Mathieu Bouhon pour la confiance qu'il m'a accordée depuis notre première rencontre dans le cadre de ma formation à l'agrégation d'histoire, cette rencontre s'est révélée décisive dans ma trajectoire de vie ; merci pour sa grande disponibilité, son écoute attentive et bienveillante, son indéfectible bonne humeur, l'intérêt qu'il n'a cessé de manifester pour mon travail, la manière dont il m'a systématiquement aiguillée vers les réflexions les plus prometteuses tout en me laissant une grande liberté, et pour ses encouragements permanents. Merci à Vincent Dupriez pour ses relectures précises et exigeantes, pour ses conseils avisés, pour son écoute et son soutien continu, pour son admirable patience lorsque je faisais d'incessants allers-retours conceptuels ou théoriques, pour son sens de l'humour, sa bienveillance, sa porte toujours ouverte et son accueil chaleureux. Leur contribution à ma formation dépasse largement cette thèse.

Cette expérience enrichissante, je la dois aussi à Branka Cattonar, sociologue à l'UCLouvain, pilier du GIRSEF, membre de mon comité d'encadrement et amie, dont l'accompagnement rigoureux et bienveillant a été déterminant.

Mes remerciements les plus sincères vont aussi à Paul Servais, professeur d'histoire émérite à l'UCLouvain et membre de mon comité d'encadrement, sans qui cette aventure n'aurait pas pu démarrer.

Il faut également signaler que ce manuscrit doit énormément aux échanges et au travail collectif menés au sein du Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF/ UCLouvain) avec Bernard Delvaux, Lisa Devos, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vivien Gain, Evelyne Jadot, Eric Mangez (coordinateur du projet dans lequel s'inscrit cette thèse) et Marie Verhoeven.

Cette thèse repose nécessairement sur les rencontres fortuites et les nombreux échanges informels, ayant eu lieu entre deux portes ou autour d'un café. Je ne saurais remercier personnellement tous les collègues qui ont éclairé ma lanterne, suggéré une lecture, fait avancer ma réflexion. Parfois la dette est importante. Je remercie tout particulièrement le professeur Frédéric Saussez, psychopédagogue à l'Université de Sherbrooke, pour sa relecture attentive de plusieurs chapitres de la thèse et pour ses conseils judicieux.

J'adresse des remerciements respectueux à madame Aurore François, professeure à l'UCLouvain, madame Dominique Grootaers, professeure émérite de l'UCLouvain, et monsieur Pierre Périer, professeur à l'Université Rennes 2, qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'être membres du jury de thèse, et dont la lecture minutieuse et les commentaires précis ont été décisifs dans la finalisation du manuscrit.

Ma reconnaissance va aussi à Dominique Demey, secrétaire du centre de recherche pour son soutien administratif et sa gentillesse.

Merci enfin infiniment aux directions et aux enseignant-es qui ont accepté de participer à l'enquête de terrain.

À tous les autres, collègues du département de didactique notamment et ami-es, que je ne peux citer ici et qui m'ont soutenue durant ce parcours, j'adresse mes remerciements les plus sincères.

D. N. K. Tay

Louvain-la-Neuve, le 03.03.2023.

Conceptions et pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique

Contribution à une meilleure compréhension du rôle
intégrateur de l'École dans la modernité avancée

Membres du jury :

Mathieu Bouhon, promoteur
Vincent Dupriez, promoteur
Dominique Grootaers, lectrice extérieure
Pierre Périer, lecteur extérieur
Aurore François, présidente

Thèse réalisée par
Dzifanu N. K. Tay

en vue de l'obtention du grade de
Docteur en histoire

Louvain-la-Neuve
Année académique 2022-2023

TABLE DES MATIERES

1.	Introduction générale	1
2.	Chapitre I : construction de la problématique générale	5
2.1.	Introduction	5
2.2.	La montée des « incertitudes »	6
2.2.1.	Ouverture des possibles normatifs	6
2.2.2.	Globalisation et découplage des sphères sociales.....	7
2.2.3.	Désenchantement du monde et hétérogénéité des valeurs	11
2.3.	Questions et hypothèses générales de recherche	15
2.4.	Vers trois questions de recherche spécifiques.....	16
3.	Chapitre II : méthodologie.....	18
3.1.	Introduction	18
3.2.	Question générale de recherche et hypothèses	20
3.2.1.	Question générale de recherche	20
3.2.2.	Principaux objets de recherche	20
3.2.3.	Hypothèse générale de recherche.....	20
3.2.4.	Déclinaisons des hypothèses de recherche.....	20
3.3.	Dispositif d'enquête	21
3.3.1.	Objectif du questionnaire	21
3.3.2.	Modèle général d'analyse	21
3.3.3.	Structure générale du questionnaire	21
3.3.4.	Des concepts aux indicateurs empiriques.....	23
3.3.5.	Ressources.....	26
3.3.6.	Format des questions (échelles).....	28
3.3.7.	Prétests	28
3.3.8.	Recrutement des établissements scolaires.....	29
3.3.9.	Administration des questionnaires.....	30
3.4.	Échantillon	31
3.4.1.	Projet initial	31
3.4.2.	Échantillon réalisé.....	31
3.4.3.	Représentativité des établissements.....	35
3.4.4.	Taux de réponse	35
3.4.5.	Représentativité des enseignants.....	35
3.4.6.	Profils des enseignants.....	35

3.5.	Constitution de la base de données	36
3.6.	Types d'analyse	36
3.7.	Retour aux enquêtés	37
3.8.	Limites.....	37
4.	Chapitre III : ethos commun ou dispersion des orientations ?	40
4.1.	Introduction	40
4.2.	Problématisation et opérationnalisation du questionnement sur la socialisation	41
4.1.1.	Les « missions » historiques de l'École	42
4.1.2.	...et leur évolution au cours du temps	43
4.1.3.	La « Forme scolaire » de socialisation.....	44
4.1.4.	L'affaiblissement du « programme institutionnel » et la déstabilisation de l'ordre scolaire 45	
4.3.	Précisions conceptuelles et terminologiques	47
4.4.	Méthodologie.....	48
4.4.1.	Type de données.....	48
4.4.2.	Type d'analyses.....	49
4.4.3.	Tableaux et figures.....	50
4.5.	Présentation des résultats	51
4.5.1.	Conception des missions.....	52
4.5.2.	Pratiques déclarées et attentes vis-à-vis du comportement des élèves	75
4.5.3.	Analyses en composantes principales	99
4.6.	Discussion	106
4.6.1.	Les conceptions des missions et les objectifs poursuivis en classe	106
4.6.2.	Les pratiques déclarées et les attentes vis-à-vis du comportement des élèves	109
4.7.	Conclusion.....	112
5.	Chapitre IV : vers une fragmentation du champ scolaire ?	115
5.1.	Introduction	115
5.2.	Problématique.....	117
5.3.	Méthodologie.....	120
5.3.1.	L'échantillon	120
5.3.2.	Les variables	121
5.3.3.	Types d'analyses	123
5.3.4.	Tableaux et figures.....	125
5.4.	Présentation des résultats	132

5.4.1.	Réseaux	132
5.4.2.	Sections	135
5.4.3.	Indice socioéconomique	143
5.4.4.	Type de projet	152
5.4.5.	Établissements.....	164
5.5.	Discussion	177
5.5.1.	Réseaux d'enseignement	178
5.5.2.	Offre scolaire et ségrégation des publics	181
5.5.3.	Écoles alternatives	190
5.5.4.	Établissements scolaires	193
5.6.	Conclusion.....	196
5.7.	Annexes.....	201
5.8.1.	(Annexe 1) Test post-hoc	201
5.8.2.	(Annexe 2) Tests de Tukey	202
5.8.3.	(Annexe 3) Tests robustes de Welch et de Brown-Forsythe	204
5.8.4.	(Annexe 4) Tests de Mann-Wythney	205
5.8.5.	(Annexe 5) Réseaux d'enseignement et caractéristiques individuelles des répondants 206	
5.8.6.	(Annexe 6) Test du Chi2	209
6.	Chapitre V : la discipline enseignée, un espace de recomposition du sens de l'action ?.....	211
6.1.	Introduction	211
6.2.	Problématique.....	213
6.3.	Qu'entend-on par « discipline scolaire » ?	216
6.3.1.	Disciplines, missions et forme scolaire	217
6.3.2.	Spécificités des contenus scolaires	219
6.3.3.	Spécificités des contenus disciplinaires	222
6.3.4.	Axes descriptifs.....	224
6.3.5.	Concept de « configuration disciplinaire ».....	224
6.3.6.	Espace de « prescription » et espace « d'appropriation »	225
6.4.	Méthodologie.....	229
6.4.1.	Présentation des données.....	229
6.4.2.	Variable indépendante.....	230
6.4.3.	Variables d'intérêt	231
6.4.4.	Types d'analyses	231

6.5.	Présentation des résultats	232
6.5.1.	Missions.....	233
6.5.2.	Objectifs poursuivis.....	240
6.5.3.	Objectifs généraux du Décret Missions (1997).....	255
6.5.4.	Rapports aux normes	260
6.5.5.	Dispositifs pratiques, typiques de la forme scolaire	295
6.5.6.	Intérêt pour le questionnaire	309
6.6.	Discussion	310
6.6.1.	Un « contexte médiateur »	310
6.6.2.	Une cohérence frappante entre « espace de prescription » (les référentiels disciplinaires) et « espace d'appropriation » (les conceptions et les pratiques de socialisation selon la discipline).....	316
6.7.	Conclusion.....	321
7.	Chapitre VI : Chapitre conclusif	322
7.1.	Introduction	322
7.2.	Principaux résultats	324
7.2.1.	Ethos commun ou dispersion des orientations en matière de socialisation ?.....	324
7.2.2.	Vers une fragmentation du champ scolaire ?	327
7.2.3.	Les disciplines enseignées : un espace de recomposition du sens de l'action ?	332
7.2.4.	Questions soulevées par nos principaux résultats	336
7.3.	Apports de la recherche.....	342
7.3.1.	Problématique, question et objets de recherche	342
7.3.1.	Retour sur la conceptualisation des objets de recherche	343
7.3.2.	Contribution à la recherche sur les cultures disciplinaires	345
7.3.3.	Concepts émergents : « sédimentation » sur le temps long, médiation par les contextes et « stratification différenciée »	345
7.4.	Limites de la recherche.....	347
7.4.1.	Mobilisation et opérationnalisation des concepts	347
7.4.2.	Limites liées à l'échantillon et aux analyses	355
7.5.	Prolongements possibles	359
7.5.1.	Mieux comprendre le contenu et l'organisation des représentations des enseignants 361	
7.5.2.	Mieux comprendre les processus de construction des représentations des enseignants 362	
7.6.	Épilogue	364

8.	Références	366
9.	Annexe : questionnaire	379

Table des figures

Figure 1 : Schéma général d'analyse	21
Figure 2 : lire les tableaux de fréquence	50
Figure 3 : lire les diagrammes à barre	51
Figures 4* : Sujet critique et réflexif, sujet proactif ; entrepreneur de lui-même	54
Figures 5* : Ouvrir à la diversité culturelle ; transmettre/partager une culture commune	55
Figures 6* : Socle minimal de compétences pour la vie ; construire un projet de vie stable ; préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité ; amener les élèves à un parcours à la mesure de leurs « dons » et de la volonté de chacun	56
Figure 7* : Ouvrir au pluralisme des valeurs ; partager les mêmes valeurs	62
Figure 8 : Partager un projet commun ; partager une même culture	62
Figures 9 : Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs... ; Promouvoir la confiance en soi...	64
Figures 10 : graphiques à barre conceptions de la justice scolaire	66
Figures 11 : « Que conviendrait-il de faire pour promouvoir une École visant l'égalité des résultats ? »	69
Figures 12* : Clarté du mandat	71
Figures 13* : Niveau auquel le type d'être humain à former pour demain doit être discuté	73
Figures 14* : Comportements désapprouvés	77
Figures 15 : Progression dans la matière	79
Figures 16 : Attitudes valorisées	80
Figures 17 : Comportements source d'agacement	82
Figures 18 : Rapport aux règles et aux règlements	84
Figures 19* : Participation des élèves à la construction des apprentissages	85
Figures 20 : Différenciation	87
Figures 21 : Rapport aux savoirs	88
Figures 22 : Place laissée à la subjectivité des élèves (Rapport au magistère)	90
Figures 23 : Modalités de travail	91
Figures 24 : Types d'activités	92
Figures 25 : Aménagement de la classe	94
Figure 26 : Configurations pédagogiques la plus et la moins fréquentes	97
Figures 27 : Illustration de la variabilité dans les réponses relatives aux pratiques	99
Figure 28 : lire les figures présentant les moyennes et écart-types.	128
Figure 29 : « Pensez-vous que vos croyances, positions philosophiques ou religieuses apportent des orientations par rapport à votre rôle en tant qu'enseignant.e à l'école ? » selon le réseau d'enseignement	133
Figure 30 : « Pensez-vous que vos croyances, positions philosophiques ou religieuses apportent des réponses aux problèmes et aux besoins moraux des individus ? » selon le réseau d'enseignement	134
Figures 31 : Moyennes des facteurs relatifs aux missions selon la section d'enseignement	137
Figures 32 : Moyennes des facteurs « Subjectivation » et « Instruction » selon la section d'enseignement	139
Figures 33 : Moyenne des facteurs « Rapport aux normes transactionnel » et « Rapport aux normes impersonnel » selon la section d'enseignement	141
Figures 34 : moyennes des facteurs relatifs aux missions selon l'ISE	145
Figures 35 : Moyennes des facteurs relatifs aux objectifs poursuivis selon l'ISE	147
Figure 36 : moyenne du facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » selon l'ISE	149
Figure 37 : moyenne du facteur « distribution – intégration » selon le type de projet	154
Figure 38 : Moyenne du facteur « Instruction » selon le type de projet	155
Figure 39 : moyennes des facteurs « Rapport aux normes de type transactionnel » et « Rapport aux normes de type impersonnel » selon le type de projet	156
Figure 40 : Tableau de synthèse – type de projet (Instruction/ Rapport aux normes transactionnel)	157
Figure 41 : Tableau de synthèse – type de projet (Instruction/Rapport aux normes impersonnel)	157
Figures 42 : différences de moyenne selon le type de projet pour les énoncés « transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires », « encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites », et « transmettre un socle minimal de connaissances et de compétences à tous les élèves »	158
Figure 43 : schématisation de la manière dont la pluralisation normative affecte de manière différenciée les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants, selon leur contexte de travail	199
Figure 46 : moyenne face au facteur « intégration socioculturelle – pluralisation » selon la discipline	233

Figure 47 : moyenne face au facteur Distribution – intégration selon la discipline	235
Figure 48 : moyenne face à la transmission de valeurs universelles selon la discipline	237
Figure 49 : moyenne face au facteur Subjectivation selon la discipline	240
Figure 50 : moyenne face au facteur Intégration socioculturelle selon la discipline	240
Figure 51 : moyenne face au facteur Instruction selon la discipline	242
Figure 52 : moyenne face à la formation de sujets critiques et réflexifs selon la discipline	244
Figure 53 : moyenne face à la formation de sujets proactifs, entrepreneurs d’eux-mêmes selon la discipline	244
Figure 54 : moyenne face à la formation de sujets autonomes et éclairés selon la discipline	244
Figure 55 : moyenne face à la formation de sujets épanouis, confiants selon la discipline	246
Figure 56 : moyenne face à l’ouverture à la diversité culturelles selon la discipline	248
Figure 57 : moyenne face à la transmission d’une culture commune selon la discipline	249
Figure 58 : moyenne face à la transmission de valeurs universelles selon la discipline	250
Figure 59 : moyenne face à la préparation aux études supérieures selon la discipline	252
Figure 60 : moyenne face à la préparation à l’exercice d’une profession selon la discipline	252
Figure 61 : moyenne face à la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires selon la discipline	252
Figure 62 : moyenne face à la promotion de la confiance en soi de la personne de chacun des élèves selon la discipline	257
Figure 64 : moyenne face à la préparation des élèves à être des citoyens responsables selon la discipline	258
Figure 65 : moyenne face au fait d’assurer des chances égales d’émancipation sociale selon la discipline	259
Figure 66 : moyenne face au rapport aux normes de type critique selon la discipline	261
Figure 67 : moyenne face au fait de permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs selon la discipline	263
Figure 68 : moyenne face au fait de soumettre, aux élèves, différents points de vue à propos d’un même sujet selon la discipline	264
Figure 69 : proposer des discussions, des débats selon la discipline	265
Figure 70 : moyenne face au fait de permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits selon la discipline	268
Figure 71 : mettre les élèves en recherche, en activité de résolution de problème selon la discipline	269
Figure 72 : moyenne face au fait de permettre aux élèves d’acquérir des savoirs clairement établis selon la discipline	272
Figure 73 : moyenne face au fait d’encourager les élève à exprimer librement leur opinion selon la discipline	274
Figure 74 : moyenne face au fait d’encourager les élèves à construire leur propre opinion selon la discipline	275
Figure 75 : moyenne face au fait d’encourager les élèves à manifester librement leur désaccord avec l’opinion de l’enseignant selon la discipline	276
Figure 76 : moyenne face au rapport aux normes transactionnel selon la discipline	278
Figure 77 : moyenne pour l’énoncé « <i>vos élèves proposent des activités</i> » selon la discipline	280
Figure 78 : moyenne pour l’énoncé « <i>vos élèves proposent des contenus</i> » selon la discipline	280
Figure 79 : moyenne pour l’énoncé « <i>vos élèves négocient les objectifs</i> » selon la discipline	280
Figure 80 : moyenne face au fait de donner des travaux différents aux élèves en fonction de leurs besoins (différenciation) selon la discipline	282
Figure 81 : moyenne face au Rapport aux normes de type impersonnel selon la discipline	283
Figure 82 : moyenne de l’agacement quand les élèves discutent la légitimité des contenus selon la discipline	285
Figure 83 : moyenne de l’agacement quand les élèves discutent la validité des contenus selon la discipline	286
Figure 84 : agacement lorsque les élèves discutent l’expertise de l’enseignant selon la discipline (test post-hoc)	287
Figure 85 : agacement lorsque les élèves discutent le matériel et les dispositifs selon la discipline (test post-hoc)	288
Figure 86 : moyenne face à la désapprobation du non-respect des règles selon la discipline	290
Figure 87 : moyenne de l’agacement lorsque les élèves discutent les règles et les règlements selon la discipline	291
Figure 88 : moyenne face au souhait de développer chez les élèves le respect des règles selon la discipline	292
Figure 89 : moyenne face au souhait de développer l’attitude « questionner les règles » selon la discipline	293
Figure 90 : moyenne face à la valorisation de la concentration et de l’écoute attentive selon la discipline	297
Figure 91 : moyenne face à la valorisation de la participation active au cours selon la discipline	298
Figure 92 : valorisation des interactions entre élèves à propos du cours selon la discipline	299
Figure 93 : moyenne face à l’aménagement de la classe en rangées ou en lignes selon la discipline	301
Figure 94 : moyenne face à l’aménagement de la classe en U ou en cercle selon la discipline	302
Figure 95 : moyenne face à la modalité de travail « individuel » selon la discipline	304
Figure 96 : moyenne face à la modalité de travail « par deux » selon la discipline	305
Figure 97 : moyenne face à la modalité de travail « en petits groupes » selon la discipline	306

Figure 98 : moyenne face à la modalité de travail « avec l'ensemble de la classe » selon la discipline	307
Figure 99 : moyenne face à l'énoncé « <i>je me suis senti.e concerné.e par cette enquête</i> » selon la discipline	309
Figure 100 : comment les enseignants envisagent-ils l'avenir de la société ?	364

Table des tableaux

Tableau 1 : Structure du questionnaire	23
Tableau 2 : Schéma d'analyse conceptuelle « Missions de socialisation »	25
Tableau 3 : Schéma d'analyse conceptuelle « Forme scolaire »	26
Tableau 4 : Plan d'échantillonnage	32
Tableau 5 : Échantillon réalisé	34
Tableau 6 : Échelle de mesure (Likert à six positions)	48
Tableau 7 : Échelle de mesure (Likert à quatre positions)	49
Tableau 8 : « Pensez-vous que l'École secondaire doit... ? »*	53
Tableau 9 : « Dans quelle mesure poursuivez-vous effectivement les objectifs ci-dessous dans vos cours ? »	58
Tableau 10 : « Selon vous, pour assurer la cohésion de la société, les citoyens doivent-ils ? »	61
Tableau 11 : « Quelle priorité accordez-vous à chacun de ces objectifs dans vos cours ? »	63
Tableau 12 : Objectifs que l'École peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances	66
Tableau 13 : « Que conviendrait-il de faire pour promouvoir une École visant l'égalité des résultats ? »	67
Tableau 14 : « Pensez-vous que le mandat des enseignants, en matière de socialisation et d'éducation des élèves, est clairement défini... ? »	70
Tableau 15 : Niveau auquel le type d'être humain à former doit être discuté	72
Tableau 16 : Comportements désapprouvés	76
Tableau 17 : Progression dans la matière	78
Tableau 18 : Attitudes valorisées	79
Tableau 19 : Comportements source d'agacement	81
Tableau 21 : Participation des élèves à la construction des apprentissages	84
Tableau 22 : Différenciation	86
Tableau 23 : Rapport aux savoirs	87
Tableau 24 : Place laissée à la subjectivité des élèves (Rapport au magistère)	89
Tableau 25 : Modalités de travail	90
Tableau 26 : Types d'activités	92
Tableau 27 : Aménagement de la classe	93
Tableau de synthèse 28 : Configurations pédagogiques la plus fréquente et la moins fréquente	96
Tableau de synthèse 29 : Des pratiques les moins fréquentes aux pratiques les plus fréquentes	98
Tableau 30 : Les missions générales de l'École (composantes principales)	100
Tableau 31 : Les objectifs poursuivis en classe (composantes principales)	102
Tableau 32 : Pratiques déclarées et attentes vis à vis du comportement des élèves (composantes principales)	104
Tableau 33 : lire les tableaux présentant les analyses ANOVA I.	126
Tableau 34 : lire les tableaux présentant le test post-hoc LSD de Fisher.	127
Tableau 35 : lire les tableaux présentant le test post-hoc de Tukey.	129
Tableau 36 : lire les tableaux présentant les tests de Welch et de Borwn-Forsythe.	130
Tableau 37 : lire les tableaux présentant les analyses multiniveaux.	131
Tableau 38 : Différences face aux missions et aux rapports aux normes entre réseaux d'enseignement (ANOVA I)	132
Tableau 39 : Différences face aux missions et aux rapports aux normes entre sections d'enseignement (ANOVA I)	135
Tableau 40 : différences entre sections pour les trois facteurs relatifs aux missions.	138
Tableau 41 : Différences entre sections pour les deux facteurs relatifs aux objectifs poursuivis.	140
Tableau 42 : différences entre sections pour les deux facteurs rapports aux normes.	141
Tableau 43 : différentiel d'intensité dans la valorisation des missions, des objectifs poursuivis et des rapports aux normes selon la section	143
Tableau 44 : Différences face aux Missions et aux Rapports aux normes selon l'ISE (ANOVA I)	144
Tableau 45 : différence entre les classes d'ISE pour les deux facteurs relatifs aux missions.	146
Tableau 46 : différences entre classes d'ISE pour les facteurs relatifs aux objectifs	148
Tableau 47 : effet global de la variable « ISE » sur le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »	150
Tableau 48 : différentiel d'intensité dans la valorisation des missions, des objectifs poursuivis et des rapports aux normes selon la catégorie d'indice socioéconomique	152
Tableau 49 : Différences face aux Missions et aux Rapports aux normes selon le type de projet	153
Tableau 50 : différence selon le « type de projet » pour le facteur « distribution – intégration »	154
Tableau 51 : Différences selon le « type de projet » pour le facteur « Instruction »	155

Tableau 52 : différence selon le « type de projet » pour les deux facteurs relatifs au rapport aux normes	156
Tableau 53 : différences selon le « Type de projet » pour les énoncés « transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires », « encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites » et « transmettre un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves »	159
Tableau 54 : différences face aux énoncés du Décret Missions selon le « type de projet » (ANOVA I)	160
Tableau 55 : différence face à l'énoncé « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences... » (art. 6 du DM 1997), selon le « type de projet »	161
Tableau 56 : différences face aux énoncés relatifs aux conceptions de la justice scolaire selon le « type de projet »	162
Tableau 57 : moyennes et variance face à l'énoncé relatif au « mérite » selon le « type de projet »	162
Tableau 58 : moyenne et variance face à l'énoncé relatif à l'égalité des chances selon le « type de projet »	163
Tableau 59 : moyenne et variance face à l'énoncé relatif à l'égalité des résultats selon le « type de projet »	163
Tableau 60 : différences face aux Mission et aux Rapports aux normes entre établissements (ICC)	165
Tableau 61 : modèles vides (Missions formelles)	165
Tableau 62 : modélisation multiniveaux - Facteur « Intégration socioculturelle »	166
Tableau 63 : modélisation multiniveaux - Facteur « Subjectivation ».	167
Tableau 64 : modélisation multiniveaux - Facteur « Instruction »	169
Tableau 65 : modélisation multiniveaux - Facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »	172
Tableau 66 : modélisation multiniveaux - Facteur « Rapport aux normes de type impersonnel »	174
Tableau 67 : modélisation multiniveaux - facteur « subjectivation »	175
Tableau 68 : modélisation multiniveaux - facteur « instruction »	176
Tableau 69 : modélisation multiniveaux - facteur « rapport aux normes de type transactionnel »	176
Tableau 70 : Synthèse – différentiel d'intensité avec lesquels les sections et les catégories d'ISE valorisent les différentes missions et rapports aux normes	182
Tableau 71 : échantillon	229
Tableau 72 : différences face aux « missions » et aux « Rapports aux normes » selon la discipline (ANOVA I)	233
Tableau 73 : facteur "Intégration socioculturelle – pluralisation (test post-hoc)	234
Tableau 74 : transmettre des valeurs universelles selon la discipline (test post-hoc)	237
Tableau 75 : facteur Intégration socioculturelle selon la discipline (test post-hoc)	241
Tableau 76 : facteur Instruction selon la discipline (test post-hoc)	242
Tableau 77 : contribuer à former des sujets autonomes et éclairés selon la discipline (test post-hoc)	245
Tableau 78 : contribuer à former des sujets épanouis et confiants selon la discipline (test post-hoc)	246
Tableau 79 : ouvrir à la diversité culturelle selon la discipline (test post-hoc)	248
Tableau 80 : transmettre une culture commune selon la discipline (text post-hoc)	249
Tableau 81 : transmettre des valeurs universelles selon la discipline (test post-hoc)	250
Tableau 82 : transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires selon la discipline (test post-hoc)	253
Tableau 83 : promouvoir la confiance en soi de chacun des élèves selon la discipline (test post-hoc)	257
Tableau 84 : préparer les élèves à être des citoyens responsables selon la discipline (test post-hoc)	258
Tableau 85 : assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale selon la discipline (test post-hoc)	259
Tableau 86 : rapport aux normes de type critique selon la discipline (test post-hoc)	261
Tableau 87 : permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs selon la discipline (test post-hoc)	263
Tableau 88 : soumettre, aux élèves, différents points de vue à propos d'un même sujet selon la discipline (test post-hoc)	264
Tableau 89 : proposer des discussions, des débats selon la discipline (test post-hoc)	265
Tableau 90 : permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits selon la discipline (test post-hoc)	268
Tableau 91 : mettre les élèves en recherche, en activité de résolution de problèmes selon la discipline (test post-hoc)	269
Tableau 92 : permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis selon la discipline (test post-hoc)	272
Tableau 93 : encourager les élèves à exprimer librement leur opinion selon la discipline (test post-hoc)	274
Tableau 94 : encourager les élèves à construire leur propre opinion selon la discipline (test post-hoc)	275
Tableau 95 : encourager ses élèves à manifester librement leur désaccord avec son opinion selon la discipline (test post-hoc)	276
Tableau 96 : facteur Rapport aux normes transactionnel selon la discipline (test post-hoc)	278
Tableau 97 : facteur Rapport aux normes de type impersonnel selon la discipline (test post-hoc)	283
Tableau 98 : agacement lorsque les élèves discutent la légitimité des contenus selon la discipline (test post-hoc)	285
Tableau 99 : agacement lorsque les élèves discutent la validité des contenus selon la discipline (test post-hoc)	286
Tableau 100 : agacement lorsque les élèves discutent l'expertise de l'enseignant selon la discipline (test post-hoc)	287

Tableau 101 : agacement lorsque les élèves discutent le matériel et les dispositifs selon la discipline (test post-hoc)	288
Tableau 102 : agacement lorsque les élèves discutent les règles et les règlements selon la discipline (test post-hoc)	291
Tableau 103 : souhait de développer le respect des règles chez les élèves selon la discipline (test post-hoc)	292
Tableau 104 : souhait de développer l'attitude, chez les élèves, « questionner les règles » selon la discipline (test post-hoc)	293
Tableau 105 : différences face à une série de dispositifs pratiques, typiques de la forme scolaire selon la discipline (ANOVA I)	296
Tableau 106 : valorisation de la concentration et de l'écoute selon la discipline (test post-hoc)	297
Tableau 107 : valorisation de la participation active au cours selon la discipline (test post-hoc)	298
Tableau 108 : valorisation des interactions entre élèves à propos du cours selon la discipline (test post-hoc)	299
Tableau 109 : aménagement de la classe en rangées ou en lignes selon la discipline (test post-hoc)	301
Tableau 110 : aménagement de la classe en U ou en cercle selon la discipline (test post-hoc)	302
Tableau 111 : modalité de travail « individuel » selon la discipline (test post-hoc)	304
Tableau 112 : modalité de travail « par deux » selon la discipline (test post-hoc)	305
Tableau 113 : modalité de travail « en petits groupes » selon la discipline (test post-hoc)	306
Tableau 114 : modalité de travail « avec l'ensemble de la classe » selon la discipline (test post-hoc)	307
Tableau 115 : « Je me suis senti.e concerné.e par cette enquête » selon la discipline (test post-hoc)	309
Tableau 116 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face aux « Missions » et aux « Rapports aux normes »	312
Tableau 117 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux « Missions »	313
Tableau 118 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux pratiques déclarées (rapports aux savoirs)	314
Tableau 119 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux pratiques déclarées (rapport au magistère)	315
Tableau 120 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux pratiques déclarées (dispositifs pratiques, typiques de la forme scolaire)	316
Tableau 121 : récapitulatif de quelques résultats pour la catégorie « pratique professionnelle »	357
Tableau 122 : comment les enseignants envisagent-ils l'avenir de leurs élèves ?	365

1. INTRODUCTION GENERALE¹

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

Depuis la fin du XVIII^e siècle, l'École s'est progressivement imposée comme l'un des piliers de l'intégration des sociétés nationales (Durkheim, 1922 ; Parsons, 1959 ; Dubet, 2002). Il lui est demandé d'intégrer les jeunes au collectif et de contribuer de cette manière à l'intégration de la société elle-même. L'institution scolaire est de ce fait historiquement plus qu'un lieu de transmission de savoirs, de savoir-faire, de compétences. Elle promeut un « programme institutionnel » de socialisation (Dubet, 2002). Durkheim ne dit pas autre chose quand il écrit en 1922 que « la classe est une petite société » (Durkheim, 1922, p. 89) et que « les fins de l'éducation sont sociales » puisque celle-ci met en contact l'enfant et une société déterminée (*ibid.*, p. 108). Même dans une société historiquement « pilarisée² » comme la Belgique, la forme du système éducatif (ses réseaux³, ses pouvoirs organisateurs⁴, ses communautés⁵) correspond à la complexité historique du système social et

¹ Cette thèse s'inscrit dans le cadre du projet de recherche « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? », qui bénéficie d'un financement ARC (2017-2021). Elle doit beaucoup aux échanges et au travail collectif menés au sein du Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF/ UCLouvain) avec Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Lisa Devos, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Vivien Gain, Evelyne Jadot, Eric Mangez (coordinateur du projet) et Marie Verhoeven.

² La « pilarisation » de la société belge renvoie à son organisation sociale et politique. Chaque pilier est un ensemble d'organisations qui forment un réseau partageant une même tendance idéologique. En Belgique, on peut considérer qu'il existe trois principaux piliers, qui correspondent aux trois partis politiques traditionnels (chrétien, socialiste et libéral). On peut, selon une autre perspective, distinguer deux piliers, l'un chrétien et l'autre laïque, le second comptant des organisations socialistes, libérales et apolitiques. Dans cette deuxième conception, on distinguera en matière scolaire l'enseignement officiel (public) face aux institutions libres du réseau catholique.

³³ Le terme réseau renvoie à des entités typiquement belges issues du caractère pilarisé de la société belge. Chaque réseau regroupe un ensemble d'établissements scolaires ayant un pouvoir organisateur de même nature, publique ou privée, et un même type de projet philosophique.

⁴ Les pouvoirs organisateurs sont les autorités qui organisent l'enseignement. Les pouvoirs organisateurs du réseau Officiel sont la Communauté française, les provinces, les villes, les communes, la COCOF (Commission Communautaire française au sein de la région bruxelloise). Les pouvoirs organisateurs du réseau libre sont le plus souvent des associations sans but lucratif, adossées à des instances religieuses telles que les paroisses, les congrégations ou les diocèses.

⁵ Les Communautés (française, flamande et germanophone) sont des entités fédérées qui composent l'État fédéral belge. Elles ont été créées lors de la première réforme de l'État, en 1970. Elles se distinguent par la langue employée par la majorité de leur population. En 1980, la deuxième réforme institutionnelle les rebaptise

politique belge, et a longtemps servi de support à l'intégration sociale, y compris à la reproduction de ses divisions philosophiques, linguistiques et sociales (Bastenier, 1998 ; Mangez & al., 2017).

Ce rôle intégrateur de l'École – sa mission de socialisation – est au cœur des premières réflexions sociologiques sur l'éducation (Durkheim, 1922 ; Parsons, 1959) avant que la recherche ne se focalise sur la question des inégalités scolaires et plus récemment sur celle des performances cognitives des élèves et sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Pourtant, il nous semble important de réinterroger cette mission historique de l'institution scolaire. Cela nous semble important à un double niveau : d'un point de vue sociétal tout d'abord, d'un point de vue théorique ensuite.

Dans un contexte où la cohésion sociale est devenue un enjeu majeur, la mission de socialisation de l'institution scolaire s'est récemment vue réaffirmée à différents endroits du globe⁶. En Belgique francophone ce sont notamment le Décret Missions de 1997 et les deux décrets plus récents relatifs à l'éducation et à la citoyenneté (2015, 2017). Les questions de savoir quels types de personnalités et quelles conceptions de la vie collective promouvoir ? Ou encore sur quelle base construire du commun et asseoir la volonté de vivre-ensemble ? sont d'une actualité manifeste.

Cela nous semble important ensuite, parce que cette mission socialisatrice de l'École est devenue problématique du point de vue théorique. Depuis les années 1960, les sciences sociales n'appréhendent plus la société comme un système intégré autour de principes communs, ni la socialisation comme un processus linéaire de transmission-intégration de valeurs et de normes partagées. Les institutions ne sont plus pensées comme étant en mesure de, ni même censées, transmettre de manière harmonieuse des normes d'action (Martuccelli, 2005). À partir des années 1980, les perspectives contemporaines mettent en question les notions classiques de « personnage social » et de « rôle », qui reposaient sur l'idée de continuité entre l'objectivité du système social et les subjectivités individuelles (Martuccelli & De Singly, 2012). L'acteur et l'action sociale sont désormais pensés en termes de réflexivité de l'acteur, d'épreuve individuelle, d'expérience sociale, etc. (Giddens, 1991 ; Beck & al. 1994 ; Dubet, 1994).

Depuis la seconde moitié du XXe siècle, les sociétés, notamment occidentales, se sont en effet profondément transformées. Avec Mangez et al. (2017) nous posons que la montée en puissance d'une indétermination axiologique et normative – qu'il faut entendre comme la cohabitation d'une pluralité de valeurs et de normes non coordonnées – constitue l'une des caractéristiques essentielles des sociétés contemporaines. Parmi les différents facteurs que l'on peut associer à cette montée des « incertitudes » (Mangez et al., *Ibid.*), il nous a semblé important de considérer deux phénomènes en

« Communautés » et élargit leurs compétences. Depuis le 1^{er} janvier 1989, elles sont compétentes en matière d'enseignement, de la maternelle à l'université.

⁶ Citons par exemple, la France qui a récemment introduit un « enseignement moral et civique » dans ses programmes scolaires, associant « vivre ensemble » et « exercice de la démocratie », et réaffirmant des principes de laïcité, d'égalité et de formation à l'esprit critique à une éducation à la tolérance face à la diversité (loi du 8 juillet 2013, entrée en vigueur dans l'enseignement obligatoire en 2015) ; le Québec, dont le programme d'études « éthique et culture religieuse » (laïque et commune) est venu compléter l'éducation à la citoyenneté (2008) et a fait l'objet d'une refonte au cours de l'année 2020 ; ou encore la Suisse romande, où de nouveaux plans d'études mobilisent là aussi des notions d'éducation à la citoyenneté, au vivre ensemble et à la démocratie (Maulini, 2018).

particulier, qui sont susceptibles d'impacter les processus d'intégration et les modes de régulation sociales, et par conséquent l'École en tant qu'institution de socialisation.

Premièrement la globalisation, qui accélère le découplage progressif des différentes sphères constitutives de la société (politique, juridique, économique, éducative, etc.). Celles-ci deviennent de plus en plus autonomes, elles s'élargissent au-delà des frontières nationales et apparaissent plus faiblement couplées entre elles sur le plan normatif, privant potentiellement l'institution scolaire des repères nécessaires à son travail de socialisation. En effet, si l'École a pu former des individus ajustés à la société sous la modernité, c'est parce qu'elle était structurellement couplée à une structure sociale, à un système politique, économique, à une culture, à une certaine conception du vivre-ensemble qui lui fournissaient les repères nécessaires à son travail de socialisation.

Deuxièmement, l'éclatement de l'homogénéité relative des valeurs censées garantir l'intégration sociale, et qui fondaient les buts et les moyens de l'éducation scolaire. Depuis les années 1960, l'institution scolaire est marquée par le « désenchantement » (Dubet, 2002). Comme d'autres institutions qui visent à « agir sur autrui », l'École connaît une déstabilisation de son « programme institutionnel » (Dubet, 2002). Les enseignants doivent socialiser les élèves sans pouvoir s'appuyer sur des principes stables et indiscutables (progrès, science, raison), sur le modèle de la vocation ou encore sur des « rôles » prédéfinis et acceptés d'emblée par les différents acteurs scolaires. Même la forme scolaire de socialisation (Vincent, 1980), qui en constitue le support explicite, est ébranlée dans ses principes (impersonnalité de la norme). Les distinctions qu'elle opérait entre les « rôles », le rapport spécifique au temps et à l'espace, la forme particulière de relation sociale qu'elle induisait ne s'imposent plus aujourd'hui comme des évidences (Mangez & al., 2017). La force de l'institué s'efface au profit de la négociation (Périer, 2012).

Dans ce contexte de globalisation des problématiques éducatives et de déchirement des valeurs qui fondaient l'École de la modernité, le travail de socialisation, réalisé par les enseignants semble devenu plus incertain et plus complexe. Il semble davantage reposer sur des arbitrages réalisés à l'échelle individuelle ou locale que sur des normes et des valeurs définies en amont. C'est la raison pour laquelle, plutôt que d'étudier un « processus de socialisation », nous avons fait le choix d'étudier les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants, entendues comme la manière dont ils se positionnent face aux multiples injonctions et attentes qui proviennent de l'environnement de l'École et qui la traversent.

Avant de poursuivre, il convient de revenir un court instant sur la proposition introductive : « L'École est un lieu où les élèves apprennent. (...) Mais l'École n'est pas que cela. C'est aussi un lieu de socialisation... ». Cette proposition liminaire nous permet de préciser d'emblée qu'à la suite de Durkheim (1922) nous considérons que l'École contribue à la socialisation des jeunes générations grâce à l'enseignement lui-même. Nous ne voyons pas de discontinuité entre les deux. Dans notre perspective, l'enseignement est envisagé comme une activité professionnelle qui participe à la socialisation des individus, en visant « explicitement » à transformer autrui, en agissant sur ses conduites, ses sentiments, ses valeurs et ses représentations (Dubet, 2002).

C'est donc bien dans la filiation du questionnement de Durkheim que nous nous inscrivons en proposant de mener une réflexion sur le rôle intégrateur de l'École dans la modernité tardive. Mais nous le faisons aussi en prenant distance avec Durkheim. Notre perspective n'étant ni fonctionnaliste, ni normative. Nous ne prenons pas pour point de départ l'analyse de la structure sociale pour en

déduire ce qui doit être intériorisé, puis étudier les moyens par lesquels ces contenus doivent être intégrés (Durkheim, 1922 ; Darmon, 2001). Notre approche est tout autre. Elle consiste à interroger les enseignants pour tenter de saisir le ou les modèles éducatifs qui se dessinent à travers leurs conceptions et leurs pratiques de socialisation. L'objectif de cette thèse est, en effet, de contribuer à une meilleure compréhension de la manière dont l'École, en Communauté française de Belgique, réagit à l'indétermination normative ambiante, et de tenter de saisir les projets éducatifs (buts) et pédagogiques (moyens) qu'elle promeut, ainsi que la manière dont, éventuellement, ils s'articulent dans des modèles éducatifs.

La recherche que nous présentons dans les pages qui suivent repose sur un dispositif d'enquête quantitative par questionnaire. Près d'un millier d'enseignants exerçant dans une quarantaine d'établissements d'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique ont été sollicités. Le cœur du questionnaire porte sur leurs conceptions et leurs pratiques de socialisation. Il interroge, aussi, leurs conceptions de la cohésion sociale, leurs conceptions de l'égalité scolaire, leur rapport aux missions officielles énoncées par les autorités publiques ou encore ce qu'ils pensent du niveau auquel les finalités éducatives doivent être définies.

À partir des données ainsi récoltées, nous avons réalisé une description extensive des conceptions et des pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Communauté française. Nous avons également étudié l'hypothèse d'une fragmentation du champ scolaire. Nous avons enfin interrogé la place des matrices disciplinaires face aux orientations privilégiées par les enseignants.

Cette thèse est organisée en six chapitres. Le premier (I) présente la problématique générale et propose une première formulation des questions et des hypothèses générales de recherche. Le deuxième (II) décrit le dispositif de recherche et expose la démarche méthodologique. Les trois chapitres suivants (III, IV, V) sont consacrés à la présentation des analyses réalisées à partir des données recueillies. Chacun de ces chapitres comporte, en outre, une problématisation spécifique, des éléments de clarification terminologique et conceptuelle, et une section finale dans laquelle les résultats sont discutés. Le dernier chapitre (VI), conclusif, présente la synthèse des principaux résultats et ouvre sur de nouvelles pistes de réflexion et de recherche.

2. CHAPITRE I : CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE GENERALE

2.1.Introduction

La thèse présentée dans ce manuscrit s'inscrit dans un projet de recherche plus large dont il nous a semblé intéressant, pour le lecteur, de retracer hâtivement l'histoire. À travers ce bref récit introductif, notre souhait est d'inviter le lecteur à découvrir les ressorts et les visées de ce projet de recherche qui est à l'origine de cette thèse et participe à son assise théorique.

Entre 2012 et 2014, dans le contexte d'un sentiment de « crise » de l'institution scolaire et sur la base du constat que beaucoup d'acteurs scolaires semblaient ressentir de l'incertitude, de l'instabilité, de la souffrance et de l'impuissance, qu'ils manifestaient un sentiment de décalage entre l'École et la société, et faisaient état d'un manque de consensus social sur les missions de l'École, le GIRSEF (Groupe de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation)⁷ a décidé de proposer de nouvelles pistes de travail. L'ambition était de dépasser une approche trop instrumentale consistant à réfléchir et parfois à agir sur une petite portion du réel de manière technique, pour adopter une approche davantage axiologique qui interroge aussi les finalités de l'éducation. L'ambition était, par ailleurs, d'inscrire le champ éducatif dans un contexte large permettant d'interroger les rapports entre l'École et les autres sphères de la vie sociale. Ce projet a donné lieu, en 2014, à un colloque intitulé : « L'École, bientôt hors-jeu ? ». Les références communes, transversales aux différents acteurs du GIRSEF étaient alors les concepts de « forme scolaire », proposé par Vincent (1980), et « d'accélération », proposé par Rosa (2013).

Après le colloque de 2014, une équipe composée de plusieurs membres du GIRSEF⁸ s'est lancée dans la construction du projet de recherche dans lequel s'inscrit cette thèse. Intitulé « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'École ? » et financé par une Action de Recherche Concertée (ARC)⁹ (Mangez et al., 2017), ce projet interroge le rôle de l'institution scolaire et plus largement la place des normes et des valeurs dans la modernité avancée. Le ressort de ce projet était de se laisser interpellé par de « nouveaux » cadres théoriques (Rosa, Luhmann...), et de donner une place prioritaire aux questions d'ordre social et culturel à propos de ce que signifient : « instruire », « éduquer », « former », « socialiser », dans un contexte contemporain bien différent de celui de la modernité, avec une jeunesse qui ressemble peu à la génération de ses aînés et une société bien différente de celle dans laquelle et pour laquelle l'institution scolaire moderne a été créée. L'objectif du projet était de nourrir les débats scientifiques sur les manières de penser la socialisation des individus, mais aussi le couplage de la sphère éducative avec les autres sphères constitutives de la société, dans un monde en transformation et à partir d'un terrain spécifique.

Plusieurs équipes ont été constituées pour travailler à différents niveaux : au niveau macro, celui des systèmes ; au niveau méso, celui des organisations ; et au niveau micro, celui des acteurs (enseignants

⁷ UCLouvain, Belgique.

⁸ Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Eric Mangez (coordinateur du projet) et Marie Verhoeven.

⁹ Le projet bénéficie d'un financement « Actions de Recherche Concertées » (ARC), octroyé par la Communauté française (2017-2021).

et élèves). C'est au sein de ce dernier niveau que notre thèse prend place. Celle-ci vise à interroger l'École en tant qu'institution et en tant que forme singulière de socialisation, au regard de changements structurels et culturels qui affectent les sociétés contemporaines depuis la deuxième moitié du XXe siècle, et qui invitent à renouveler l'intérêt porté à la mission socialisatrice de l'École ainsi que la manière de la problématiser.

Lorsque nous avons entamé notre thèse à la fin de l'année 2017, nous nous sommes donc inscrite dans un projet dont la conception globale, jusqu'au dispositif général d'investigation, était déjà très avancée.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons la manière dont le projet ARC problématise les questions d'intégration et de régulation sociales dans la modernité avancée, ainsi que le cadre théorique qu'il mobilise. Nous le faisons en prenant appui sur le Cahier de recherche du GIRSEF n° 110 qui présente le projet et formule des propositions pour un programme de recherche. Dans un même mouvement, nous présentons la traduction de cette intrigue intellectuelle - qui pose le problème de manière relativement large - pour la thèse et son objet de recherche, à savoir les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants.

2.2. La montée des « incertitudes »

Depuis les dernières décennies du XXe siècle, une multitude d'ouvrages de sociologie, de philosophie ou encore d'histoire tentent de saisir les mutations profondes qui affectent les sociétés contemporaines, en particulier les sociétés occidentales (voir par ex. Bauman, 2013 ; Beck, 1992 ; Dubet et Martuccelli, 1998 ; Giddens, 1990 ; Hartog, 2003 ; Lipovetsky, 1989 ; Lyotard, 1979 ; Martuccelli, 2017 ; Touraine, 2013 ; Rosa, 2010...), donnant lieu à de nombreuses qualifications : « société post-industrielle », « société liquide », « société du risque », etc. Cette littérature avance soit l'idée d'un changement d'époque (perspective post-moderne chez Lyotard, 1979, par exemple), soit celle d'un approfondissement de la modernité (perspective de la modernité tardive ou avancée, Martuccelli, 2017, par exemple).

Le projet « Faire société... » (ARC) propose, quant à lui, d'interroger la place des valeurs et des normes, ainsi que le rôle de l'École dans la « modernité avancée » ou « tardive » (Lash, 1991 ; Giddens, 1990 ; Beck, 1992) en soulignant une caractéristique essentielle du contexte contemporain : la montée d'une « indétermination normative », formulée également en termes de montée des « incertitudes ». Notons qu'il faut entendre cette idée d'indétermination normative non pas comme l'existence d'un doute généralisé mais plutôt comme la coexistence d'une pluralité de normes non coordonnées. De cette prémisse découle un questionnement qui se déploie à différents niveaux (macro, méso, micro).

Dans le projet ARC, plusieurs transformations des sociétés contemporaines sont considérées pour soutenir l'idée d'un phénomène de montée des incertitudes. Celles-ci sont appréhendées dans un premier temps de manière intuitive puis, dans un deuxième temps, de manière analytique. C'est l'objet des lignes qui suivent.

2.2.1. Ouverture des possibles normatifs

Rappelant que la fonction intégratrice de l'École est au cœur des premières réflexions sociologiques sur l'éducation et la socialisation (Durkheim, 1922 ; Parsons, 1951), le projet ARC invite à contraster la situation actuelle avec celle où les pères fondateurs de la sociologie évoluaient. Une première

différence centrale est soulignée : l'École, au cours du XIXe siècle et jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle pouvait s'appuyer sur des « allants de soi » relatifs aux « rôles » de l'enseignant et de l'élève, aux valeurs et aux principes qui fondaient les finalités et l'action éducative (Van Haecht, 1985), aux différents modèles éducatifs (projets éducatifs et formes d'enseignement) que devaient fréquenter différentes catégories d'élèves (Grootaers, 1995), etc. De telles « certitudes » fournissaient à l'École un cadre axiologique et normatif stable, lui permettant de remplir sa mission.

Aujourd'hui, ces repères sont ébranlés (Derouet, 1992 ; Dubet, 2002). Le(s) type(s) de sujet(s) à former, le(s) type(s) d'intégration socioculturelle à promouvoir, la manière de sélectionner et de distribuer les élèves sur le marché du travail, le rapport à l'ordre social et à l'ordre scolaire ne vont plus de soi : faut-il soutenir le développement d'un esprit critique ? D'un esprit d'entreprendre ? Assurer l'épanouissement personnel ? Renforcer l'autonomie ? Faut-il favoriser la transmission d'une culture et d'une appartenance commune ? Privilégier l'ouverture à la diversité culturelle ? L'ouverture aux différences individuelles ? Promouvoir le mérite ? Défendre l'équité ? Doter chacun d'un socle commun de compétences ? Quel comportement attendre des élèves ? Quel rapport aux règles et aux normes favoriser ? Quelle relation pédagogique construire ? Les réponses possibles se sont multipliées, y compris en ce qui concerne la forme scolaire (Vincent, 1980 et 1994) dont les fondements normatifs sont eux aussi questionnés.

Mangez et al. (2017) associent ce premier constat à une première évolution majeure : l'inflation des connaissances relatives à l'éducation. Leur quantité, leur qualité et leur diversité sont de plus en plus importantes. Beaucoup plus qu'à l'époque où Durkheim en faisait l'analyse. Or, l'accroissement de la connaissance va – paradoxalement - de pair avec celui des incertitudes. Les gains de connaissance, toujours plus circonscrits, fragmentés et multiples, produisent systématiquement de nouvelles zones d'ignorance (Luhmann, 2002). Ce phénomène dépasse le champ éducatif et caractérise fondamentalement l'état de la modernité au tournant des XXe et XXIe siècles (Beck, 2008 ; Rosa, 2010). La montée des incertitudes touche l'ensemble des institutions de la modernité (Dubet, 2002), et place les acteurs contemporains face à une ouverture des possibles, voire un « excès de possibilités » (Mangez & Vanden Broeck, 2016).

2.2.2. Globalisation et découplage des sphères sociales

2.2.2.1. Transformations structurelles au niveau global

Sur le plan analytique, la déstabilisation des institutions issues de la modernité, et pour ce qui nous occupe, de l'institution scolaire, peut être comprise de la manière suivante : pendant longtemps l'École a pu disposer de repères normatifs relativement stables et cohérents parce qu'elle était couplée à des institutions (non éducatives) qui lui fournissaient ces repères (Dubet, 2002, 2005 et 2010). Ce fut d'abord la religion, puis les États nationaux qui ont longtemps joué un rôle essentiel dans l'intégration systémique des sociétés modernes. L'École, dans le cadre des États-Nations, était normativement et structurellement étroitement couplée à un système politique, à un système économique, à une culture, à des représentations du monde, à des modes de vie établis, à une certaine conception du vivre-ensemble, qui lui fournissaient les points d'appui nécessaires à son travail de socialisation (Gellner & Breuilly, 1988). Ce qui caractérise la situation actuelle, c'est que ces « couplages structurels » (Luhmann, 2012) se défont (Dubet & Martuccelli, 1998 ; Dubet, 2005 et 2010).

Ce phénomène de dissociation systémique a des implications sur le plan théorique et appelle de nouvelles manières de penser « l'intégration sociale ». Nous vivons, en effet, « l'épuisement de l'idée de société conçue comme l'intégration (systémique) d'une économie, d'une culture et d'une souveraineté politique », autrement dit d'un type de pensée sociale, élaboré par les pères fondateurs de la sociologie, et cherchant un principe unificateur au social (Dubet, 2005, p. 5).

Notons que déjà à l'époque de Durkheim, la réalité historique et empirique questionne son édifice théorique. Dès les XVIIe – XVIIIe siècles, l'industrialisation, l'urbanisation, une division complexe du travail et, sur le plan politique, l'établissement des États-nations et l'instauration progressive d'une démocratie de masse, modifient profondément les anciens équilibres. Le processus de modernisation engendre une différenciation et une spécialisation des différents domaines sociaux (économique, politique, juridique, artistique...). Ces évolutions sont accompagnées de l'émergence de nouvelles valeurs (rationalité scientifique, égalité, liberté, progrès) et de nouvelles idéologies (libéralismes politique et économique qui placent l'individu au cœur de leur système de pensée). C'est face à ces changements radicaux, que la sociologie s'édifie. Elle le fait dans un double mouvement intellectuel, l'enjeu étant pour elle d'une part d'analyser les mouvements qui défont l'ordre ancien, et d'autre part de déterminer ce qui est susceptible de faire tenir ensemble un nouvel ordre social « moderne » (Dubet & Martuccelli, 1998 ; Martuccelli, 2017). Si Durkheim (1893 et 1897), notamment, place au cœur de sa recherche le lien entre « personnalité individuelle » et « solidarité sociale » et qu'il s'intéresse à des questions morales, c'est parce qu'il ressent de l'inquiétude à propos de l'intégration sociale (Pradès, 1997). C'est aussi la raison pour laquelle il souhaite que l'École produise des individus culturellement ajustés aux attentes de la société dans laquelle ils vivent, et qu'il adopte une perspective à la fois fonctionnaliste et normative :

« Chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral (...). [L'éducation] a donc pour fonction de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres (...). La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité ». (Durkheim, 1922, p. 50).

À partir du XIXe siècle, les sociétés européennes connaissent des transformations économiques, sociales et culturelles majeures¹⁰. Le processus de modernisation engendre une différenciation et une spécialisation des différents domaines sociaux (économique, politique, juridique, artistique...). Cette différenciation structurelle croissante va de pair avec la production, par chaque domaine social, de règles et de normes propres¹¹. Les différents domaines sociaux deviennent de ce fait de plus en plus

¹⁰ Révolution industrielle, urbanisation, apparition de nouvelles classes sociales (classe ouvrière et bourgeoisie industrielle) qui développent leur culture propre, généralisation de l'écrit, massification scolaire, révolution des transports, mobilité accrue, émergence de nouvelles valeurs et idéologies (par exemple le marxisme et l'anarchisme), élargissement des cercles sociaux.

¹¹ L'émergence d'une économie capitaliste va de pair avec un cadre normatif capitaliste : l'idée de liberté comme principe de justification, l'idée de régulation spontanée (« la main invisible » d'Adam Smith, 1759), l'argent

autonomes et de plus en plus autoréférentiels¹² (Luhmann, 2011). Cette « différenciation structurelle » est déjà présente dans la pensée sociologique de Durkheim (1893) ou de Parsons (1937). Cependant ces auteurs ne la dissocient pas de l'idée d'intégration sociale. Durkheim envisage la différenciation structurelle comme un processus de « division du travail social » au cours duquel les individus se singularisent tout en devenant de plus en plus complémentaires. Complémentarité qui fonde une « solidarité organique » au sein d'un même système social. Parsons l'envisage comme la spécialisation de différents sous-systèmes fonctionnels (économique, politique, culturel et social) au sein d'un système social dont la régulation est de nature normative. Ces évolutions se font, de fait, à l'échelle nationale dans un contexte de consolidation d'une politique, d'une économie, d'une culture et d'une éducation nationales. Jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle, ce processus est ainsi envisagé dans le cadre d'un couplage culturel et politique relativement étroit au sein d'États-nations. Le contexte actuel contredit fortement cette représentation.

Depuis le dernier quart du XXe siècle, le phénomène de globalisation entraîne la dissociation progressive des différentes sphères constitutives de la société et remet en question le principe de régulation normative de l'ordre social. Cette dynamique particulière configure le passage d'une régulation normative de type institutionnelle à une régulation « systémique » définie par l'absence de centre. Elle dessine un monde non plus organisé en États-nations (mettant la « communauté nationale » et ses valeurs au centre), mais en différents domaines mondialisés (centrés sur des problèmes de référence spécifiques, dont l'éducation, et sur la poursuite incessante de solutions efficaces pour les régler). Les différentes sphères sociales s'élargissent au-delà des frontières nationales. Partiellement découplées de leur contexte national, elles tendent à se mondialiser et à engager des acteurs situés dans d'autres contextes, mais investis dans la même activité fonctionnelle. Chaque sous-système fonctionnel tend dès lors à se tourner toujours davantage vers ses propres processus, il se technicise, se complexifie et se dissocie de ses anciens repères normatifs. Dans ce contexte :

...l'ordre social ne repose plus tant sur des valeurs partagées mais bien davantage sur diverses conventions et mécanismes de coordination qui, pour fonctionner, ne nécessitent pas de consensus normatif : l'argent, les diplômes, les contrats, les référentiels, les standards sont autant de moyens qui, au sein d'un domaine particulier, permettent à des personnes de se coordonner entre elles sans véritable consensus normatif. La problématique de l'intégration sociale des individus au sein d'une communauté se joue dans ce contexte marqué par la différenciation fonctionnelle, la montée de

comme medium d'échange-marchand, la propriété privée des moyens de production, la liberté d'entreprendre et de rechercher le profit...).

¹² Dans le mouvement de globalisation, chaque sous-système fonctionnel tend à se tourner toujours davantage vers ses propres processus et ses propres outputs (Vanderstraeten, 2004 ; Jessop, 1990, cités par Mangez & al., 2017).

l'autoréférentialité, la recherche d'efficacité et la mise en place de mécanismes de coordination techniques et impersonnels déterritorialisés. (Mangez & al., 2017, p. 5).

2.2.2.2. Implication pour l'école

Ce phénomène de découplage touche également la sphère éducative. Les problématiques éducatives se sont, en effet, globalisées au cours des trois dernières décennies. Le « pilotage » des systèmes éducatifs est désormais largement influencé par les orientations prises aux niveaux européen et international (UE, OCDE, UNESCO). À titre d'exemple, on assiste à la mise sur pied progressive d'un espace éducatif européen depuis le Conseil européen de Lisbonne en mars 2000. L'objectif déclaré étant de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde. Le discours normatif et les dispositifs (indicateurs internationaux, benchmarking etc.) ainsi développés à l'échelle européenne impactent les systèmes éducatifs des pays membres. L'École est de moins en moins appréhendée comme une institution d'intégration et de socialisation des êtres sociaux (selon des projets éducatifs variables : former des citoyens, des travailleurs, des personnes...). Elle est de plus en plus envisagée comme un système de production scolaire produisant des compétences et des savoirs utiles pour les individus qui composent la société et qu'il convient désormais de piloter de manière efficiente et rationnelle dans la logique de « *evidence based policy* » ou « *knowledge informed policy* » (Vanden Broeck & Mangez, 2016). Dans cette perspective, de nouveaux outils¹³ sont élaborés en vue d'évaluer et de comparer des systèmes éducatifs (ou des établissements) qui s'observent de plus en plus en vue d'identifier les bonnes pratiques et d'améliorer leurs performances. Comme le souligne Osborn (2006), ces nouveaux outils témoignent d'une centration sur une mesure quantitative des apprentissages et d'une priorité donnée désormais à des objectifs cognitifs. En Belgique francophone, l'instauration progressive depuis les années 1990 d'un « État évaluateur » qui renforce son contrôle par la définition de règles et des objectifs généraux communs¹⁴ à l'ensemble des réseaux d'enseignement tout en valorisant l'initiative locale, s'inscrit clairement dans le développement de ces nouveaux référentiels de politique publique européenne, eux-mêmes largement influencés par des schèmes de pensée et d'action circulant à l'échelle internationale.

Ajoutons que dans la mesure où l'accent est mis sur la compétitivité et l'efficacité des systèmes éducatifs, la globalisation induit une orientation générale vers la performance et l'efficacité. Elle va de pair avec une logique de préparation de ressources humaines qualifiées susceptibles de faire face aux exigences de la sphère économique.

Notons toutefois que les orientations générales, définies au niveau européen et international, ne font pas l'objet d'une application telle quelle sur le terrain. Elles sont appropriées et interprétées par les acteurs. D'autant que si les objectifs généraux sont définis de manière centralisée (en Belgique francophone, le Décret Missions de 1997), la mise en œuvre et les moyens sont délégués aux acteurs décentralisés (pouvoirs organisateurs, établissements et enseignants). En Communauté française de

¹³ Par exemple, l'enquête PISA (OCDE) *Programme For International Student Assessment*.

¹⁴ Communauté française de Belgique, Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, juillet 1997, art. 25.

Belgique (CFB), l'obligation pour les pouvoirs organisateurs d'élaborer des projets (éducatif, d'établissement et pédagogique) repose sur le modèle de la mobilisation individuelle et collective (« établissement mobilisé ») (Draelants & al., 2011). D'où l'intérêt et l'importance d'étudier la manière dont les enseignants et les équipes éducatives font face à ces nouvelles orientations.

On voit bien, en effet, que la globalisation des problématiques éducatives engendre une multiplication des finalités à poursuivre (développement critique, promotion d'une citoyenneté cosmopolite, contraintes économiques, exigence de performance individuelle...) et la mise en exergue des dimensions cognitive et instrumentale du travail de socialisation des enseignants.

Un autre phénomène majeur caractérise la modernité tardive et est susceptible d'impacter les processus d'intégration et les modes de régulation sociales. Nous pensons à l'atténuation de la force transcendante des valeurs censées garantir l'intégration sociale, et orienter la définition des finalités et l'action éducative (Dubet, 2002).

2.2.3. Désenchantement du monde et hétérogénéité des valeurs

2.2.3.1. Transformations culturelles au niveau global

La section précédente a été l'occasion de développer l'idée que ce que nous nommons « société » est à la fois un objet de connaissance et une conceptualisation typiquement « moderne » (Durkheim, 1893 et 1897 ; Parsons, 1951) de la réalité empirique que le terme recouvre. Précisons, par ailleurs, que ce que nous entendons par « modernité » correspond à la fois à un processus historique de transformation des sociétés européennes et à un projet de refondation de ces mêmes sociétés, dont on peut faire remonter les racines à la Renaissance¹⁵. Précisons, encore, que d'un point de vue théorique et dans le cadre notre texte, cette modernité ne se rapporte pas à une périodisation historique (Temps modernes, Renaissance), mais plutôt à la mise en récit par les sciences sociales et en particulier par la sociologie classique de ces transformations et de cette refondation. Elle relève, de ce fait, moins du changement perçu comme le produit aléatoire de l'Histoire que d'une conception de l'évolution conçue comme une nécessité¹⁶ (Dubet & Martuccelli, 1998, *ibid.*, p. 22). Cette mise en récit

¹⁵ Pensons notamment, en ce qui concerne notre objet, à Comenius et à son projet de réforme de l'éducation pour restaurer l'homme et la société (dans le contexte de crise culturelle où l'Europe se trouve plongée à l'issue de la guerre de Trente Ans). Nous pouvons également penser aux utopies de Bacon (La nouvelle Atlantide) et Hobbes (Le Léviathan).

¹⁶ Dans leur ouvrage intitulé *Dans quelle société vivons-nous ?* Dubet et Martuccelli (1998) mettent en évidence le lien théorique entre récit de la modernité et concept de société : « toutes les sociologies classiques reposent sur un récit de la modernité, sur une conception de l'évolution comprise comme nécessité naturelle, bien plus que du changement perçu comme le produit 'aléatoire' de l'Histoire ». (p. 22). Ce récit de la modernité présente quelques traits constants : une perspective comparatiste (un avant traditionnel et un après moderne, un ici moderne et un ailleurs archaïque), une conception téléologique de l'histoire (la rationalisation de Weber, le procès de civilisation d'Elias, la démocratisation de Tocqueville, etc.), et un appareillage conceptuel qui illustre cette vision de l'histoire (« l'homme communautaire », « l'individu moderne », « la socialisation mécanique » etc.)

par les sciences sociales constitue également un métarécit en ce qu'il vise à légitimer leur existence et leur épistémologie.

En 1979, Lyotard défend l'idée d'un recul généralisé de la crédulité à l'égard des grands récits fondateurs de la modernité que constituent le récit hégélien de la dialectique de l'Esprit et le récit de l'émancipation du sujet rationnel (Les lumières, Kant). Selon Lyotard, le dispositif narratif de ces deux grands schémas narratifs totalisants, censés expliquer et orienter toute l'histoire humaine, est devenu anachronique. Le récit des Lumières a, en effet, été mis à quia par la grande violence du XXe siècle, et l'effondrement du communisme a sonné le glas du récit hégélien¹⁷. La crise environnementale entrave et tend à disqualifier le projet moderne de domination du monde¹⁸. L'accroissement des inégalités au niveau mondial¹⁹ contredit l'idée de marche de l'humanité vers le bonheur de tous dans le processus de modernisation.

Alors que les métarécits fondateurs de la modernité étaient adossés à une philosophie de l'histoire, les sociétés contemporaines semblent être au moins partiellement sorties d'une temporalité finalisée, orientée vers un avenir qu'elles avaient le sentiment de maîtriser. La temporalité actuelle apparaît troublée par une difficulté à anticiper le futur (Rosa, 2013) et à apporter des solutions adéquates aux problématiques qui se posent dans le présent à partir de l'expérience passée (Hartog, 2003).

2.2.3.2. Implications pour l'École

Ces évolutions sont décisives pour l'École. Le récit des Lumières, en particulier, a donné naissance à un projet scolaire sinon fédérateur, néanmoins moteur²⁰ durant des décennies. L'École constitue un maillon du métarécit du progrès, au sein duquel elle a pour rôle de réaliser l'émancipation collective par la Raison (Lilti, 2019). Le délitement de cette narration collective est par conséquent susceptible de perturber la définition des finalités à poursuivre et de « désorienter » les enseignants. C'est le constat que pose Dubet (2002), à propos de la France, lorsqu'il évoque la difficulté croissante de l'École républicaine à faire prévaloir un « programme institutionnel » de socialisation.

Bien sûr l'histoire de l'École en Belgique francophone est bien différente de celle de l'École républicaine analysée par Dubet. Elle ne repose pas sur un référent républicain commun et la définition des finalités éducatives (programmes, orientations méthodologiques, valeurs véhiculées) a longtemps été en large partie laissée à la discrétion des « pouvoirs organisateurs » dans le cadre d'un système

¹⁷ Le récit téléologique du processus d'autoréalisation dialectique de l'Esprit universel à travers l'histoire. Hegel G.W.F. (2012). *La raison dans l'histoire*. Pocket.

¹⁸ Bacon, Descartes.

¹⁹ World Inequality Lab (2018), *World Inequality Report 2018*, <https://wir2018.wid.world>.

²⁰ A cet égard, si le XIXe siècle et le début du XXe siècle sont marqués par des guerres scolaires opposant un projet conservateur et un projet progressiste, on peut toutefois considérer à propos de la Belgique, que l'Œuvre belge d'enseignement catholique (pilier conservateur) a participé activement voire de manière offensive à la massification scolaire, et ce dès le XIXe siècle (pour l'enseignement primaire). Ce faisant, elle a soutenu la diffusion de l'instruction profane. Pour Grootaers (2016, dans De Maeyer & Wynants, p. 110), l'Œuvre est en phase avec la modernité puisqu'elle encourage, dès la naissance de la Belgique en 1830, le développement de l'instruction primaire et post-primaire.

segmenté en réseaux d'enseignement. L'hypothèse du recul d'un projet émancipateur global et de son impact sur la mission de socialisation de l'École peut néanmoins être envisagée. Bastenier (1998) notamment défend l'idée qu'en Belgique, l'idéologie de la scientificité fut largement partagée, quel que soit le réseau d'enseignement, jusqu'au dernier quart du XXe siècle.

Notons que si les valeurs sacralisées (de progrès, de civilisation, de science, de rationalité...) qui fonctionnaient comme des garants méta-sociaux sont aujourd'hui discutées, à notre sens, ce « désenchantement du monde »²¹ apparaît moins « postmoderne » (Lyotard, 1979) qu'il ne s'inscrit dans un mouvement historique de radicalisation (Giddens, 1990) ou d'approfondissement de la Modernité (Dubet & Martuccelli, 1998 ; Dubet, 2002 ; Martuccelli, 2017).

Avec Dubet, nous pensons que l'affaîssement de la crédulité à l'égard des grands récits modernes participe paradoxalement de la modernité elle-même. La plupart des éléments qui se décomposent étant inscrits dans le projet même de modernité :

« Il n'y a donc pas de rupture fondamentale avec le programme institutionnel (...) mais une sorte de longue implosion issue de la modernité elle-même quand se poursuit le processus de rationalisation, de désenchantement et de diversification de la vie sociale et de ses représentations ». (Dubet, 2002, pp. 52-53).

Dubet (2002, p. 24) définit le programme institutionnel comme une processus qui transforme des valeurs et des principes en actions et en subjectivités par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. C'est ainsi la référence à un ensemble de principes et de valeurs définis comme sacrés, homogènes et n'ayant pas besoin d'être justifiés qui le fonde en premier lieu. Si bien qu'il existe un programme institutionnel quand des principes et des valeurs orientent directement cette activité professionnelle de socialisation conçue comme une vocation, et que cette activité a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome.

La thèse de Dubet consiste à affirmer qu'en élargissant l'emprise de l'École sur la formation des individus, la modernité du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation qu'il caractérise comme un « programme institutionnel ». Cette analyse repose sur le travail de Durkheim (1938), qui a montré que l'École correspond à un modèle culturel idéal dont l'objectif est d'arracher les enfants à la tradition et aux coutumes. C'est l'Église, qui en Occident, est à l'origine de ce programme dont l'objectif de former des chrétiens distants de la culture profane. Au cours des XIXe-XXe siècles, le développement de la scolarisation se fait au sein d'écoles chrétiennes ou laïques qui sont les unes comme les autres placées sous le règne

²¹ L'expression est reprise à Max Weber, chez qui elle exprimait un processus de recul des croyances religieuses et magiques au profit d'une expansion de la rationalité moderne dans toutes les sphères de la vie sociale. Il désigne ici le déclin des grandes narrations collectives fondatrices de la modernité. Notons que Weber manifestait de l'inquiétude vis-à-vis de ce processus de rationalisation : « Le destin de notre époque, caractérisée par la rationalisation du monde, par l'intellectualisation et surtout par le désenchantement du monde, a conduit les humains à bannir les valeurs suprêmes les plus sublimes de la vie publique ». Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*. Union Générale d'Éditions, p. 120.

de principes sacrés. En ce qui concerne les secondes, le sacré de la Nation, du Progrès, de la Science et de la Raison constituent une sécularisation du sacré religieux. Ces écoles ont voulu former des citoyens de la même manière que les écoles religieuses voulaient créer des chrétiens (Dubet, 2010).

Mais depuis le dernier quart du XXe siècle, dans la plupart des pays de tradition catholique, la modernité est devenue contradictoire avec le programme institutionnel. Le désenchantement du monde signifie que l'idée d'une origine sacrée des principes décline au profit de constructions locales et sociales de valeurs (De Munck & Verhoeven, 1997 ; Dubet, 2010). Plus les sociétés modernes sont démocratiques et individualistes, moins elles postulent un univers de sens commun que les programmes institutionnels ont vocation à socialiser (Dubet, 2002 et 2010). Aussi, comme d'autres institutions qui visent à « agir sur autrui », l'institution scolaire connaît-elle une déstabilisation de son « programme institutionnel » (Dubet, 2002). Les enseignants doivent socialiser les élèves sans pouvoir s'appuyer sur des principes stables et indiscutables (progrès, science, raison), sur le modèle de la vocation ou encore sur des « rôles » prédéfinis et acceptés d'emblée par les différents acteurs scolaires.

Fondamentalement, c'est la prise de conscience de l'antagonisme des valeurs qui est à l'origine de ce phénomène. Depuis les années 1960, la sociologie de l'éducation a mis en évidence l'importance des inégalités scolaires et des difficultés de l'École à jouer son rôle d'instrument démocratique de la mobilité sociale (Bourdieu & Passeron, 1964). Dans la plupart des pays européens, un sentiment de désillusion s'est installé face à une École qui ne tient pas ses promesses d'émancipation et d'égalité des chances (Rayou, 2017). Depuis les années 1960-1970, l'ensemble des acteurs scolaires (enseignants, élèves, familles, autorités publiques...) a pris conscience que massification scolaire et démocratisation ne sont pas équivalentes (Dubet, 2010). L'histoire de la scolarisation a, par ailleurs, longtemps reposé sur la croyance implicite qu'il existait une adéquation entre le marché du travail et la formation scolaire. Depuis le XIXe siècle, les États ont investi le développement de la scolarisation pour soutenir celui de l'industrialisation exigeant des qualifications élevées (Tardif & Lessard, 1999, p. 13). Mais depuis les années 1980, la crise de l'emploi et le chômage des jeunes suscitent eux aussi la désillusion (Grootaers, 2014).

Un certain nombre d'autres évolutions remettent en cause les fondements du programme institutionnel. La culture de masse et les nouveaux supports de sa diffusion affaiblissent le monopole culturel de l'École (des savoirs vrais et légitimes) et placent les jeunes devant une culture multiple, foisonnante, déterritorialisée (Mangez & al., 2017, p. 3). L'institution scolaire et la rigueur de ses exercices sont en concurrence avec des cultures dont le pouvoir de séduction sur les jeunes générations est considérable (Dubet, 2010). Le métier se professionnalise. On attend moins des enseignants qu'ils incarnent des principes fondamentaux qu'ils ne maîtrisent des techniques et des savoir-faire. Ils doivent désormais faire la preuve de leurs compétences et de leur efficacité professionnelle. Les demandes sociales et les revendications individualistes ont envahi l'École, de nouveaux modèles éducatifs invitent à appréhender l'enfant comme un sujet déjà-là, dont il faut à la fois développer l'autonomie et révéler l'authenticité (Rayou, 2017 ; Dubet, 2002). A partir des années 1990, des exigences d'utilité sociale émanent du monde patronal qui appelle à former des individus employables. Certaines organisations internationales (UE, OCDE) mettent l'accent sur les enjeux économiques et valorisent la formation d'un sujet entrepreneur de lui-même.

L'homogénéité relative des principes qui fondaient l'institution scolaire jusqu'à la Seconde Guerre mondiale a cédé la place à une multitude de prescriptions hétérogènes et parfois contradictoires. Par

conséquent, dans la plupart des pays (au minimum à l'échelle occidentale), la question des finalités de l'École se pose désormais comme un problème puisqu'elles ne sont plus prescrites « naturellement » par les valeurs de l'institution (Dubet, 2010).

Encore une fois, comme le souligne Dubet (2010), le déclin du programme institutionnel procède de la modernité en ce qu'il ne pouvait résister au renforcement de la critique et de l'autonomie individuelle qui participent pleinement du projet de la modernité elle-même, au même titre que l'objectif de démocratisation qui s'est concrétisé dans la massification scolaire.

2.3. Questions et hypothèses générales de recherche

Ces transformations permettent de comprendre le caractère problématique, tant sur le plan sociétal que théorique, de l'intégration sociale et du rôle de l'École à cet égard. Comment l'École peut-elle prendre en charge la mission de socialisation qui lui incombe, dans un contexte où elle ne dispose plus d'un projet de société partagé susceptible de servir de base à ce travail ? Les rares travaux qui s'intéressent aujourd'hui à cette problématique soulignent la difficulté croissante de l'institution scolaire à faire prévaloir un programme institutionnel de socialisation (Dubet, 2002) et le caractère contingent de l'ordre scolaire (Périer, 2012). L'indétermination normative qui caractérise le monde contemporain bouleverse incontestablement les paramètres relatifs à la socialisation des jeunes générations. Quels choix les enseignants font-ils entre les différentes orientations possibles ? Ressentent-ils de l'incertitude sur les finalités à poursuivre et sur les moyens à mettre en œuvre, dans un contexte où les repères axiologiques et normatifs sur lesquels prendre appui semblent se dérober ? Les enseignants choisissent-ils de transmettre des valeurs et des normes différentes à différents publics ? Selon eux, revient-il aux institutions, aux établissements ou aux individus de déterminer les valeurs et les modèles qu'ils souhaitent privilégier ?

L'hypothèse générale proposée par le projet ARC pour le niveau des acteurs éducatifs (et pour ce qui nous occupe, celui des enseignants) est que l'indétermination normative contemporaine contribue à complexifier et à diversifier l'expérience des enseignants dans la prise en charge de la mission de socialisation, et à faire peser sur les enseignants la charge de réduire et d'ordonner le nombre exponentiel de possibilités (le manque de certitude) auxquels ils font face.

La proposition que nous formulons et qui guide la réflexion menée dans cette thèse est que l'indétermination normative a pour corollaire la nécessité, pour les acteurs individuels ou collectifs, de faire des choix, c'est-à-dire de reconstruire du sens à des échelles locales. Avec le déclin du programme institutionnel, un espace de possibilités s'est ouvert qui demande continuellement à être réduit. Les orientations axiologiques et les normes n'étant plus données de manière cohérente et stable par les institutions, elles doivent être sélectionnées, interprétées, construites par les acteurs. En ce qui concerne les enseignants, l'enjeu est de relier la socialisation des jeunes générations à des valeurs, à des normes, en somme à des projets éducatifs et pédagogiques, pour reconstituer de cette manière des univers de sens raisonnables susceptibles de fonder et de guider leur activité.

On en sait peu aujourd'hui sur la diversité des orientations prises par les enseignants au sein du système éducatif belge francophone et sur la manière dont le paysage scolaire se reconfigure. L'ambition de cette thèse est d'apporter un éclairage sur ces questions.

2.4. Vers trois questions de recherche spécifiques

Le chapitre III de la thèse est consacré à une description détaillée des conceptions et des pratiques de socialisation des enseignants. La question spécifique de recherche qui guide ce premier chapitre empirique est formulée en ces termes : nos données font-elles apparaître un ethos commun ou au contraire une dispersion importante dans les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation ? Concrètement, nous avons soumis aux enseignants différentes traductions historiques de la mission de socialisation en prenant appui sur la typologie proposée par Grootaers (2014) – typologie inspirée des travaux de Dubet et Martuccelli (1996) et de Dubet (2002) – qui décline la mission de socialisation en trois dimensions : la subjectivation, l'intégration socioculturelle et la distribution. Nous leur avons également soumis différents dispositifs typiques de la forme scolaire de socialisation (Vincent, 1980, 1994 et 2012-1) et une série de dispositifs d'enseignement qui s'en éloignent. Les enseignants ont ainsi été invités à se positionner face à des énoncés relatifs à des finalités éducatives et à des modalités d'action éducative. L'objectif était d'observer la priorité qu'ils accordent à chacune des finalités proposées, et la plus ou moins grande proximité de leurs pratiques déclarées avec la forme scolaire de socialisation.

Le chapitre IV est organisé autour d'une hypothèse de recherche, qui consiste à considérer que l'indétermination normative contemporaine peut être prise en charge et partiellement réduite par les orientations prises au niveau local. Par « local », nous faisons référence à différents « contextes ». Celui des établissements scolaires vient spontanément à l'esprit. « L'effet établissement » est largement documenté dans la littérature. Cet « effet établissement » a essentiellement été appréhendé à partir des performances cognitives des élèves. Mais les différences entre établissements concernent aussi d'autres aspects, comme les principes de justice mobilisés pour fonder les accords relatifs aux interactions et à la définition du bien commun (Derouet, 1992). Le développement « d'identités organisationnelles » (Draelants & Dumay, 2011) spécifiques résultant d'un processus d'ajustement tant aux attentes du système qu'aux spécificités de l'environnement local, et aboutissant à la création de « niches éducatives » (Dupriez & Cornet, 2005) a, par ailleurs, été mis au jour. Ces éléments nous conduisent à penser que les établissements sont aussi des univers de sens différenciés et qu'ils peuvent, à ce titre, avoir un impact sur les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation. Cette hypothèse semble d'autant plus pertinente que le système éducatif belge francophone se caractérise par d'importantes différences entre établissements en raison de l'importante ségrégation des publics liée à la présence d'un quasi-marché scolaire (Dumay & Galand, 2008 ; Lafontaine & Monseur, 2011 ; Danhier & al., 2014).

Nous proposons de tenir compte, en outre, d'autres contextes renvoyant aux spécificités structurelles du système éducatif en Communauté française et à son histoire. Les évolutions structurelles et culturelles qui traversent les sociétés contemporaines sont, en effet, susceptibles de marquer particulièrement le système éducatif en Belgique francophone compte tenu de ses spécificités institutionnelles. L'organisation historique en réseaux d'enseignement allant de pair avec la promotion de programmes institutionnels spécifiques ayant cohabité pendant des décennies ; l'organisation de l'offre scolaire en sections de transition et de qualification ayant elle aussi donné lieu à l'élaboration de modèles éducatifs singuliers (Grootaers, Franssen & Bajoit, 1999 ; Grootaers, 2008) ; et la forte ségrégation du système éducatif francophone, invitent à formuler l'hypothèse complémentaire d'une segmentation plus structurelle du champ éducatif en matière de socialisation, liée à ces

caractéristiques morphologiques. Dans ce chapitre, nous explorons en outre les différences susceptibles d'exister entre les écoles à projet « classiques » et les écoles à projet « alternatifs ».

Dans le chapitre V, nous proposons d'investiguer un contexte qui constitue souvent un point aveugle des politiques publiques, mais aussi de la littérature scientifique. Nous pensons aux disciplines scolaires. À partir du XIXe siècle, dans un contexte de mise en cause du modèle des humanités classiques, la socialisation scolaire devient de plus en plus disciplinaire. De nouvelles disciplines associées à de nouvelles finalités sont progressivement instituées dans les systèmes éducatifs nationaux européens. La généralisation de la scolarisation se caractérise, notamment, par la création d'un *système de disciplines scolaires* qui conditionne et structure l'activité d'enseignement (Bouhon & al., 2015). On observe une transformation en profondeur de la forme scolaire de socialisation marquée par l'élargissement de la panoplie des savoirs couvrant des domaines et des modes de rapports au monde diversifiés (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 161). Les contenus d'enseignement et leur forme (« éducation à ») sont au cœur des réformes les plus récentes (Décret Missions de 1997, « Pacte pour un enseignement d'excellence » de 2015). Aussi, nous a-t-il semblé important d'interroger le rôle des matrices disciplinaires dans les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants.

Notre question générale de recherche portant sur la manière dont l'École prend en charge la mission de socialisation qui lui incombe, dans un contexte où elle ne dispose plus d'un *projet* de société partagé susceptible de servir de base à ce travail, se décline donc à travers les trois chapitres empiriques de la thèse autour des questions et hypothèses spécifiques suivantes :

- Chapitre III (descriptif) : comment les enseignants se positionnent-ils face aux missions historiques de l'École et face à la forme scolaire de socialisation ? Quelles orientations privilégient-ils ?
- Chapitre IV : observe-t-on des différences entre réseaux d'enseignement ? Entre sections ? Entre catégories d'indice socioéconomiques ? Entre écoles à projet « classique » et écoles à projet « alternatif » ? Entre établissements scolaires ?
- Chapitre V : des différences apparaissent-elles dans les réponses des enseignants selon la discipline enseignée ?

Chacun de ces trois chapitres empiriques comporte une problématisation spécifique et une discussion des résultats.

3. CHAPITRE II : METHODOLOGIE

3.1.Introduction

La recherche présentée dans ce manuscrit repose sur un dispositif d'enquête quantitative. Les données étudiées sont issues d'une enquête par questionnaire réalisée en 2019 auprès de près d'un millier d'enseignants d'une quarantaine d'écoles secondaires organisées ou subventionnées par la Communauté française de Belgique (Section 9 - annexe).

L'objectif de ce chapitre est de décrire les étapes majeures de l'enquête afin de présenter les modes d'objectivation de nos objets de recherche, et d'en discuter les limites.

Avant de nous lancer dans cette présentation, il nous semble intéressant de préciser qu'initialement, deux étapes empiriques étaient programmées pour réaliser cette recherche. La première devait reposer sur un dispositif quantitatif de consultation à large échelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. L'objectif de cette première étape était de permettre de produire une description extensive des conceptions et des pratiques de socialisation des enseignants, et de mettre au jour des facteurs corrélés à ces conceptions et pratiques de socialisation. C'est celle que nous présentons dans les lignes qui suivent. Une seconde opération empirique devait reposer sur des observations filmées de séquences d'enseignement et sur des entretiens dont la forme était encore à déterminer (compréhensifs ou d'explicitation, par exemple). Cette seconde étape de l'enquête, de nature qualitative, avait pour objectif d'analyser le travail de socialisation « en acte », avec une attention particulière portée aux situations d'enseignement, au cours desquelles enseignants et élèves interagissent. Celle-ci devait être menée dans un nombre réduit d'établissements contrastés, que la première opération empirique aurait permis de sélectionner. Deux critères étaient retenus pour opérer cette sélection : d'une part, la perception dominante des missions prioritaires de l'établissement, d'autre part les pratiques déclarées de socialisation privilégiées. Cette analyse qualitative devait permettre de donner une profondeur compréhensive et interprétative aux résultats mis en évidence par l'enquête par questionnaire. Malheureusement, seule la première opération empirique a pu être menée jusqu'à son terme. La seconde ayant été interrompue par la crise sanitaire et par la fermeture des écoles intervenue, en Belgique, au printemps 2020. Les quelques enregistrements vidéo réalisés n'ont pu être exploités. Fort heureusement, au moment de construire notre questionnaire pour la première opération empirique, nous avons été attentifs à choisir minutieusement et à multiplier les indicateurs permettant d'appréhender nos objets de recherche. Nous avons ainsi pu concevoir un plan d'analyse plus ambitieux que ce qui était initialement prévu.

Quelques mots aussi en ce qui concerne le calendrier, entre septembre 2017 et février 2018, une première phase exploratoire d'environ six mois nous a permis de défricher le vaste champ de recherche dans lequel nous nous engageons. Une importante revue de la littérature a été réalisée. Cette première étape nous a permis de prendre conscience, parfois de déconstruire et souvent d'actualiser les prénotions et les représentations qui encombraient notre réflexion et se dressaient comme autant de pierres d'achoppement dans la découverte de nos objets de recherche. Nous avons notamment consacré cette période à parcourir avec une attention soutenue les différentes perspectives adoptées par la sociologie de l'éducation pour appréhender et problématiser la mission de socialisation de l'institution scolaire. Nous ne nous sommes toutefois pas limités à ce champ disciplinaire. Convaincus que cela nous permettrait de mieux cerner nos objets de recherche, nous

nous sommes autorisés des excursions dans d'autres disciplines. En effet, si la question principale de recherche et le dispositif d'enquête inscrivent pleinement cette thèse dans le champ des sciences sociales, elle intègre, en outre, une perspective historique qui interroge les ruptures et les continuités intervenues dans les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique, au cours d'une période s'étendant de la naissance de la Belgique en 1830 au début du XXI^e siècle. Les didactiques disciplinaires ont également été mobilisées. Un chapitre empirique de la thèse, le chapitre V, est consacré à une hypothèse relevant de ce champ disciplinaire. C'est au cours de cette étape préliminaire de découverte et d'exploration que la principale question de recherche a été définie et problématisée, et que les principales hypothèses de recherche ont été formulées.

La période d'élaboration du questionnaire, proprement dite, se situe entre le printemps et la rentrée scolaire 2018. Comme tout questionnaire de recherche, il est le fruit d'un processus complexe ayant trait au choix des variables « explicatives » (que nous nommerons plus volontiers « indépendantes »), et à la construction des variables d'intérêt à partir des concepts et de typologies leur servant de fondement. Plusieurs versions ont été nécessaires pour aboutir au questionnaire définitif. Au cours de cette période, nous avons pu bénéficier de nombreuses séances de travail avec les membres du comité de thèse et souvent aussi avec plusieurs autres membres du projet de recherche ARC au sein duquel la thèse a été réalisée²². Nous avons, par ailleurs, pu profiter de la présence régulière d'enseignants du secondaire dans le centre de recherche, pour échanger de manière informelle et réaliser quelques entretiens exploratoires. C'est dans ce contexte porteur que nous avons travaillé à définir des indicateurs susceptibles de nous permettre d'appréhender nos objets de recherche, à construire les questions qui nous ont semblé pertinentes, à soigner la manière de les formuler, à choisir les termes appropriés, à déterminer l'ordre des questions et la structure du questionnaire.

Après deux prétests effectués l'un au mois de juillet 2018 et le suivant au mois d'octobre 2018, la campagne de recrutement des établissements scolaires a pu commencer à l'automne de la même année. Le questionnaire définitif a été proposé aux enseignants de l'échantillon entre la fin de l'année 2018 et le mois de juin 2019, en tenant compte des contraintes liées au calendrier scolaire (congés, périodes d'examen). Le dépouillement des questionnaires et la constitution de la base de données ont débuté parallèlement à l'administration dans les écoles, et se sont poursuivis jusqu'à la fin de l'année 2019. Les années 2020 et 2021 ont été consacrées à l'analyse et à l'interprétation des données, mais aussi à plusieurs communications. L'année 2022 a été celle de la rédaction de la thèse.

Ce chapitre est construit de la manière suivante : après un rapide rappel de la question générale de recherche et des hypothèses qui ont guidé l'élaboration du questionnaire, nous présentons le dispositif de recherche depuis la conception du questionnaire jusqu'à son administration dans les écoles. Ensuite, le procédé d'échantillonnage et quelques caractéristiques importantes de l'échantillon d'établissements et d'enseignants sont exposés. La présentation du traitement des données (dépouillement des questionnaires, enregistrement des données, codage des questions, etc.) fait l'objet du point suivant. Suit une présentation rapide du type d'analyses réalisées, dans la mesure où

²² « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? », financement ARC (2017-2021). Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF/ UCLouvain) avec Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Lisa Devos, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Vivien Gain, Evelyne Jadot, Eric Mangez (coordinateur du projet) et Marie Verhoeven.

cette présentation fait par ailleurs l'objet d'une section dans chaque chapitre empirique. Les résultats de l'enquête ont été présentés dans une série d'écoles dont le nombre de répondants atteignait un seuil défini au préalable, c'est l'objet du point suivant. Ce chapitre se clôture par une section consacrée à une réflexion sur les limites du dispositif.

3.2. Question générale de recherche et hypothèses

3.2.1. Question générale de recherche

Pour rappel, la question générale de recherche consiste à se demander comment l'École prend en charge la mission de socialisation qui lui incombe, dans un contexte où elle ne dispose plus d'un projet de société partagé susceptible de servir de base à ce travail.

Cette question générale de recherche a été opérationnalisée sous la formulation suivante : dans un contexte de modernité avancée caractérisée par une indétermination normative croissante, comment les enseignants se positionnent-ils face aux missions historiques de l'École et face à la forme scolaire de socialisation ?

3.2.2. Principaux objets de recherche

Nos objets empiriques de recherche sont par conséquent les « conceptions » et les « pratiques » déclarées de socialisation des enseignants.

3.2.3. Hypothèse générale de recherche

La proposition générale qui guide cette recherche est la suivante : les transformations structurelles et culturelles qui caractérisent le contexte contemporain et se traduisent par une indétermination normative croissante, tendent à complexifier le travail de socialisation réalisé par les enseignants, et font peser sur ces derniers la charge d'opérer des choix entre les différentes orientations possibles.

3.2.4. Déclinaisons des hypothèses de recherche

Cette hypothèse générale se décline en trois sous-hypothèses qui constituent les fils conducteurs des trois chapitres empiriques. La première n'est pas vraiment une hypothèse étudiée comme telle par des analyses statistiques, mais plutôt une sous-question de recherche portant sur la plus ou moins grande dispersion dans les orientations prises par les enseignants au niveau individuel (chapitre III). La seconde, plus affirmée, consiste à poser que des différences sont susceptibles d'exister dans les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants en fonction du contexte dans lequel ils exercent. Nous avons tenu compte de différents contextes : le réseau, la section, l'indice socioéconomique des élèves, le caractère traditionnel ou alternatif du projet éducatif, et enfin l'établissement où ils exercent. La troisième consiste à envisager la discipline enseignée comme une « matrice culturelle » susceptible de favoriser le développement d'orientations particulières en matière de socialisation. Il s'agissait donc de dire que des différences sont susceptibles d'exister dans les réponses des enseignants en fonction de la discipline qu'ils enseignent.

3.3. Dispositif d'enquête

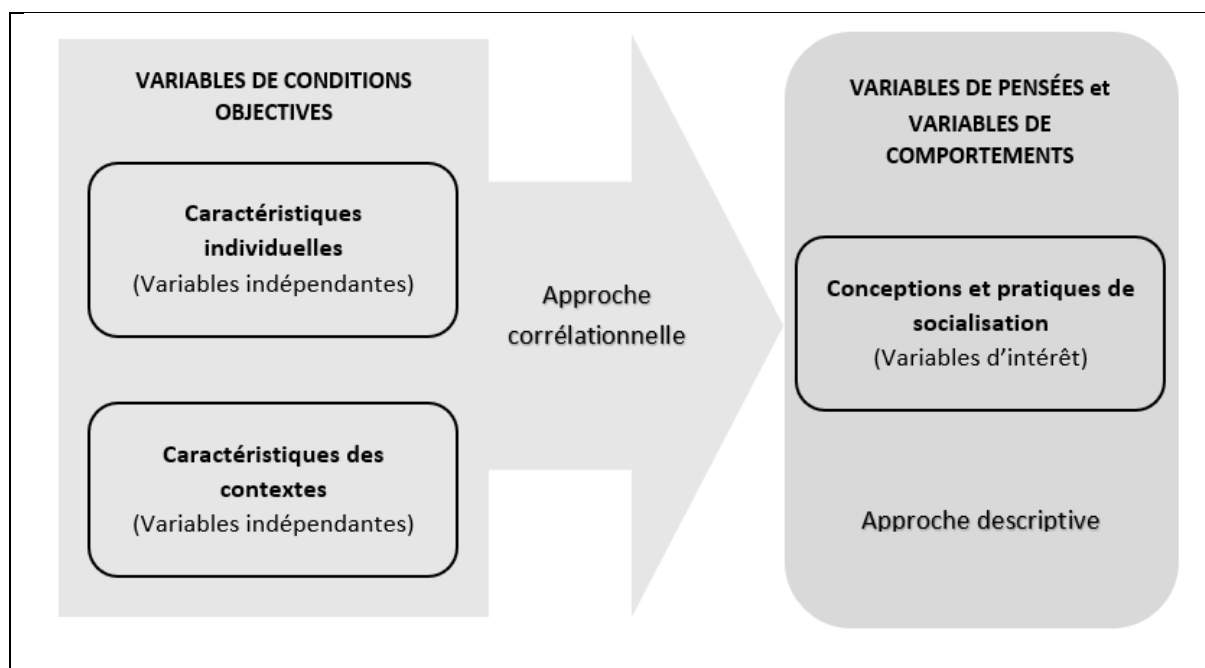
3.3.1. Objectif du questionnaire

Partant du questionnement et des hypothèses rappelés dans la section précédente, l'objectif du questionnaire était de collecter des données permettant dans un premier temps de décrire de manière extensive les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants, et dans un deuxième temps d'appréhender les facteurs associés à la variation de ces conceptions et pratiques déclarées de socialisation. En ce qui concerne cette deuxième visée du questionnaire, il s'agissait d'analyser l'association entre les variables d'intérêt (conceptions et pratiques de socialisation) et un certain nombre de variables de conditions objectives. Ceci afin d'étudier, d'une part, dans quelle mesure les réponses des enseignants varient en fonction de caractéristiques individuelles (âge, genre, etc.), et d'autre part dans quelle mesure les réponses des enseignants varient en fonction de caractéristiques des contextes de travail (caractéristiques des publics, indice socioéconomique de l'établissement, etc.).

3.3.2. Modèle général d'analyse

La figure 1 illustre la structure du modèle général d'analyse :

Figure 1 : Schéma général d'analyse



3.3.3. Structure générale du questionnaire

Le questionnaire comprend quatre grandes sections :

1. Une première section concerne les caractéristiques des enseignants. Cette partie comporte les indicateurs usuels utilisés dans la grande majorité des enquêtes (genre, âge, diplôme le plus élevé etc.), auxquels ont été ajoutés des indicateurs spécifiques à notre recherche (titre pédagogique, discipline étudiée, statut professionnel, etc.) ;

2. Une deuxième section concerne les caractéristiques des établissements (climat scolaire, caractéristiques des publics, etc.) ;
3. Une troisième section est consacrée aux conceptions des missions de socialisation. Cette section comprend, en outre, des questions portant sur la manière dont les enseignants conçoivent les fondements de la cohésion sociale, sur leurs conceptions de la justice scolaire, sur leur perception de la culture de l'établissement dans lequel ils exercent, sur les modèles de professionnalité qu'ils privilégient, sur leur conception de l'avenir des élèves et du futur de la société ;
4. Une quatrième section porte sur les pratiques de socialisation (relation pédagogique, ordre scolaire, modalités pédagogiques) ;

Une dernière question, qui ne correspond à aucune de ces quatre sections, mesure l'intérêt des répondants pour le contenu du questionnaire.

Précisons, par ailleurs, à propos de la section 2 du questionnaire (tableau 1) portant sur les caractéristiques des établissements, que les informations relatives aux variables « structurelles » sont issues de bases de données administratives et permettent de catégoriser les établissements en fonction de l'indice socioéconomique et du réseau. Ces informations sont publiques et disponibles sur le portail de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Nous disposons, en outre, de données relatives à la « section majoritairement fréquentée par les élèves ». Il s'agit, en effet, d'une question qui était posée dans un questionnaire adressé aux directions et administré parallèlement au questionnaire « enseignants » dans les établissements de notre échantillon²³.

Le tableau 1 présente la structure du questionnaire.

²³ Projet ARC, « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'École ? ». Questionnaire administré aux directions des établissements de l'échantillon au cours de l'année 2019.

Tableau 1 : Structure du questionnaire

VISÉE CORRÉLATIONNELLE	VISÉE DESCRIPTIVE
Variables indépendantes Variables de contrôle	Variables d'intérêt
Section 1	Section 3
Caractéristiques individuelles (27)	Conceptions de la socialisation et autres indicateurs de pensée (14)
- Désignation biologique (sexe, âge) Q1, Q2 - Lieu de naissance (3 générations) Q3 - Statut matrimonial Q4 - Composition familiale Q5, Q6 - Origines et position socio-économique Q7 - Capital scolaire Q8 - Formation initiale (titre pédagogique) Q9, Q10 - Parcours scolaire Q11, Q12, Q13 - Parcours professionnel Q14 - Situation professionnelle actuelle Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21 - Rapport au métier Q22, Q23 - Positionnements religieux et militants Q24, Q25, Q26, Q27	- Cohésion sociale Q28 - Justice scolaire Q34, Q35, Q36 - Place de l'École dans la société Q37 - Missions Q38 - Objectifs poursuivis Q39, Q40 - Clarté des missions Q41 - Décret Missions Q42 - Niveau auquel les finalités doivent être définies Q63 - Modèles de professionnalité Q43 - Futur de la société et avenir des élèves Q46, Q47 - Préparation des élèves au futur Q48
Section 2	Section 4
Caractéristiques des contextes (6)	Pratiques socialisation (16)
- Climat scolaire Q29 - Caractéristiques des publics Q30, Q31 - Culture de l'établissement Q32, Q33, Q33b	- Relation pédagogique (« rôle ») Q44, Q50, Q58, Q59, Q61 - Ordre scolaire Q44(1), Q45, Q56, Q57 - Modalités pédagogiques Q49, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q60, - « Éducatifs à » Q62
	Intérêt pour le questionnaire (1)
	- Intérêt pour le contenu du questionnaire Q64

3.3.4. Des concepts aux indicateurs empiriques

La conception du questionnaire est le fruit d'un travail de construction de l'objet et de la problématique de recherche fondé sur une expérience personnelle du système éducatif issue de notre propre expérience professionnelle, sur les connaissances et l'expérience des membres du comité de thèse, sur la fréquentation régulière d'acteurs de terrain, et surtout sur une importante revue de la littérature.

De cette revue de la littérature ont été extraits différents concepts, modèles théoriques et typologies qui ont fait l'objet d'une définition opérationnelle. Décomposés en dimensions et en sous-dimensions ils ont ensuite été traduits en indicateurs. Ces indicateurs ont servi à formuler les questions et les énoncés proposés dans le questionnaire. Les tableaux 2 et 3 présentent la manière dont les concepts de « mission de socialisation » et de « forme scolaire » ont fait l'objet d'une définition opérationnelle à partir de la typologie proposée par Grootaers (1998 et 2014), elle-même adossée au travail de Dubet et Martuccelli (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2002), et de la conceptualisation proposée par Vincent (1980, 1994, 2004, 2008, 2012-1 et 2012-2). Ces concepts sont présentés de manière détaillée dans le chapitre III de la thèse. Nous ne présentons donc, ici, que les schémas d'analyse conceptuelle ayant permis de transformer les concepts mobilisés en indicateurs :

Tableau 2 : Schéma d'analyse conceptuelle « Missions de socialisation »

SCHÉMA D'ANALYSE CONCEPTUELLE			
Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs (orientation privilégiée)
« MISSION DE SOCIALISATION » (Durkheim, 1922 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Grootaers, 1998 ; Dubet, 2002 ; Grootaers, 2014)	Subjectivation	Horizon politique	Former un sujet éclairé et autonome
			Former un sujet réflexif et critique
		Horizon psychologique	Former un sujet épanoui, développer la confiance en soi
		Horizon économique	Former un sujet entrepreneur de lui-même, proactif, performant
	Intégration socioculturelle	Grand « Nous »	Transmettre/partager des valeurs universelles
			Contribuer à créer un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent
			Transmettre/partager une culture commune
		« Vivre-ensemble »	Former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs
			Former de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle
			Former de futurs adultes ouverts aux différences et préférences individuelles (opinions, choix religieux, orientation sexuelle, etc.)
	Distribution	Méritocratie et mobilité sociale	Préparer aux études supérieures
			Préparer à l'exercice d'une profession
			Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires
			Amener tous les élèves à un parcours scolaire à la mesure des « dons » et de la volonté de chacun
			Aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini
		Employabilité et insertion sociale	Équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie
			Préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité

Tableau 3 : Schéma d'analyse conceptuelle « Forme scolaire »

SCHÉMA D'ANALYSE CONCEPTUELLE			
Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs
« FORME SCOLAIRE » (Définie comme un rapport à des règles impersonnelles) (Vincent, 1980, 1994, 2004, 2008, 2012-1) (Not, 1977)	Ordre scolaire	Rapports aux règles et aux règlements	Les règles et règlements sont coconstruits (ou non)
			Les règles et règlements peuvent être modifiés en cours d'année à la demande des élèves (ou non)
			Degré de valorisation de la capacité à questionner les règles et règlements
			Degré de valorisation de la capacité à respecter des règles
		Rapports à une série de normes scolaires	La légitimité des contenus d'enseignement peut être discutée (ou non)
			La validité des contenus d'enseignement peut être discutée (ou non)
			Les règles et les règlements peuvent être discutés (ou non)
			L'expertise de l'enseignant peut être discutée (ou non)
			Le matériel et les dispositifs peuvent être discutés (ou non)
		Rapport aux savoirs	Régimes épistémiques
			Conception du sujet apprenant
	Relation pédagogique	Rapport au « rôle » d'élève et à l'autorité du maître (ou magistère)	Attitudes valorisées
			Comportements désapprouvés
			Comportements sources d'agacement
			Participation des élèves à la construction des cours
			Place laissée à la subjectivité des élèves
		Direction de la relation pédagogique	Verticalité - horizontalité
			Interactions au sein de la classe
	Modalités pédagogiques	Progression dans la matière	Modalités de travail (individuel, en groupe, etc.)
			Exposé-récit
			Question-réponse
			Apprentissage-recherche
			Type d'activités proposées
		Rapport à l'espace	Aménagement de la classe
			Ouverture sur l'extérieur de l'école
		Rapport au temps	Simultanéité
			Différenciation
			Planification flexible en fonction des besoins des élèves

3.3.5. Ressources

Afin de construire nos indicateurs et de formuler nos questions, nous avons également consulté des questionnaires existants, portant sur des objets de recherche proches des nôtres. L'objectif était de

prendre connaissance de la manière dont les questions sont posées dans d'autres recherches, de la manière dont sont construits les indicateurs et, en particulier, de la manière dont les « pratiques » sont interrogées. Ci-dessous figurent les principaux questionnaires consultés :

- Le questionnaire du Teaching and Learning International Survey (TALIS). Il s'agit d'une enquête internationale organisée par l'OCDE, et réalisée tous les cinq ans depuis 2008, auprès des chefs d'établissement et des enseignants de toutes les disciplines de l'enseignement obligatoire. Elle interroge différents aspects de leur profession tels que la formation initiale et continue, mais aussi la satisfaction professionnelle, le sentiment d'efficacité ou encore les pratiques et croyances pédagogiques.
Le troisième énoncé de la question 51 de notre questionnaire est tiré de la question 42 (énoncé « d ») du questionnaire TALIS de 2013.
- L'European Values Study (EVS). Cette enquête internationale comparative et longitudinale porte sur les valeurs et est réalisée par la Fondation EVS tous les neuf ans depuis 1981. Elle interroge les valeurs sociales, culturelles, politiques, morales et religieuses des populations européennes.
- Le questionnaire d'enquête élaboré par Cattonar (1999), dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée : « L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle ». Ce questionnaire porte sur la construction de l'identité professionnelle, sur les conceptions du métier, et sur la manière dont celles-ci varient selon les caractéristiques individuelles des enseignants et selon les contextes de travail.
Les questions 1, 2, 4, 7, 10, 16, 17 et 22 sont tirées de ce questionnaire d'enquête. Les questions 29, 34 et 35 s'en inspirent.
- Le questionnaire d'enquête élaboré par Mangez et al. (1998), intitulé : « Les enseignants et leur métier. Construction d'un questionnaire ». Ce questionnaire porte sur les transformations du métier d'enseignant, et a été soumis à la quasi-totalité des enseignants du premier degré du diocèse de Tournai.

Ont également été consultés les questionnaires ci-dessous :

- Le Baromètre de la cohésion sociale (2011) - CREDOC France.
Les énoncés 2 et 3 de notre question 28 sont tirés de ce questionnaire.
- L'ICCS (International Civic and Citizenship study) (2016).
- L'Eurobaromètre (2018).
- Casnisius Kamanzi P., Riopel M.-P., Lessard C. (2007), *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil, et travail, Faits saillants d'un sondage pancanadien*, Current Trends in the Evolution of School Personnel in Canadian Elementary and Secondary Schools.
Notre question 3 est inspirée de ce questionnaire.
- The Ipsos global Trends survey (2017), *Fragmentation, Cohesion et uncertainty*, Ipsos.
- Rapport de la Commission de pilotage, Van Campenhoudt L., Franssen A., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A., Huynene P. (2004), *La consultation des enseignants du secondaire*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Chbat J. (2004), *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*, Collège André-Grasset, Direction pédagogique, Service de recherche.

- Dierendonck, C. (2008), « Chapitre 3. Quand les enseignants luxembourgeois décrivent leur pratique quotidienne », in M. Romain & al., *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, De Boeck, pp. 111-140.

Les énoncés de nos questions 49, 52 et 60, ainsi que le quatrième énoncé de la question 51 sont tirés de ce questionnaire.

3.3.6. Format des questions (échelles)

Les chapitres III, IV et V comportent une présentation détaillée des données et du type de variables mobilisées dans les analyses et les modélisations statistiques. Pour éviter les redondances, nous nous limiterons ici à quelques informations en amont de ces chapitres empiriques.

En ce qui concerne nos variables d'intérêt, dans la mesure où nous souhaitons étudier la manière dont les enseignants se positionnent face aux missions et face à la forme scolaire de socialisation, nous avons opté pour des questions fermées et pour une échelle de mesure d'attitude. Ce qui signifie que les répondants devaient choisir entre différentes réponses préétablies et que chaque énoncé du questionnaire était accompagné d'une échelle de Likert permettant des réponses nuancées en termes de degré d'accord (« pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») ou de fréquence (« jamais » à « à chaque cours »).

La plupart des échelles de Likert utilisées dans notre questionnaire comportent six positions, plus une position « Ne sait pas ». Nous avons fait ce choix pour inviter les répondants à se positionner du côté de l'accord (positions 1 à 3) ou du désaccord (positions 4 à 6), et ainsi éviter qu'une position centrale (échelles à 5 ou 7 positions, par exemple) soit utilisée comme position refuge. La position « Ne sait pas » était proposée dans la perspective de mesurer une éventuelle incertitude, et dans le but de distinguer les individus qui se positionnent plutôt au centre (positions 3 et 4 d'une échelle à 6 positions) des individus sans avis. Elle permet, par ailleurs, de prendre acte du fait que les répondants n'ont pas nécessairement un avis sur les questions posées.

Notons que dans la mesure où un nombre pair de possibilités force le répondant à se positionner d'un côté ou de l'autre, le risque est de voir le taux de non-réponses augmenter. Nous n'avons pas observé ce phénomène dans le cadre de notre enquête, ni au cours du prétest, ni lors du dépouillement des enquêtes après leur administration dans les écoles de l'échantillon. Le taux de « Ne sait pas » et de non-réponses est demeuré relativement faible (autour de 3% en moyenne pour l'ensemble du questionnaire).

Ajoutons, enfin, que le fait de proposer des réponses nuancées en termes d'accord ou de fréquence permet d'amoindrir le risque de distorsion dans les réponses des enquêtés par rapport à la réalité. Il est, en effet, moins coûteux de répondre « parfois », plutôt que « oui » face à un énoncé dont le répondant pense qu'il est socialement dévalorisé.

3.3.7. Prétests

Un premier prétest de type « qualitatif » a été réalisé au mois de juillet 2018 auprès de sept enseignants du secondaire, recrutés parmi les contacts des membres du centre de recherche. L'objectif était de tester la longueur et le niveau de complexité du questionnaire. Nous avons demandé aux enseignants de minuter le temps nécessaire pour remplir intégralement le questionnaire. Nous leur avons également demandé d'évaluer l'univocité des questions. Des entretiens ont ensuite été menés avec trois enseignants ayant participé à ce prétest afin de discuter de leur perception du questionnaire,

et plus particulièrement de la clarté des énoncés ou encore de la manière dont ils les avaient interprétés. Cette première étape a donné lieu à la reformulation et à la suppression d'un certain nombre de questions ou de dimensions. Nous avons par exemple décidé de supprimer une dimension du questionnaire qui visait à mesurer l'impact de la nouvelle gouvernance sur les identités professionnelles. Cette dimension s'éloignait du cœur de nos préoccupations et comportait des questions que nous avons jugées mal construites. C'est à l'occasion de ce premier prétest que nous avons décidé d'utiliser des échelles de Likert pour l'ensemble de nos variables d'intérêt. Nous avons, en effet, testé un autre format qui consistait à demander aux répondants, à propos des objectifs qu'ils poursuivent en cours, de choisir trois énoncés et d'en rejeter trois autres parmi six énoncés proposés. Ce format leur avait semblé compliqué, contraignant et chronophage. Le format Likert était en outre plus approprié puisque nous souhaitions mesurer des attitudes.

Un second test a été réalisé auprès d'une vingtaine d'enseignants au cours de la rentrée scolaire 2018. Ces enseignants ont, eux aussi, été recrutés par réseau d'interconnaissance. L'objectif était cette fois-ci de vérifier la validité statistique du questionnaire. Soyons honnêtes, nous manquions de temps et d'expérience, par conséquent ce test ne répondait pas aux exigences requises (nombre d'individus insuffisant). Étant donné le nombre limité d'individus, les quelques analyses effectuées ne mettaient pas grand-chose en évidence. En revanche, les remarques émises par les enseignants ont de nouveau permis de procéder à un certain nombre de réajustements. C'est, par exemple, à l'occasion de ce deuxième prétest que nous avons compris la nécessité d'utiliser un vocabulaire davantage proche du langage courant et d'explicitier les termes utilisés pour signifier les trois dimensions de la typologie de Grootaers (2014) relative aux missions de socialisation (question 40 du questionnaire en annexe, Section 9). C'est également au cours de cette étape que nous avons décidé de supprimer une question qui visait à mesurer le degré d'adhésion des enseignants à des pratiques incitant les élèves à la collaboration ou au contraire à la compétition. Cette question s'éloignait du cœur du questionnement. C'est enfin à l'issue de ce prétest que nous avons décidé d'ajouter une question finale invitant les enseignants à indiquer dans quelle mesure ils se sont sentis concernés par le contenu du questionnaire. Il nous a semblé que cette dernière question pouvait nous fournir une indication générale sur le rapport des enseignants à nos objets de recherche.

3.3.8. Recrutement des établissements scolaires

Nous avons investi beaucoup d'énergie à réfléchir la stratégie de communication et à soigner cette communication auprès du public cible. L'enjeu était d'obtenir un taux de réponse suffisamment élevé. Il faut savoir qu'au moment où nous avons proposé aux établissements scolaires de participer à notre enquête, un certain nombre d'entre eux étaient engagés dans la première vague des « plans de pilotage »²⁴. Ce travail d'élaboration du plan de pilotage venait s'ajouter aux multiples sollicitations dont les équipes éducatives font régulièrement l'objet dans le cadre d'enquêtes en tout genre émanant de différentes institutions.

²⁴ Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, les plans de pilotage et leur contractualisation en contrats d'objectifs poursuivent des objectifs d'amélioration fixés par le gouvernement de la Communauté française, tels que l'amélioration significative des savoirs et des compétences des élèves, la réduction des différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et des élèves les moins favorisés, etc. Le plan de pilotage est élaboré par les établissements scolaires dans le cadre d'une dynamique collective. Les équipes doivent construire les solutions qui leur semblent les plus adéquates pour rencontrer les objectifs.

Aussi avons-nous organisé une communication différente en fonction du réseau d'enseignement des établissements scolaires. Nous avons contacté les préfets des Athénées royaux avec le soutien de la direction générale adjointe du service général de l'enseignement organisé par la CFB, que nous avons pris soin de solliciter auparavant. Nous avons aussi pu obtenir le soutien du responsable du service de soutien pédagogique du réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement) qui a accepté de relayer notre communication en son nom auprès d'une liste d'Athénées royaux que nous lui avons fournie. Les directions du réseau Libre ont été contactées directement. Les établissements du réseau officiel subventionné ont été sollicités après que les responsables des pouvoirs organisateurs aient été contactés et prévenus.

Tous ces contacts ont reçu un courrier postal explicitant notre démarche dès le mois d'octobre 2018. Un e-mail de relance a rapidement suivi. Il comportait un document imprimable de présentation de la recherche destiné aux enseignants. Une campagne de relance téléphonique a suivi. Cette campagne de relance s'est poursuivie dans chaque établissement jusqu'à l'obtention d'une réponse positive ou d'un refus clair. Les établissements scolaires ont fait l'objet d'un suivi individualisé en fonction de leur organisation interne (interlocuteur, démarche à suivre).

Les écoles recrutées ont reçu une quantité de questionnaires équivalents au nombre d'enseignants composant leur équipe éducative. En première page du questionnaire, nous avons été attentifs à rédiger une lettre d'accompagnement, mettant en évidence le caractère inédit de la recherche, l'anonymat et la confidentialité, mais aussi les modalités et conditions de restitution des résultats aux écoles.

Afin d'augmenter nos chances d'obtenir un taux de réponse élevé, nous nous sommes engagés à restituer le résultat de la recherche de façon personnalisée aux établissements dont le taux de réponse était supérieur à un seuil que nous avons fixé à 40%²⁵.

Au total 119 implantations ont été contactées pour constituer notre échantillon.

3.3.9. Administration des questionnaires

Le questionnaire a été proposé sur la base du volontariat aux équipes éducatives des établissements recrutés entre la fin de l'année civile 2018 et la fin de l'année scolaire 2019. Des exemplaires imprimés ont été envoyés par la poste à l'attention de chaque direction d'établissement, en nombre suffisant pour que l'ensemble de l'équipe éducative puisse participer à l'enquête. Les directions d'établissements ont été sollicitées pour les distribuer et organiser la collecte des questionnaires complétés en déposant une urne facilement accessible dans un espace régulièrement fréquenté par les enseignants, par exemple la salle des professeurs. Le questionnaire était autoadministré. Ce choix (questionnaire papier et autoadministré) visait à faciliter au maximum la tâche aux répondants, qui pouvaient le remplir à leur rythme et si nécessaire en plusieurs fois.

²⁵ Pour des raisons de pertinence et de représentativité des résultats.

3.4. Échantillon

3.4.1. Projet initial

Il était initialement prévu de réaliser l'enquête par questionnaire auprès des équipes éducatives de 40 établissements représentatifs, en termes de réseau d'enseignement et d'indice socioéconomique, de tous les établissements d'enseignement secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française de Belgique (CFB). À ces 40 établissements devaient être ajoutés 5 établissements proposant des projets alternatifs (sur le plan du projet éducatif et/ou sur le plan du projet pédagogique), qu'ils soient subventionnés ou non par la CFB. Compte tenu de leur rareté dans la population, ces derniers établissements auraient été surreprésentés dans l'échantillon.

3.4.2. Échantillon réalisé

L'échantillonnage a été réalisé à partir d'un fichier Excel reprenant toutes les « implantations »²⁶ scolaires secondaires en CFB. À partir de ce plan d'échantillonnage de la population cible, nous avons constitué un échantillon aléatoire stratifié d'établissements scolaires (n = 38) en tenant compte des deux variables « indice socioéconomique »²⁷ (ISE) et « réseau »²⁸ de l'établissement. Au sein de chaque

²⁶ Précisons que d'un point de vue administratif, notre échantillon est constitué « d'implantations » scolaires secondaires. En effet, dans la terminologie officielle, l'établissement scolaire désigne une entité scolaire placée sous la responsabilité d'un chef d'établissement et organisée par un pouvoir organisateur, qui peut être répartie sur un ou plusieurs lieux d'implantation géographique. Lorsqu'un établissement compte plusieurs implantations, ces dernières peuvent présenter des caractéristiques différentes (filiales d'enseignement proposées, indice socioéconomique...). C'est donc bien l'implantation dans laquelle l'enseignant exerce qui constitue l'environnement de travail que nous souhaitons étudier. Mais, dans cette thèse, nous rattachant au terme utilisé dans la littérature scientifique, nous utiliserons généralement le terme « établissement » pour désigner les implantations de notre échantillon.

²⁷ L'indice socioéconomique (ISE) des implantations, utilisé jusqu'en 2017, est un indice composite calculé sur la base de onze variables relatives aux caractéristiques socioéconomiques des secteurs de résidence des élèves, telles que le revenu moyen par habitant, la part des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur, la part des logements disposant d'un grand confort, le taux d'activité des femmes ou encore le taux de chômage présent dans le quartier où résident les élèves. L'indice socio-économique d'une implantation est alors défini sur la base de la moyenne des ISE des élèves de sa population scolaire. En fonction de cette moyenne, les établissements scolaires sont classés sur une échelle de 1 à 20, de la classe 1 (ISE le plus faible) à la classe 20 (ISE le plus élevé). Notons qu'une nouvelle méthode de calcul de l'ISE est actuellement utilisée (depuis 2017), mais notre étude s'est basée sur les ISE calculés avant cette modification.

²⁸ Les réseaux d'enseignement résultent de l'histoire du système éducatif belge. On distingue quatre réseaux : les écoles organisées directement par la Communauté française (réseau « Wallonie-Bruxelles-Enseignement ») ; les écoles organisées par une commune, une province ou une personne de droit public (réseau « Officiel subventionné »), les écoles organisées par une autorité privée subventionnée par la Communauté : soit une congrégation religieuse ou une association de type confessionnel (le réseau « Libre confessionnel »), soit une école organisée par une autorité privée ou une association non confessionnelle (réseau « Libre non confessionnel »). Le réseau libre non confessionnel correspond à un nombre très limité d'établissements et, dans notre plan d'échantillonnage, ils ont été regroupés avec les écoles du réseau libre confessionnel. Notre échantillon ne comporte pas d'école privée non subventionnée, très peu nombreuses en CFB.

strate, un tirage au sort a été effectué dans le but d’atteindre le nombre d’écoles permettant d’assurer une représentation de chaque strate conformément à sa présence dans la population d’établissement. À chaque fois qu’une école refusait, elle était remplacée par l’école suivante du fichier Excel, appartenant à la même strate. Cet échantillon compte 38 établissements à projet « classique ».

Nous avons ajouté à ce premier échantillonnage 3 établissements à « projet alternatif », sélectionnés sur la base de la manière dont elles se présentent dans leur projets éducatif et pédagogique²⁹. Notre échantillon final compte donc 41 établissements secondaires.

Ci-dessous figure un premier tableau (tableau 4) qui présente les objectifs d’échantillonnage³⁰, puis un second tableau qui présente l’échantillon effectivement réalisé :

Tableau 4 : Plan d’échantillonnage

		45 écoles				
		(1) ISE 1 - 5	(2) ISE 6 - 10	(3) ISE 11 - 15	(4) ISE 16 - 20	Total
Réseau WBE 24,1% des implantations	Population	34,2% (54)	36,7 (58)	21,5 (34)	7,6% (12)	100% (158)
	Échantillon	3	3	2	1	9
Réseau Libre 56,9% des implantations	Population	26,4% (98)	23,4 (87)	24,2% (90)	26% (97)	100% (372)
	Échantillon	6	5	6	6	23
	Population	58% (72)	28,2% (35)	9,7% (12)	4,1% (5)	100% (124)

²⁹ Ces établissements mettent en avant, dans leurs projets éducatif et pédagogique, des valeurs spécifiques ou insistent davantage sur certaines valeurs (respect de la nature, imagination et créativité, etc.). Ce sont aussi des établissements qui se revendiquent de pédagogies particulières, par exemple la pédagogie Freinet. Du point de vue des pratiques, ces établissements affichent, entre autres, avoir recours à des méthodes dites « actives » et/ou se distinguer par un travail plus autonome des élèves et/ou encore par la cogestion de l’école avec les élèves.

³⁰ Nous avons construit un échantillonnage aléatoire stratifié en fonction de deux critères : l’indice socioéconomique et le réseau. Nous avons ainsi créé 12 strates d’échantillonnage en croisant les critères de l’indice socio-économique de l’implantation (ISE) et du réseau : libre catholique (LC) ISE 1 à 5, LC ISE 6 à 10, LC ISE 11 à 15, LC ISE 16 à 20, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) ISE 1 à 5, (WBE) ISE 6 à 10, (WBE) ISE 11 à 15, (WBE) ISE 16 à 20, officiel subventionnel (OS) ISE 1 à 5, OS ISE 6 à 10, OS ISE 11 à 15, OS ISE 16 à 20. Le calcul du nombre d’établissements à échantillonner dans chaque strate, en respectant la répartition totale dans la population, est résumé dans le premier tableau. Le réseau libre non-confessionnel (FELSI), en raison du petit nombre d’établissements secondaires qu’elle organise (et qui ne sont pas en enseignement spécialisé), n’est pas représenté dans l’échantillonnage. Toutefois, plusieurs « nouvelles offres » relèvent de ce réseau (qui n’est donc pas absent de l’échantillon total de l’enquête), et au moins une école de la FELSI participe (effectivement) à l’enquête

Réseau Officiel subventionné 19% des implantations	Échantillon	5	2	1	0	8
Projet alternatif	Population					
	Échantillon					5

Tableau 5³¹ : Échantillon réalisé

			Indice socioéconomique (ISE)					
			Classe 1 ³² (ISE 1 à 5)	Classe 2 (ISE 6 à 10)	Classe 3 (ISE 11 à 15)	Classe 4 (ISE 16 à 20)	ISE non connu ³³	Total (Réseaux)
Réseau	WBE (Wallonie Bruxelles-Enseignement)	Population	54 8.3%	58 8.9%	34 5.2%	12 1.8%		158 24.2%
		Echantillon	3 7.3%	4 9.8%	2 4.9%	1 2.4%	1 2.4%	11 26.8%
	OS (Officiel subventionné)	Population	72 11.0%	35 5.4%	12 1.8%	5 0.8%		124 19.0%
		Echantillon	3 7.3%	2 4.9%	1 2.4%	0 0.0%	1 2.4%	7 17.1%
	Libre (Libre subventionné)	Population	98 15.0%	87 13.3%	90 13.8%	97 14.8%		372 56.9%
		Echantillon	5 12.2%	6 14.6%	5 12.2%	6 14.6%	1 2.4%	23 56.1%
	Total (ISE)	Population	224 34.3%	180 27.5%	136 20.8%	114 17.4%		654 100.0%
		Echantillon	11 26.%	12 29.3%	8 19.5%	7 17.1%	3 7.3%	41 100.0%

³¹ Comme le montre le tableau 5, la population compte 654 établissements dont 158 appartiennent au réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement, 124 au réseau officiel subventionné et 372 au réseau libre subventionné. Sur ces 654 établissements, 224 appartiennent à la classe d'indice socioéconomique 1, 180 à la classe 2, 136 à la classe 3 et 114 à la classe 4. L'échantillon comporte 41 établissements dont 11 appartiennent au réseau de la Communauté française, 7 au réseau officiel subventionné et 23 au réseau libre subventionné. Sur ces 41 établissements 11 appartiennent à la classe d'indice socioéconomique 1, 12 à la classe 2, 8 à la classe 3 et 7 à la classe 4.

³² Dans ce tableau et dans la suite de la thèse, les « classes » d'indice socioéconomique ont été regroupées en 4 catégories : la classe 1 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 1 et 5, la classe 2 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 6 et 10, la classe 3 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 11 et 15, la classe 4 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 16 et 20.

³³ Du fait de leur création récente, l'indice socioéconomique de ces trois écoles ne figurait pas dans le fichier d'origine listant l'ensemble des implantations et leurs caractéristiques. Les écoles n'ont par ailleurs pas été en mesure de nous fournir cette information.

3.4.3. Représentativité des établissements

Au niveau des établissements (cf. tableau 5), vu la procédure de constitution de l'échantillon, notre échantillon apparaît logiquement représentatif de l'ensemble des « implantations » de la Communauté française de Belgique tant sur le plan des réseaux ($\chi^2(2) = -.06$; $p < .05$) que de l'indice socioéconomique ($\chi^2(3) = .06$; $p < .005$).

3.4.4. Taux de réponse

Au niveau des enseignants, précisons qu'après avoir obtenu une réponse positive de la direction de l'établissement, ce questionnaire était proposé à tous les membres des équipes enseignantes. Chaque enseignant avait le choix de participer ou non à cette enquête à travers un dispositif garantissant l'anonymat des répondants (mais pas de l'établissement). Le taux de réponse a donc fortement varié en fonction des établissements. Dans certains établissements, la quasi-totalité de l'équipe enseignante a participé à l'enquête ; dans d'autres, un nombre restreint d'enseignants a rempli le questionnaire. Le taux moyen de réponses par établissement est de 33 %. Un quart des écoles a un taux de réponse supérieur à 50 %, et près de la moitié a un taux de réponse supérieur à 30 %. Il va de soi que la taille réelle des équipes pédagogiques de notre échantillon est elle aussi variable, certaines peuvent compter jusqu'à 140 enseignants, tandis que la plus petite ne compte que 12 enseignants. Au total, 960 enseignants ont participé à notre enquête.

3.4.5. Représentativité des enseignants

Cette différence dans les taux de réponse par école permet aussi de comprendre que malgré une sélection des établissements proportionnelle à la taille des réseaux dans la population, l'échantillon d'enseignants est caractérisé par une sous-représentation des enseignants du réseau officiel subventionné tandis que ceux du réseau libre et du réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement sont surreprésentés. Il se caractérise en outre par un taux moyen de réponses par classe d'indice socioéconomique sensiblement différent : 24 % pour la classe 1 ; 43,5 % pour la classe 2 ; 28 % pour la classe 3 et 36,7 % pour la classe 4. Par ailleurs, l'échantillon se compose d'une majorité de femmes (70,2 % de femmes contre 29,8 % d'hommes). Si les femmes sont effectivement plus nombreuses que les hommes dans la population d'origine, elles sont malgré tout surreprésentées dans notre échantillon³⁴. Les enseignants qui ont participé à l'enquête ont entre 22 et 67 ans. La classe modale est la classe des 30-39 ans. L'âge moyen est de 41 ans, proche de celui de la population (43,1)³⁵.

3.4.6. Profils des enseignants

S'agissant de la formation initiale, 38 % des enseignants qui ont participé à l'enquête détiennent une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et 47,5 % une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). 11 % détiennent un certificat d'aptitude pédagogique (CAP)³⁶ et 3 % ne

³⁴ Selon les données d'ETNIC, dans l'enseignement secondaire, la population d'enseignants en équivalent temps plein correspond à 63 % de femmes et 37 % d'hommes (*Personnel de l'enseignement*, année scolaire 2017-2018, CFB).

³⁵ Source : *Les indicateurs de l'enseignement 2019*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 14^e édition.

³⁶ Le CAP est le certificat d'aptitude pédagogique, délivré en promotion sociale en complément à un master, bachelier, diplôme de niveau secondaire ou à une expérience professionnelle reconnue. Il correspond à la

possèdent aucun diplôme pédagogique³⁷. Ces résultats sont cohérents avec les réponses relatives au degré d'enseignement dans lequel les participants exercent. En effet, 41 % des enseignants de l'échantillon exercent uniquement dans le degré inférieur (3 premières années de l'enseignement secondaire), et 36,7 % uniquement dans le degré supérieur (3 dernières années de l'enseignement secondaire). 22,2 % enseignent à la fois dans le degré inférieur et dans le degré supérieur. Près de la moitié des enseignants de l'échantillon (47,7 %) exerce dans une filière d'enseignement qui relève de la section de transition (filière d'enseignement général ou filière artistique et technique de transition), 10,5 % uniquement dans une filière de la section de qualification (filière d'enseignement professionnel ou filière artistique et technique de qualification), 41,7 % travaillent à la fois dans la section de transition et celle de qualification.

Cette variable ayant été mobilisée dans les analyses présentées plus loin (chapitre IV), précisons encore que dans notre échantillon, 78,1 % des répondants déclarent ne jamais avoir doublé durant leur propre parcours scolaire, et 21,8 % déclarent avoir doublé au moins une fois au cours de leur scolarité.

3.5. Constitution de la base de données

Un tableau Excel a été construit pour permettre encoder les données collectées. Celles-ci ont ensuite été transférées dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. Le codage était préétabli pour toutes les questions fermées qui représentent la grande majorité des questions. À chaque question correspondait une variable et à chaque modalité de réponse, une modalité de variable. Pour les quelques questions ouvertes, par exemple, la « discipline étudiée » ou la « discipline enseignée », un codage a posteriori a été établi sur la base d'un inventaire des réponses. Des regroupements ont quelquefois été opérés, par exemple pour créer une modalité « pratique professionnelle » pour la variable « discipline enseignée ». Ce codage nous a permis de transformer les données brutes recueillies en matrice permettant de réaliser des analyses statistiques.

3.6. Types d'analyse

Les chapitres III, IV et V, comportent chacun une section consacrée à une présentation détaillée du type d'analyses réalisé. Nous indiquerons donc simplement que dans le chapitre III, nous avons procédé à des analyses descriptives (indice de tendance centrale et de dispersion), et à des analyses en composantes principales. Les analyses en composantes principales permettent de faire apparaître la structure sous-jacente aux données à travers la construction de « composantes » ou « facteurs » qui résument l'information contenue dans les données. Elles sont utilisées dans ce chapitre (III) en tant

formation pédagogique du professeur de cours technique ou de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire. L'AESI correspond au diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (régendat). L'AESS correspond au diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, titre complémentaire à un Master ou Master à finalité didactique. *Indicateurs de l'enseignement 2018*, CFB.

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

qu'analyses descriptives et exploratoires. Les facteurs sont par ailleurs utilisés dans les chapitres suivants (IV et V) comme variables dépendantes dans des modélisations statistiques type ANOVA ou multiniveaux.

Dans le chapitre IV, l'hypothèse de segmentation selon les caractéristiques structurelles du système éducatif est traitée par des analyses de variance ANOVA. Ces analyses permettent de déterminer si les différences observées entre les moyennes des différents groupes comparés sont statistiquement significatives. L'hypothèse de fragmentation autour d'établissements différenciés est traitée par des analyses multiniveaux, qui permettent d'évaluer l'ampleur des différences entre établissements et de déterminer les variables susceptibles d'expliquer ces différences.

Dans le chapitre V, l'hypothèse relative aux différences susceptibles d'exister entre « disciplines » est traitée par des analyses de variance type ANOVA.

Les analyses statistiques ont été réalisées dans le logiciel SPSS dans sa version 25, puis 27.

3.7.Retour aux enquêtés

Nous nous étions engagés à restituer les analyses aux enquêtés dès lors que l'établissement avait atteint un taux de réponse de 40%. Une douzaine d'écoles ont atteint ce pourcentage. Des analyses descriptives ont dès lors été réalisées (Indice de tendance centrale et paramètres de dispersion, ainsi que comparaison avec les résultats moyens pour l'ensemble de l'échantillon.). Ces analyses ont donné lieu à la production d'un rapport personnalisé qui présente et propose une interprétation des résultats obtenus pour une série de variables dites « d'intérêt » concernant les pratiques et les conceptions déclarées au sein de l'établissement.

Nous avons, en outre, proposé aux établissements scolaires de présenter ces résultats aux équipes éducatives qui en feraient la demande. Ces présentations n'ont malheureusement pas pu être réalisées avant la fermeture des écoles au printemps 2020.

Le GIRSEF envisage toutefois d'organiser un événement qui pourrait avoir lieu au cours de l'année 2023. L'ensemble des directions et des équipes éducatives des écoles ayant participé à l'enquête y seraient conviées. Cet événement devrait donner lieu à une présentation des résultats et à une discussion avec les directions et les enseignants présents. Au-delà de la thèse, cette rencontre permettrait de croiser nos interprétations avec celles des équipes éducatives, de recevoir leurs réactions, d'entendre leurs justifications et leurs motivations, en somme de prolonger la recherche dans le cadre d'un travail de co-construction/co-validation de la connaissance. Elle permettrait en outre de mettre à l'épreuve de « l'expérience » des acteurs, la crédibilité des analyses selon un principe de « vraisemblance » (Dubet, 1994). Elle permettrait enfin de rémunérer symboliquement les participants qui ont donné de leur temps et se sont engagés dans la complétion du questionnaire.

3.8.Limites

Toute recherche comporte inévitablement des limites, celle-ci en comporte bien sûr quelques-unes, d'ordre méthodologique, qu'il nous semble important de mentionner dans cette dernière section.

L'enquête et l'analyse quantitatives, parce qu'elles offrent la possibilité de produire une description extensive des objets étudiés et de mettre au jour des facteurs qui leur sont corrélés, se prêtaient

particulièrement bien au type de questions et aux hypothèses que nous avons formulées. Cependant, c'est une banalité de le dire, les questions fermées ne permettent de collecter que les informations demandées en fonction de catégories préétablies. Dans le cadre de notre recherche, si les variables d'intérêt nous semblent adossées à un travail théorique et conceptuel rigoureux, une enquête exploratoire plus poussée aurait certainement été utile. Elle nous aurait permis d'appréhender de manière plus complexe les catégories dont les acteurs sont porteurs. Nous pensons qu'il aurait été pertinent de prendre le temps de mener des entretiens plus nombreux et plus approfondis avec un nombre raisonnable d'enseignants, ne serait-ce que pour vérifier que la question des finalités éducatives, notamment, émerge spontanément ou pour constater au contraire qu'elle ne survient que lorsqu'elle est suggérée. Une pré-enquête par questionnaire à questions ouvertes aurait également pu nous permettre d'appréhender plus précisément la manière dont nos enquêtés pensent et expriment ce qu'ils pensent de nos objets d'étude, et probablement de repérer plus largement l'éventail des réponses possibles.

À propos des missions toujours, les énoncés que nous avons formulés sont très généralistes et peu clivants. Ils s'approchent par ailleurs de près des formulations figurant dans les documents officiels tels que le Décret Missions (1997). Un biais de désirabilité sociale ne peut être écarté. Cette dernière remarque vaut également pour certains énoncés relatifs aux pratiques de socialisation, par exemple lorsque nous interrogeons les enseignants sur la manière dont ils progressent dans les apprentissages. Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle ils adoptent trois types de démarches d'enseignement qui se rencontrent généralement dans les classes : l'enseignement magistral ou expositif, l'enseignement dialogué ou interrogatif et l'apprentissage-recherche. L'apprentissage-recherche arrive en deuxième position avant le cours magistral, alors que la recherche montre que cette approche est loin d'être dominante lorsque l'on observe les classes d'enseignement général (Barrère, 2003 ; Bouhon, 2015).

Le choix des indicateurs et des facteurs engage, par ailleurs, nécessairement les résultats. Nous avons tenté d'étudier ce que nous avons considéré pouvoir être des manifestations d'un phénomène (les conceptions et les pratiques déclarées de socialisation des enseignants du secondaire en CFB), ainsi que les éléments de contexte que nous avons pensés les plus susceptibles d'être associés aux variations dans ces manifestations. Nous aurions pu choisir d'autres indicateurs et nous avons inévitablement omis de tenir compte d'une série de facteurs qui, dans toute situation sociale et humaine, peuvent influencer nos objets de recherche et qui constituent autant de points aveugles.

Cet élément est peut-être secondaire, mais il est toutefois lié aux remarques précédentes : l'auto-administration du questionnaire par les enseignants ne nous a pas permis ni de contrôler les conditions de passation (influence de collègues ou complétion collective), ni d'observer les réactions des enseignants ou de vérifier la manière dont ils ont compris les énoncés du questionnaire. À ce propos, une seule direction d'école nous a demandé d'être présents pour expliquer les tenants et les aboutissants de notre recherche et assister à la complétion du questionnaire. Cela a donné lieu à des échanges intéressants. Un enseignant notamment nous a fait part de son irritation face à la question Q63 formulée en ces termes : « en ce qui concerne le type d'être humain que l'on veut former pour demain, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes ». Il s'agissait face à cette question de cocher une réponse indiquant l'échelle à laquelle cette question doit être discutée, par exemple la Communauté française ou encore l'établissement. Pour cet enseignant, cette question était nulle et non avenue. Au cours d'une discussion en tête à tête, que nous avons eue après

que l'équipe ait terminé de compléter le questionnaire, nous avons pu comprendre que, pour cet enseignant, il s'agissait de faire advenir des personnalités déjà-là et certainement pas de définir en amont un « type de sujet » à former.

Nous aurons l'occasion au cours de la présentation des résultats dans les chapitres III, IV et V et au moment de conclure cette thèse (chapitre VI) de revenir sur la question des limites à propos, cette fois-ci, des analyses et des interprétations proposées.

4. CHAPITRE III : ETHOS COMMUN OU DISPERSION DES ORIENTATIONS ?³⁸

4.1.Introduction

L'objectif de cette thèse est donc d'interroger l'École en tant qu'institution et en tant que forme singulière de socialisation, en tenant compte de mutations profondes qui caractérisent les sociétés contemporaines et qui affectent les processus d'intégration et de régulation sociale depuis la deuxième moitié du XXe siècle.

Rappelons aussi que la perspective générale de la thèse consiste notamment à assumer l'idée que la modernité tardive place les acteurs devant une « indétermination normative » (Beck, 1992 ; Giddens, 1990 et 1991 ; Mangez & al. 2017), faisant peser sur eux - et pour ce qui nous occupe sur les enseignants - la charge de réduire et d'ordonner le nombre croissant de possibilités auquel ils font face (Mangez & al., 2017). Cette perspective constitue le fil rouge de ce premier chapitre empirique, consacré à une présentation descriptive de la manière dont les enseignants interprètent et actualisent la mission de socialisation.

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre consacré à la construction de la problématique générale, nous avons tenu compte en particulier de deux évolutions majeures, qui caractérisent la modernité tardive, pour soutenir cette proposition : premièrement, une différenciation systémique accrue, qui se manifeste par l'autonomisation croissante des différentes sphères constitutives de la société dans le processus de globalisation. Dès le XIXe siècle, le processus de modernisation engendre une différenciation et une spécialisation des différents domaines sociaux (économique, politique, juridique, artistique...), mais depuis le dernier quart du XXe siècle, ceux-ci s'élargissent au-delà des frontières nationales, et tendent à fonctionner de manière de plus en plus autoréférentielle³⁹ et déterritorialisée. Ce fonctionnement remettant en cause le principe de régulation normative de l'ordre social (Luhmann, 1990, 1995 ; Mangez & al., 2017) ; deuxièmement, l'épuisement de la puissance normative des grands récits fondateurs de la modernité et le déclin des institutions (Lyotard, 1979 ; Dubet 2002). L'épuisement en particulier du récit d'un inéluctable progrès scientifique, technologique et moral, à l'origine d'un accroissement du bonheur collectif. La crédulité à l'égard des grands récits de la modernité cédant désormais la place à une prolifération de nouveaux récits (Lyotard, 1979).

L'École se trouve, dans ce contexte, potentiellement privée des repères normatifs nécessaires à son travail de socialisation des jeunes générations. La mission de socialisation assignée aux institutions scolaires s'est pourtant vue réaffirmée dans de nombreux points du globe. En Communauté française (CFB), le Décret Mission de 1997 et deux décrets plus récents relatifs à l'éducation à la citoyenneté et à l'introduction d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté renvoient clairement au

³⁸ Ce chapitre s'appuie partiellement sur une publication antérieure : Tay, D., Bouhon, M., Cattonar, B. & Dupriez, V. (2021). *Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ?* Les Cahiers du GIRSEF, 128.

³⁹ Les différentes sphères sociales (ou sous-systèmes fonctionnels autonomes), opèrent selon leur propre « sens ». Ce qui signifie qu'elles fonctionnent selon leurs propres « codes » (pour le système politique « avoir du pouvoir » ou « ne pas en avoir » ; pour le système économique « payer » ou « ne pas payer »). Aussi, chaque sous-système fonctionnel adopte-t-il son propre point de vue pour l'observation des phénomènes sociaux. (Braun & Papadopoulos, 2001).

rôle que les Écoles jouent dans la formation du citoyen et dans la construction du « vivre-ensemble » (Jadot E. & Verhoeven M., 2018).

Nous avons souligné dans le chapitre I le caractère particulièrement intéressant du contexte belge d'une démocratie consociative où la définition des finalités éducatives (programmes, orientations méthodologiques, valeurs véhiculées) a longtemps été en large partie laissée à la discrétion des « pouvoirs organisateurs » dans le cadre d'un système segmenté en réseaux d'enseignement. Cela dit, elle s'est forgée, tout comme sa voisine républicaine, dans la matrice de la Modernité politique, scientifique et industrielle et l'hypothèse du recul d'un projet émancipateur global et de son impact sur sa mission de socialisation la concerne tout autant (Bastenier, 1998, Grootaers, 1998).

Aussi la question se pose-t-elle avec une acuité particulière, en Communauté française de Belgique, de savoir comment les enseignants assument la mission de socialisation qui leur est confiée ? Quels choix font-ils entre les différentes injonctions et attentes qui émanent de leur environnement national et international, face à l'indétermination croissante ?

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à décrire les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants. Nous tenterons de répondre à la question de savoir s'il existe un imaginaire commun largement partagé par les répondants ou au contraire une dispersion importante dans les orientations qu'ils prennent en matière de socialisation. Nous nous demanderons également si les enseignants manifestent de l'incertitude entendue ici dans son acceptation de sens commun, à travers l'analyse des non-réponses et du pourcentage de « ne sait pas ».

Ce chapitre est construit de la manière suivante : il commence par une explicitation de sa problématisation spécifique. Cette première section est aussi l'occasion de préciser la manière dont la socialisation est conceptualisée en « missions » et en « pratiques », puis opérationnalisée dans notre dispositif de recherche (un questionnaire soumis à près d'un millier d'enseignants du secondaire en Communauté française). Une deuxième section a pour vocation de clarifier l'usage de certains termes et concepts (« pratiques », « pédagogie active », par exemple). Quelques précisions sont apportées sur les variables présentées et sur le type d'analyse effectué, dans une section « méthodologie ». Cette troisième section comporte également des indications relatives à la lecture des graphiques et tableaux présentés dans le corps du texte. Les résultats sont décrits et commentés dans une quatrième section et dans l'ordre suivant : une première partie est consacrée aux conceptions des missions et aux objectifs poursuivis en classe, une deuxième partie traite des pratiques et des attentes vis-à-vis des élèves. Une vision synthétique de ces résultats est ensuite proposée dans une troisième partie. Une discussion avec la littérature clôturera le chapitre et ouvre sur les suivants. Elle est organisée autour des principaux résultats.

4.2.Problématisation et opérationnalisation du questionnement sur la socialisation

À la suite de Durkheim (1922) et avec Dubet et Martuccelli (Dubet, 2002 ; Dubet & Martuccelli, 1996), nous avons fait le choix de considérer que l'École poursuit historiquement trois missions, une mission de subjectivation, une mission d'intégration socioculturelle et une mission de distribution. Ces trois missions ont été mises en œuvre dans une organisation spécifique que Vincent (1980) appelle la forme scolaire. Ensemble, le programme institutionnel que constituent les trois missions d'une part et l'ordre scolaire extrêmement régulé qui incarne la forme scolaire d'autre part forment un dispositif

symbolique et pratique de socialisation des jeunes générations. Depuis la fin du XIXe siècle, dans un contexte de démocratisation et de massification scolaire, le contenu de chacune des trois missions a évolué, l'ordre scolaire s'est sensiblement modifié. Le développement continu de la scolarisation est, en effet, allé de pair avec la promotion de différentes conceptions culturelles du sujet à former et de la société à promouvoir, mais aussi de nouvelles conceptions pédagogiques. Grootaers (1998, 2014) retrace, dans une perspective sociohistorique, l'évolution des conceptions de l'individu et de son intégration dans la société au cours du temps. Elle met ainsi en évidence la multiplication des référents normatifs auxquels ces modèles culturels successifs sont adossés.

4.1.1. Les « missions » historiques de l'École

En prenant appui sur les travaux de Durkheim (1922 et 1938), Dubet montre de quelle manière l'institution scolaire qui s'impose progressivement dans l'espace européen au cours du XIXe siècle⁴⁰ promeut ce qu'il appelle un « programme institutionnel » de socialisation des individus qui se coule, à l'origine, dans le modèle religieux de la conversion⁴¹ (Dubet, 2002). Ce programme institutionnel est défini comme un dispositif symbolique chargé d'instituer des sujets à la fois autonomes et ajustés aux attentes de la vie sociale, sous le double aspect des positions sociales que devront occuper plus tard les enfants et des valeurs générales auxquelles ils devront se conformer dans la société (Dubet & Martuccelli, 1996, p.50). Aussi avons-nous fait le choix de considérer, avec Dubet et Martuccelli (1996) que l'École poursuit historiquement trois missions essentielles :

- une mission d'intégration socioculturelle, qui vise l'intégration ou l'ajustement des individus à la société dans laquelle ils vivent par la transmission de normes, de valeurs, de représentations du monde, d'une culture ;
- une mission de distribution de qualifications sociales qui possèdent une certaine utilité et une certaine valeur dans la hiérarchie des positions sociales. Autrement dit une fonction de répartition de « biens » scolaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être, diplômes, etc.) qui ont des valeurs différenciées sur le marché du travail (statuts d'emploi) et relativement à la stratification sociale (statuts sociaux) ;
- une mission de subjectivation, liée à un projet de formation d'un type de sujet autonome, qui ne se réduit ni à son utilité sociale, ni à sa conformation aux normes sociales et culturelles. Cette fonction renvoie à un processus de subjectivation, adossé à des principes culturels généraux qui fondent la capacité critique et la distanciation du sujet par rapport au système social.

Le contenu substantiel de chacune de ces missions a évolué au cours du temps. Le projet de démocratisation scolaire mis en œuvre à partir de la seconde moitié du XIXe siècle s'inscrit dans un contexte culturel marqué par la promotion de l'émancipation sociale par les savoirs rationnels

⁴⁰ En enrôlant un nombre croissant d'élèves, pour les former pendant un temps lui aussi toujours plus long (allongement du temps scolaire quotidien et du nombre d'années d'enseignement obligatoire).

⁴¹ Dans *L'Évolution pédagogique en France* (1938), Durkheim met en évidence la continuité entre les modèles religieux et scolaire de socialisation : « Or, aujourd'hui encore, nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière. Pour nous aussi, elle a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie. (...) Notre conception du but s'est sécularisée (...) mais le schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié. », p.38.

(Grootaers, 1998). C'est par les savoirs rationnels que l'individu s'émancipe et se relie à la société « moderne », en participant au progrès collectif. Ce modèle culturel, qui prévaut jusque dans les années 1960, est adossé à des finalités externes à l'individu (progrès, sciences, raison, laïcité, etc.). À partir de la deuxième moitié du XXe siècle, le thème de l'épanouissement s'impose. Il est au cœur de nouvelles conceptions pédagogiques. La socialisation ne se rapporte plus à des finalités externes. Il renvoie désormais à une conception de l'individu comme sujet déjà-là, source et destination de son propre projet scolaire. Cette conception se loge au cœur de l'enseignement rénové, qui va de pair avec une transformation des pratiques valorisées (idée de parcours sur mesure, différenciation pédagogique, expression des subjectivités). À partir des années 1990, la promotion d'un sujet entrepreneur de lui-même destiné à intégrer une société devenue instable et davantage caractérisée par le risque social (chômage, désaffiliation sociale) va de pair avec la promotion d'une nouvelle approche pédagogique par compétences. Le début du XXIe siècle est quant à lui marqué par le retour de l'insistance sur l'intégration citoyenne des jeunes générations, dans le contexte d'une société devenue de plus en plus complexe, dans toutes ses dimensions (politique, sociale, économique, technologique, environnementale, etc.) (Grootaers, 1998). C'est ce que nous développons dans les lignes qui suivent.

4.1.2. ...et leur évolution au cours du temps

Grootaers (2014) décrit, en adoptant une perspective sociohistorique, la manière dont la définition des trois missions traditionnelles de l'École a évolué depuis le XIXe siècle, ainsi que la manière dont celles-ci se sont concrétisées dans différentes politiques scolaires.

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

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

Enfin, en ce qui concerne la mission de distribution, la préoccupation, décrite comme plus « pragmatique », est de préparer chacun à « être compétent et efficace dans sa vie professionnelle » et d'assurer une insertion socio-professionnelle via l'acquisition de diplômes. Grootaers (2014)

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

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

Ces trois missions ont été mises en œuvre dans un cadre scolaire historiquement situé que Vincent (1980) appelle la « forme scolaire ». Cette « forme scolaire » manifeste la rencontre entre un programme institutionnel de socialisation (Dubet, 2002) et un ordre scolaire très régulé qui cadre la relation pédagogique et l'activité d'enseignement-apprentissage.

4.1.3. La « Forme scolaire » de socialisation

La « forme scolaire »⁴² désigne un mode historique de « socialisation » qui apparaît progressivement, en Europe, au cours des XVI^e – XVII^e siècles pour se généraliser au XIX^e siècle. Elle manifeste la rencontre entre un projet éducatif (un programme institutionnel de socialisation) et un ensemble de règles et de normes qui définissent la relation pédagogique, les rôles et les comportements attendus.

Elle se caractérise notamment par l'instauration d'espaces distincts, séparés des autres espaces de la vie sociale, tout entiers réservés à l'apprentissage et organisés pour permettre l'activité d'enseignement. Elle se caractérise aussi par une organisation temporelle spécifique extrêmement rationnelle. Cette forme spatio-temporelle instaure un nouveau type de relation sociale : la relation pédagogique, fondée sur l'obéissance à des règles impersonnelles constitutives de l'ordre scolaire, et qui s'imposent à tous, élèves comme maîtres (Vincent, 1980)⁴³.

⁴² Vincent reprend le concept de « forme scolaire » à Chartier (1976) qui l'utilise pour désigner une « forme » spécifique d'apprentissage et de relation sociale apparue en même temps qu'émergea, en Europe à partir du XVI^e siècle, un champ scolaire autonome se substituant peu à peu aux modalités « traditionnelles » d'apprentissage (par ouï-dire, voir-faire et faire-avec).

⁴³ « Pour l'écolier, faire selon les règles, pour le maître, enseigner par principes. Voilà ce qui nous a paru caractériser les activités scolaires et nous a permis de définir une forme scolaire, c'est-à-dire un lieu séparé de tous les autres, y compris des lieux de culte ; un espace organisé de façon que les maîtres et les écolier puissent, selon la formule de J.-B. de La Salle, s'y acquitter de leurs devoirs ; un temps réglé par un emploi du temps qui est principe d'ordre plus que d'efficacité ; (...) des exercices où la conformité à des principe compte davantage que le résultat ; enfin des moyens de maintenir cet ordre » (Vincent, 1980, p.263).

Cet ordre scolaire extrêmement régulé manifeste « l'esprit de discipline » (Durkheim, 1922) qui permet à la relation pédagogique en milieu scolaire de fonctionner comme une « institution », c'est-à-dire de produire des sujets autodisciplinés parce qu'ils ont intériorisé « la règle ».

Soulignons par ailleurs que Vincent fait de l'exigence de soumission à des règles impersonnelles le principe d'engendrement et d'intelligibilité de la forme scolaire (Vincent & al., 1994 ; Vincent, 1980, 2004 et 2008). C'est en effet à partir de ce principe que les divers aspects de la forme (notamment comme espace et comme temps spécifiques) prennent sens (Vincent & al., 1994). C'est à partir de ce principe que l'on peut penser l'unité de la forme au-delà de l'énumération de ses caractéristiques multiples, et que peuvent se comprendre les caractéristiques des pratiques scolaires (Vincent & al., 1994, p. 13).

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

4.1.4. L'affaiblissement du « programme institutionnel » et la déstabilisation de l'ordre scolaire

Depuis les années 1970 - 1980, la recherche a mis en évidence l'affaiblissement des régulations institutionnelles, le délitement du consensus normatif qui fondent le programme institutionnel et la forme scolaire de socialisation. Plusieurs recherches ont étudié, pour le contexte français, la manière dont la massification scolaire et la diversification des principes éducatifs ont profondément bousculé les mécanismes d'intégration et de régulation traditionnels de « l'École de la République » (Testanière, 1967 ; Derouet, 1992 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Périer, 2012...). Alors que celle-ci avait longtemps réussi à articuler fortement les trois missions présentées plus haut, donnant l'illusion d'une institution harmonieusement intégrée autour d'une « unique fonction » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 23), les changements qui affectent l'École depuis la deuxième moitié du XXe siècle nous éloignent de cette représentation.

Les mêmes phénomènes caractérisent le contexte belge francophone depuis la deuxième moitié du XXe siècle. Jusque dans les années 1950, la mission de distribution est largement prise en charge en amont par le principe de sélection sociale externe des élèves et par la structure même du système éducatif. Des offres scolaires distinctes correspondent à des publics homogènes et séparés. Les attentes pédagogiques sont clairement définies dans chaque segment scolaire et sont confiées à des corps enseignants différenciés. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale qu'en Belgique comme dans la plupart des pays européens (Baluteau, Dupriez & Verhoeven, 2018), vont se mettre en place progressivement des systèmes éducatifs plus intégrés, fondés sur une logique de niveaux plutôt que sur des structures scolaires différenciées. L'enseignement primaire devient un niveau d'enseignement préalable à l'enseignement secondaire, plutôt qu'une structure d'enseignement spécifique réservée aux enfants des milieux populaires. Sous des formats particuliers à chaque pays, l'enseignement secondaire va progressivement regrouper les anciennes voies de formation générale, technique et professionnelle. Des élèves aux profils hétérogènes sont dès lors regroupés dans une structure unique. Ce phénomène de massification scolaire est à l'origine d'une perturbation des équilibres institutionnels existant entre les élèves et les enseignants (Barrère, 2003). Une sélection des élèves par

l'échec scolaire et une hiérarchie entre les filières du secondaire remplaceront l'ancienne régulation institutionnelle.

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

Depuis les années 1960 et surtout 1970, la massification scolaire et la multiplication des discours sur les figures du sujet et la société à promouvoir viennent reconfigurer les missions de l'École. Elles se dissocient de plus en plus (Dubet, 1994), ce qui complexifie leur prise en charge par les enseignants. Les équipes éducatives doivent désormais combiner, hiérarchiser et arbitrer entre différentes missions désarticulées (Dubet, 1994 et 2002). Par ailleurs, dans la mesure où les « rôles » peuvent plus difficilement qu'auparavant être définis par des règles universelles et « impersonnelles » qui s'imposent à tous (Vincent, 1980), l'ordre scolaire est fortement bousculé et repose désormais davantage sur la négociation entre enseignants et élèves⁴⁴ (Périer, 2012).

Dans un tel contexte, quels choix les enseignants font-ils entre les différentes orientations possibles ? Entre l'invitation à former un sujet autonome, un sujet réflexif, un sujet épanoui ou encore entrepreneur de lui-même ? Entre la transmission d'une culture commune et l'ouverture à la diversité ? Entre la promotion par le mérite et la transmission d'acquis de base pour tous ? Quel rapport à l'ordre scolaire, les enseignants construisent-ils avec leurs élèves ? Quelles approches pédagogiques déclarent-ils privilégier ? Quel(s) mode(s) de régulation des comportements les enseignants disent-ils mettre en œuvre dans leurs classes ? Quelle(s) forme(s) de relation pédagogique se dessine(nt) à travers les pratiques déclarées des répondants ? Ce sont les questions que nous proposons d'éclairer à partir des données que nous avons collectées lors de notre opération empirique.

⁴⁴ Il est important de préciser que dans son article de 2012, Périer mobilise une enquête qui porte sur une cohorte d'enseignants débutants et sur des terrains d'exercice majoritairement situés dans des quartiers populaires ou de l'éducation prioritaire, en France. Comme le signale l'auteur, l'enquête « amplifie très probablement des processus observables ailleurs et à d'autres moments de la carrière des enseignants, quoique sous une forme généralement atténuée dans l'expérience et les discours » (Périer, 2012, p.82).

4.3. Précisions conceptuelles et terminologiques

Il nous semble important à ce stade d'apporter quelques précisions à propos de l'usage d'un certain nombre de termes, notions ou concepts qui sous-tendent l'élaboration des questions, la lecture et l'interprétation des résultats relatifs aux pratiques et aux attentes vis-à-vis des élèves.

Rappelons tout d'abord que les questions et les énoncés relatifs aux pratiques des enseignants ont été construits en référence au concept de forme scolaire tel qu'il a été défini par Vincent (1980) comme un rapport à des normes impersonnelles. Aussi, en prenant appui sur différentes classifications des « méthodes pédagogiques » (Bru, 2015), avons-nous positionné des « pratiques » sur un continuum allant des approches qui nous ont semblé les plus transmissives, verticales, « impersonnelles » (ou hétérostructurées », Not, 1977), aux approches qui nous ont semblé les plus participatives, actives, « personnelles » (ou « inter-structurées », Not, 1977).

En tenant compte du fait qu'il n'existe pas de classification cohérente et consensuellement acceptée par l'ensemble des pédagogues, dans la mesure où les critères permettant de distinguer différentes méthodes entre elles sont nombreuses et s'articulent de manière complexe (activité de l'élève, autonomie de l'élève etc.)⁴⁵, nous avons fait le choix de considérer qu'il existe trois approches qui se rencontrent régulièrement dans les classes : l'approche expositive (l'enseignement magistral), l'approche interrogative (magistral-dialogué), et une approche plus « active » ou participative (en référence à la co-construction des règles et des apprentissages).

Ajoutons que lorsque nous utilisons l'expression « pédagogie active », nous le faisons en référence à son acception large pour désigner des approches qui privilégient un « cadrage externe faible »⁴⁶ (Bernstein, 2007). Nous ne le faisons donc pas en référence à des pratiques qui s'inscrivent nécessairement dans les méthodes élaborées par les pionniers de l'Éducation nouvelle ou de l'École active (Claparède, Freinet, Montessori, Decroly, etc.).

Il faut préciser encore que le concept de « méthode » pédagogique suppose une homogénéité qui ne correspond pas au déploiement réel de l'activité enseignante en classe (Barrère, 2003), nous lui préférons par conséquent les termes ou les notions de « pratiques » ou encore « modalités » pédagogiques.

À ce propos, nous nous sommes intéressés aux pratiques d'enseignement (modalités, approches pédagogiques), en posant aux enseignants la question de la « fréquence » à laquelle ils adoptent l'une ou l'autre façon de faire. Ceci afin de tenir compte des variations qui peuvent exister dans les pratiques

⁴⁵ Raynal et Rieunier, 2014.

⁴⁶ Dans la perspective de Bernstein (2007), le cadrage se rapporte à la transmission de connaissance par le biais d'approches pédagogiques différentes. Le cadrage renvoie notamment au contrôle de l'enseignant sur la forme de la communication dans la relation pédagogique (séquençage, rythme...). Lorsque le cadrage est fort, l'enseignant contrôle de manière explicite la sélection des contenus, le séquençage des apprentissages, le rythme de la communication. Lorsque le cadrage est faible, l'élève a davantage de contrôle sur ces éléments. Le cadrage renvoie aussi au « discours régulateur » qui régit les formes que les relations de pouvoir (hiérarchiques) prennent dans la relation pédagogique. Un cadrage fort appelle une attitude de rigueur, d'attention, de travail de la part de l'élève. Un cadrage faible ira plus volontiers de pair avec une attitude créative, d'implication personnelle, de cocreation des apprentissages.

d'un même enseignant au cours de son activité, y compris au sein d'une même séquence d'enseignement. La recherche a en effet mis en évidence que celles-ci peuvent être plus importantes pour un même enseignant selon le contexte d'enseignement qu'entre deux enseignants différents effectuant leur travail dans un même contexte (Bru, 1992).

Précisons enfin que nous nous sommes intéressés à trois dimensions de la relation pédagogique. Certaines questions concernent la discipline, la manière dont les enseignants déclarent réguler l'ordre scolaire, le rapport aux normes et aux règles qu'ils déclarent construire avec leurs élèves. D'autres questions concernent la gestion des interactions dans la classe et les comportements attendus, autrement dit la manière dont les enseignants déclarent envisager le « rôle » des élèves. Une série d'autres questions concernent, enfin, les modalités pédagogiques (progression dans la matière, modalités de travail, aménagement de la classe, type d'activités).

4.4.Méthodologie

4.4.1. Type de données

Afin d'étudier les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants, nous leur avons demandé de se positionner sur des échelles de Likert comportant, pour la plupart, six positions allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les échelles de Likert sont des échelles métriques permettant de mesurer une attitude. Les enseignants ont ainsi été invités à exprimer leur degré d'adhésion ou de désaccord avec une série de propositions. En plus de ces six positions, les enseignants avaient la possibilité de cocher une case « Ne sait pas ». Ci-dessous (tableau 6), un exemple illustre l'utilisation de cette échelle de mesure :

Tableau 6 : Échelle de mesure (Likert à six positions)

« Pensez-vous que le mandat des enseignants, en matière de socialisation et d'éducation des élèves, est clairement défini... »

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
...pour l'ensemble du système éducatif en Communauté française	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...pour votre réseau/PO	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...pour votre établissement (celui dans lequel vous avez reçu ce questionnaire)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Un nombre limité d'échelles de mesure ne comportait que 4 ou 5 positions, comme le montre l'exemple ci-dessous (tableau 7) :

Tableau 7 : Échelle de mesure (Likert à quatre positions)

« Lorsque les élèves sont mis au travail, quelle modalité privilégiez-vous ? »

	Jamais	Parfois	Régulièrement	À chaque cours	NSP
Travail individuel	☐	☐	☐	☐	☐
Par deux	☐	☐	☐	☐	☐
En petits groupes	☐	☐	☐	☐	☐
Travailler avec l'ensemble de la classe	☐	☐	☐	☐	☐

4.4.2. Type d'analyses

4.4.2.1. Indicateurs de tendance centrale et mesures de dispersion

Dans la section suivante, consacrée à la présentation des résultats, des statistiques descriptives sont proposées dans le but de présenter de manière détaillée les réponses des enseignants à une série de questions relatives à leurs conceptions et à leurs pratiques de socialisation. L'analyse des résultats est organisée autour de la présentation d'indices de tendance centrale (moyenne, mode, fréquence) et d'une mesure de dispersion, la variance. L'objectif est de mettre en évidence des tendances générales et la plus ou moins grande hétérogénéité des réponses des enseignants. La moyenne correspond à la somme des scores divisée par le nombre de scores, le mode correspond au score le plus courant, la fréquence correspond à l'effectif des observations pour chacune des « valeurs » ou des « modalités » que la variable peut prendre. La variance est un paramètre de dispersion quadratique autour de la moyenne, il indique dans quelle mesure les différentes observations sont regroupées autour de la moyenne.

4.4.2.2. Analyses en composantes principales

Les réponses des enseignants à ces différentes questions sont ensuite traitées par des analyses en composantes principales dans le but de construire des « composantes » ou des « facteurs » structurants permettant de rendre compte de manière synthétique des conceptions et des pratiques des enseignants. Les analyses en composantes principales sont des analyses multivariées dites « d'interdépendance » parce qu'elles ne requièrent pas l'identification préalable d'une variable « dépendante » et de variables « indépendantes », ni ne supposent de formuler une hypothèse à tester. À partir de l'analyse de l'ensemble des relations entre les variables, elles font apparaître la structure des données étudiées, et font émerger des construits ou des dimensions sous-jacentes. Dans ce chapitre, elles sont utilisées en tant qu'analyses descriptives, de manière exploratoire. Elles seront utilisées comme variables dépendantes dans les chapitres suivants, IV et V)

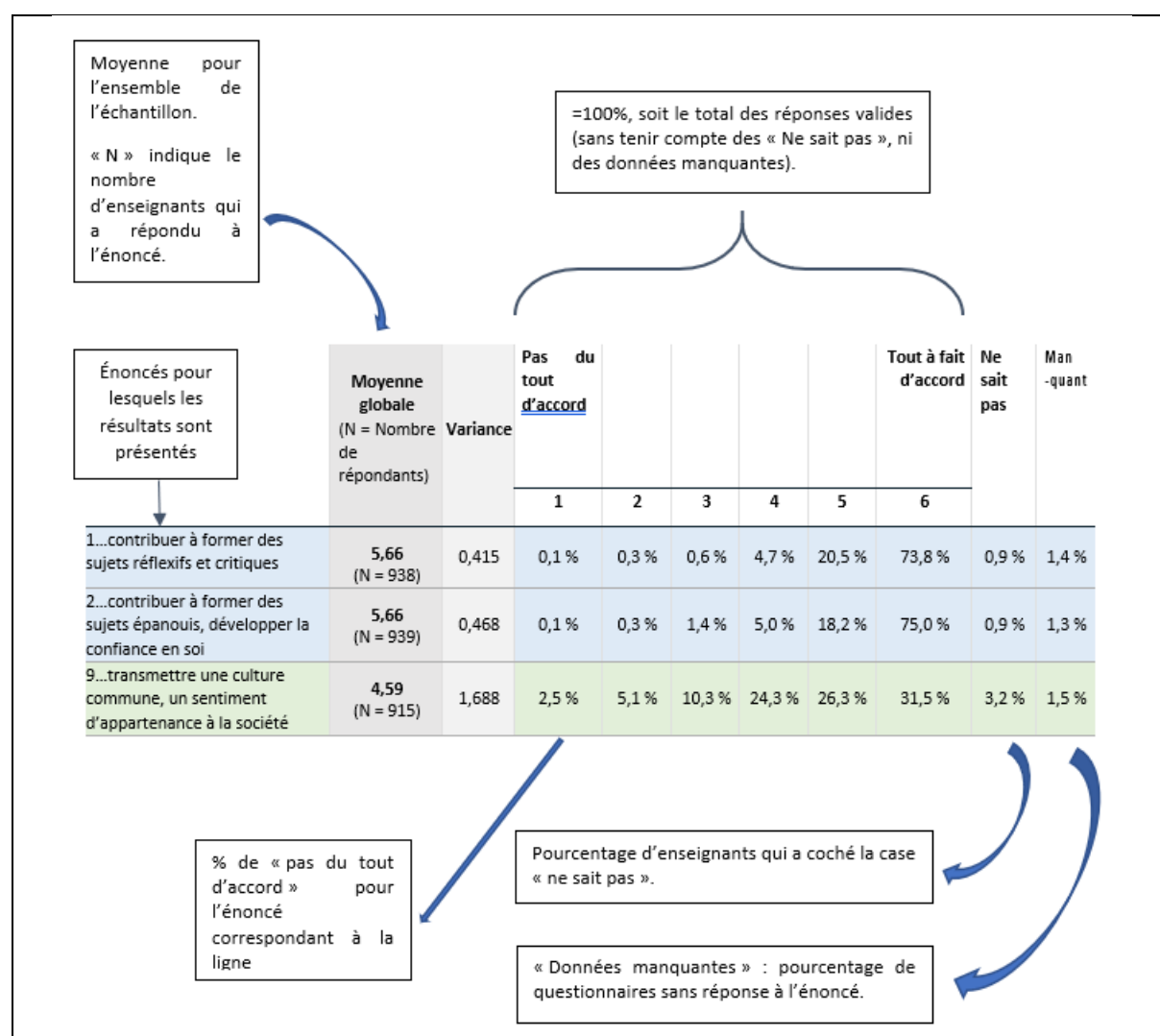
4.4.2.3. Test t pour échantillon « appariés » ou « dépendants »

Pour certaines variables, nous nous sommes intéressés aux différences de moyennes attribuées par les enseignants aux différents énoncés d'une même question. Nous voulions savoir si ces différences de moyennes étaient significatives d'un point de vue statistique. Le test *t* sur échantillon apparié permet de déterminer à partir de quelle amplitude les différences de moyennes sont trop importantes pour être dues au hasard. Pour ce faire, ce test compare les individus (chaque enseignant) avec eux-mêmes, c'est-à-dire qu'il compare les scores attribués par le même individu aux différents énoncés de la même question en procédant par paires d'énoncés. Notons que notre échantillon étant de grande taille, une petite différence de moyenne peut se révéler statistiquement significative. Nous avons donc été attentifs à apprécier l'importance des différences observées grâce au calcul de la taille d'effet (êta carré partiel, noté η^2).

4.4.3. Tableaux et figures

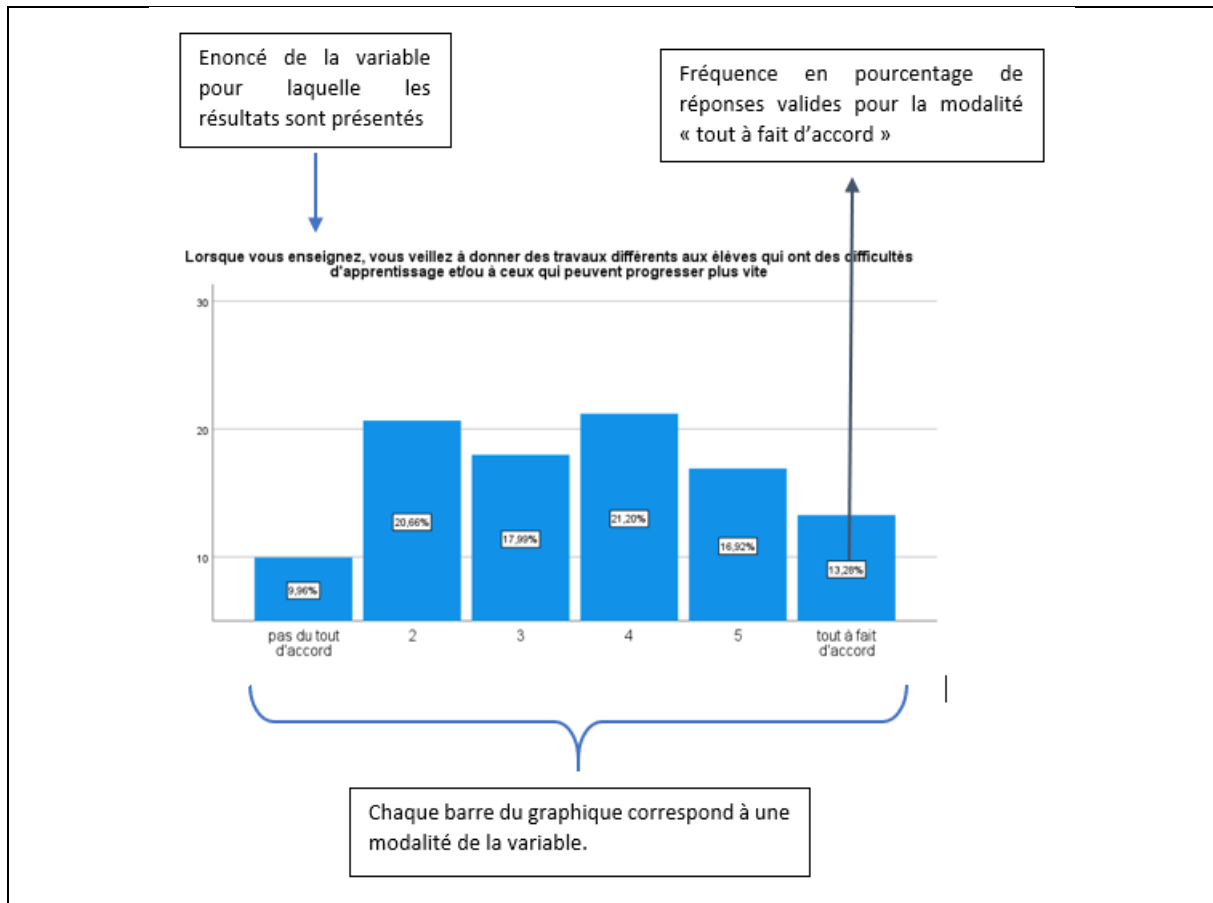
Des tableaux et des figures accompagnent la description des données. Les tableaux présentent, pour chacune des variables décrites, la moyenne, la variance et les fréquences (en pourcentage de réponses valides). Ci-dessous une figure (figure 2) explique comment lire les tableaux :

Figure 2 : lire les tableaux de fréquence



Des diagrammes à barre illustrent les distributions des variables. Ils permettent aussi de visualiser les fréquences (en pourcentage de réponses valides). Ci-dessous un schéma (figure 3) explique comment lire ces graphiques :

Figure 3 : lire les diagrammes à barre



4.5. Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps les réponses des enseignants relatives à leurs conceptions des missions générales de l'École secondaire et aux objectifs qu'ils déclarent poursuivre au sein de leurs classes. Les réponses des enseignants à une série de questions portant sur leurs pratiques et leurs attentes relatives au comportement des élèves sont également présentées. L'objectif est de décrire les tendances générales mais aussi de mesurer le degré de dispersion dans les réponses des enseignants. Dans un deuxième temps, nous présentons les « facteurs » issus des analyses en composantes principales. Ces facteurs permettent de résumer l'information contenue dans les données présentées au préalable.

4.5.1. Conception des missions

Dans cette sous-section nous présentons le positionnement des répondants face aux grandes missions de l'École et à leurs différentes traductions historiques, premièrement dans une perspective générale, puis en référence aux objectifs qu'ils déclarent effectivement poursuivre dans leurs cours.

4.5.1.1. Missions générales de l'École secondaire

Dans un premier temps, nous avons demandé aux enseignants de se positionner face à une série d'énoncés concernant les grandes missions historiques de l'École (tableau 8). Ils devaient se situer sur une échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » avec la possibilité de répondre « Ne sait pas ». Les treize énoncés soumis aux enseignants ont été construits en référence aux modèles théoriques de Dubet et Martuccelli (1996) et Grootaers (1998 et 2014). Quatre énoncés renvoient à la mission de subjectivation (1 à 4), cinq à l'intégration socioculturelle (5 à 9) et quatre à la distribution (10 à 13).

Tableau 8 : « Pensez-vous que l'École secondaire doit... ? »^{47*}

	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Ne sait pas ⁴⁸	Man- quant
			1	2	3	4	5	6			
1...contribuer à former des sujets réflexifs et critiques	5,66 (N = 938)	0,415	0,1 %	0,3 %	0,6 %	4,7 %	20,5 %	73,8 %	0,9 %	1,4 %	
2...contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi	5,66 (N = 939)	0,468	0,1 %	0,3 %	1,4 %	5,0 %	18,2 %	75,0 %	0,9 %	1,3 %	
3...contribuer à former des sujets éclairés et autonomes	5,58 (N = 934)	0,539	0,3 %	0,3 %	0,9 %	7,1 %	22,1 %	69,4 %	1,5 %	1,3 %	
5...transmettre des valeurs universelles	5,43 (N = 934)	0,790	0,6 %	0,6 %	2,0 %	10,8 %	23,6 %	62,3 %	1,5 %	1,3 %	
6...ouvrir à la diversité culturelle	5,38 (N = 937)	0,934	0,7 %	1,4 %	3,1 %	9,8 %	23,9 %	61,0 %	1,1 %	1,3 %	
4...contribuer à former des sujets proactifs, « entrepreneur d'eux-mêmes »	5,30 (N = 926)	0,916	0,4 %	1,2 %	3,7 %	12,7 %	26,3 %	55,6 %	1,9 %	1,7 %	
7...favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres (opinion, choix religieux, orientation sexuelle...)	5,29 (N = 935)	1,147	1,4 %	1,7 %	4,1 %	10,6 %	23,5 %	58,7 %	1,7 %	0,9 %	
8...favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs	5,26 (N = 914)	1,084	0,9 %	2,0 %	4,0 %	11,9 %	26,1 %	55,0 %	2,8 %	2,0 %	
10...équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie	5,22 (N = 922)	1,212	1,3 %	2,4 %	4,2 %	11,8 %	25,2 %	55,1 %	2,3 %	1,7 %	
11...aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini	5,21 (N = 929)	1,035	0,9 %	1,4 %	4,1 %	14,1 %	28,5 %	51,0 %	1,9 %	1,4 %	
12...préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité	5,04 (N = 897)	1,302	1,7 %	2,2 %	5,6 %	16,3 %	29,4 %	44,8 %	5,1 %	1,5 %	
13...amener les élèves à un parcours à la mesure des dons et de la volonté de chacun	4,88 (N = 849)	1,605	2,2 %	3,8 %	8,2 %	17,4 %	26,6 %	41,7 %	9,0 %	2,6 %	
9...transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société	4,59 (N = 915)	1,688	2,5 %	5,1 %	10,3 %	24,3 %	26,3 %	31,5 %	3,2 %	1,5 %	

*Dans les tableaux relatifs aux missions et aux objectifs poursuivis, la couleur bleue correspond à la « subjectivation », la couleur verte à « l'intégration socioculturelle » et la couleur orange à la « distribution ».

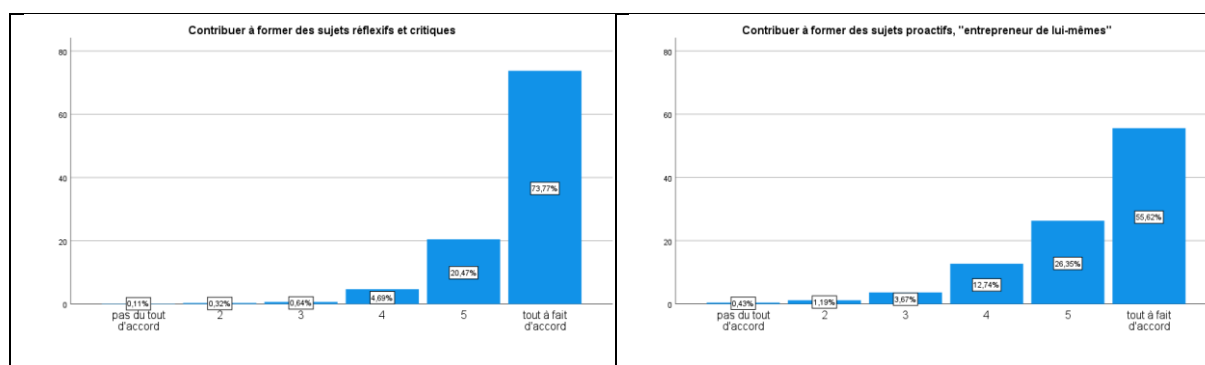
Les moyennes suggèrent que les répondants considèrent toutes les propositions comme relevant de ce que l'École secondaire *doit faire*. Aucune des missions proposées n'obtient un score moyen inférieur à 4,5 sur une échelle de 6. Les variances faibles, la rareté des données manquantes et le taux très limité

⁴⁷ Dans ce tableau et dans ceux qui suivent, les pourcentages inscrits dans les colonnes « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord » correspondent aux données valides et totalisent par conséquent 100 %.

de répondants ayant coché la case « Ne sait pas » indiquent un accord général sur ces différentes missions.

C'est toutefois la mission de subjectivation qui arrive en tête, de manière très consensuelle : 99 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord (positions 4, 5 et 6 en direction de « tout à fait d'accord ») en ce qui concerne le « sujet réflexif et critique », 98,5 % pour le « sujet éclairé et autonome », et 98,2 % pour le « sujet épanoui ». Les moyennes des réponses relatives à ces trois figures du sujet sont supérieures à 5,5/6. On remarque que le sujet « proactif, entrepreneur de lui-même », obtient un score moyen un peu moins élevé que celui des autres figures du sujet proposées (5,3/6). L'analyse des moyennes montre une différence statistiquement significative entre le sujet proactif et les trois autres figures du sujet⁴⁹. Néanmoins 94.6 % se sont positionnés du côté de l'accord pour cet énoncé. Les figures 4 permettent de visualiser le consensus fort autour de la figure du sujet « réflexif et critique » et la dispersion un peu plus importante dans les réponses pour le sujet « entrepreneur de lui-même ».

Figures 4* : Sujet critique et réflexif, sujet proactif ; entrepreneur de lui-même



*On observe que la dispersion dans les réponses est plus importante pour le « sujet proactif, entrepreneur de lui-même » que pour le « sujet critique et réflexif »

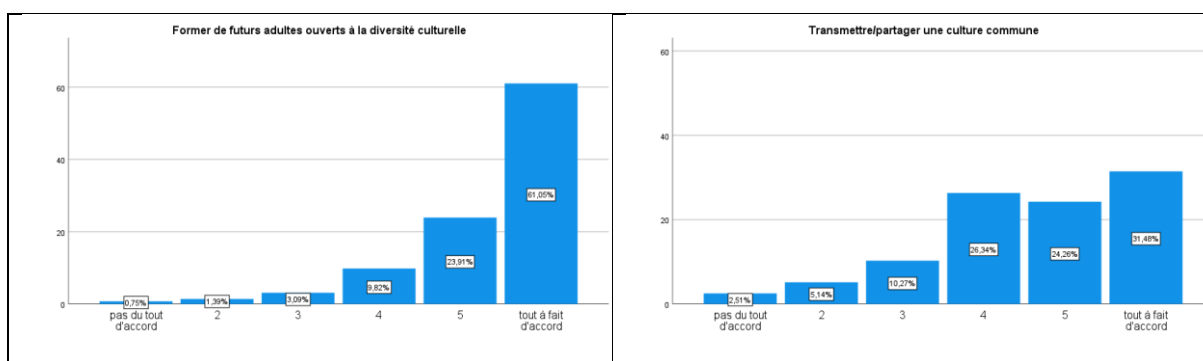
La mission d'intégration socioculturelle arrive en deuxième position, avec les énoncés concernant « la transmission de valeurs universelles » (96,7 % du côté de l'accord), « l'ouverture à la diversité culturelle » (94,8 %), « l'ouverture aux différences individuelles » (96,8 %), et « l'ouverture au pluralisme des valeurs » (94,1 %). Notons que si 82 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord pour « la transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société », cette conception de l'intégration arrive en dernière position du classement (13^e position), après les énoncés concernant la mission de distribution. 18% des répondants se sont positionnés du côté du désaccord, ce qui est important comparativement aux autres propositions renvoyant à cette mission. Tout se passe comme si les répondants privilégiaient dans leur grande majorité la promotion

⁴⁸ Comme indiqué dans le point 4.4.3 (figure 2), les « ne sait pas » ne sont pas comptabilisés dans les réponses valides.

⁴⁹ Sujet éclairé et autonome – sujet entrepreneur de lui-même, proactif : $t(915) = 9.245$; $p < .001$; $d = .88$. Sujet réflexif et critique - sujet entrepreneur de lui-même, proactif : $t(920) = 12.793$; $p < .001$; $d = .86$. Sujet épanoui et confiant - sujet entrepreneur de lui-même, proactif : $t(921) = 13.110$; $p < .001$; $d = .81$.

d'un collectif à la fois universaliste et pluriel, plutôt que la construction d'une culture et d'une appartenance communes⁵⁰ (figures 5).

Figures 5* : Ouvrir à la diversité culturelle ; transmettre/partager une culture commune

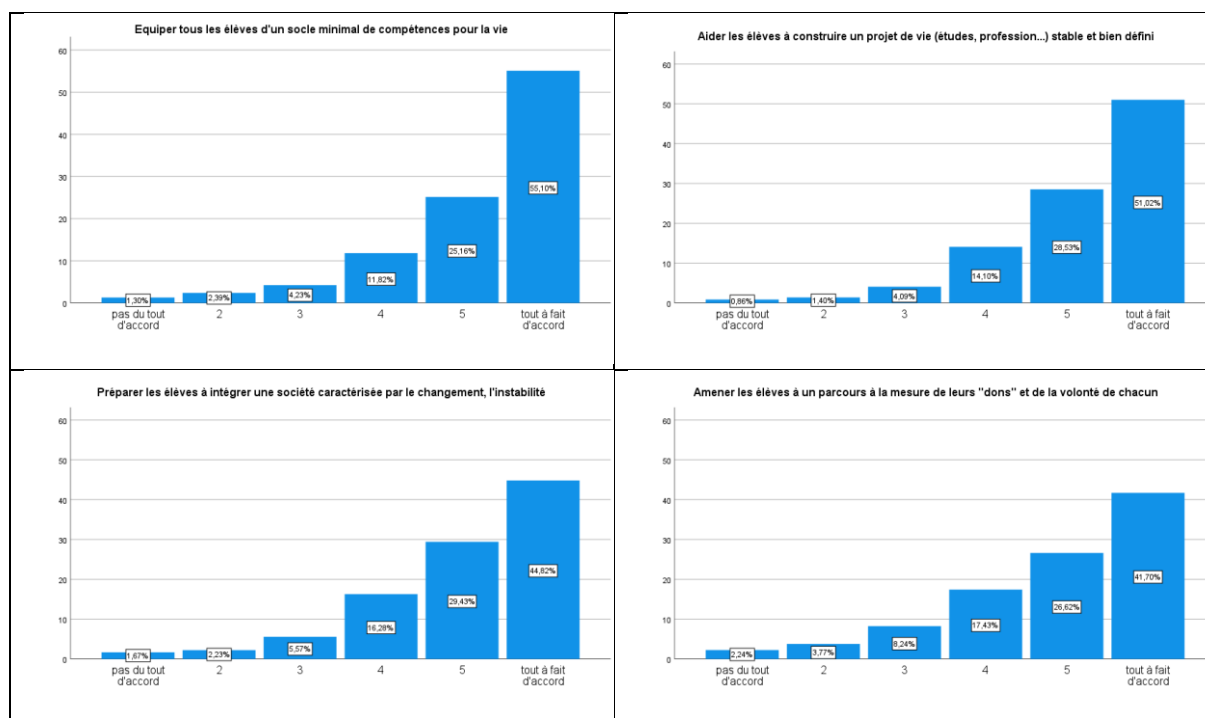


*On observe que la dispersion dans les réponses est plus importante pour « Transmettre/partager une culture commune » que pour « Former de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle »

Les énoncés concernant la mission de distribution arrivent en troisième position, avec des moyennes un peu plus faibles et une variabilité légèrement plus importante dans les réponses. 92 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord pour « équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie », et un peu plus de 50% ont coché la case « tout à fait d'accord ». Ce résultat signale un degré d'adhésion variable mais toutefois relativement important à cette approche introduite progressivement à partir des années 90 dans le système éducatif en CFB ; 93,6 % pour « aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini » ; 90,5 % pour « préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement et l'instabilité » (figures 6).

⁵⁰ L'analyse des moyennes montre une différence significative ($p < .001$) et de taille importante ($\eta^2 > 0,14$) entre d'une part « la transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société » et, d'autre part, les autres traductions de la mission d'intégration socioculturelle. En revanche, aucune différence statistiquement significative n'apparaît lorsque l'on compare les autres traductions de la mission d'intégration socioculturelle entre elles.

Figures 6* : Socle minimal de compétences pour la vie ; construire un projet de vie stable ; préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité ; amener les élèves à un parcours à la mesure de leurs « dons » et de la volonté de chacun



*On observe l'adhésion plus forte des répondants à la transmission de compétences pour la vie et la dispersion plus importante pour les trois autres propositions, et en particulier pour la promotion par le mérite. On observe également une adhésion légèrement plus importante à l'idée d'aider les élèves à construire un projet stable, par rapport à l'idée de les préparer à l'instabilité.

Notons que l'énoncé « amener les élèves à un parcours à la mesure des dons et de la volonté de chacun », formulé pour évoquer une logique méritocratique de promotion des élèves, occupe la 12^e position du classement avec l'un des scores moyens les moins élevés et une variance relativement importante. 14,2 % des répondants se sont positionnés du côté du désaccord et 9 % ont coché la case « Ne sait pas »⁵¹. Ces résultats pourraient traduire une adhésion légèrement plus faible et un certain degré d'incertitude par rapport à cette conception méritocratique de l'École.

Enfin, relevons sur l'ensemble du tableau le recours très peu fréquent à l'option « Ne sait pas » de même que le taux très faible de non-réponses. Il nous semble raisonnable d'interpréter cela comme l'indice d'une adhésion générale des enseignants lorsqu'ils sont sollicités sur les missions « formelles » de l'institution scolaire. Ce premier résultat tend par ailleurs à confirmer notre hypothèse de pluri-normativité.

⁵¹ Ce score apparaît « exceptionnel » eu égard au taux de « Ne sait pas » des autres énoncés. Seuls les énoncés « préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement et l'instabilité » (5.1%) et « transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société » (3.2%) ont un taux de « Ne sait pas » supérieur à 3%. Le taux de « Ne sait pas » est inférieur à 3% pour l'ensemble des autres énoncés.

4.5.1.2. Objectifs poursuivis en classe

Les enseignants ont ensuite été invités à se positionner par rapport aux missions de l'École, non plus dans une perspective générale mais relativement aux objectifs qu'ils pensent effectivement poursuivre dans leurs cours. Cette question comporte quinze énoncés (cf. tableau 9). Les six premiers renvoient à la mission d'intégration socioculturelle, les cinq suivants (7 à 11) à la mission de distribution, et les quatre derniers (12 à 15) à la mission de subjectivation. La grande majorité de ces énoncés est identique à ceux de la question précédente. La transmission de « savoirs et de compétences disciplinaires » a été ajoutée. Cet énoncé renvoie explicitement à un « mandat d'instruction » (Tardif & Lessard, 1999 ; Lenoir & Tupin, 2010 ; Portelance & al., 2012), que les enseignants du secondaire considèrent plus volontiers comme leur « vrai travail » et le cœur de leur identité professionnelle (Cattonar, 2006). « Préparer vos élèves aux études supérieures et préparer vos élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs », qui ne figuraient pas dans la question précédente, ont également été ajoutés.

Tableau 9 : « Dans quelle mesure poursuivez-vous effectivement les objectifs ci-dessous dans vos cours ? »

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

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

« Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires » est le premier objectif que les répondants déclarent poursuivre « effectivement » dans leur classe, avec 96 % des réponses à droite du tableau (positions 4, 5 et 6 en direction de « tout à fait d'accord ») et une moyenne de 5,32 sur une

échelle à six positions. Il s'agit donc d'un objectif très consensuel. Il est intéressant de relever que lorsque l'on demande aux enseignants ce qu'ils font en classe (« dans vos cours »), quels sont les objectifs « effectivement » poursuivis, cette dimension (instruire) de leur activité arrive en tête de classement.

Vient ensuite la formation des sujets « critique » (94,1 % du côté de l'accord), « éclairé » (95,3 %) et « épanoui » (93,8 %), qui obtiennent des scores moyens élevés et très proches. On note que la figure du « sujet proactif » (83,8 % du côté de l'accord) arrive en 11^e position sur 15 énoncés, avec une moyenne inférieure à 5 et davantage de variabilité. Ici encore, l'analyse des moyennes indique une différence significative ($p < .001$) d'amplitude notable entre les trois premières figures du sujet d'une part, et le « sujet proactif » d'autre part ($\eta^2 > 0,14$).

Si l'on examine les quatre premiers énoncés, on remarque qu'ils présentent des scores moyens relativement proches. Ce sont aussi des énoncés pour lesquels la variabilité des réponses est peu importante. Si l'on considère maintenant ces énoncés ensemble, la proximité avec la définition « moderne » du mandat des enseignants saute aux yeux. Ils semblent suggérer l'idée de formation d'un sujet « éclairé » et « critique » par le truchement d'une instruction scolaire et disciplinaire. Cette interprétation est soutenue par l'analyse statistique des moyennes⁵².

Notons que le « sujet épanoui », promu plus tardivement, à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, occupe une place privilégiée aux côtés du « sujet éclairé » et du « sujet critique ». Ce qui témoigne de la pénétration de cette figure du sujet dans les conceptions des enseignants qui ont participé à l'enquête.

Après une série d'énoncés concernant la formation du sujet et la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires, arrivent quatre énoncés relatifs à la formation de l'élève en tant que membre du collectif, autrement dit à la mission d'intégration socioculturelle. Les trois premiers vont dans le sens d'une « pluralisation » : « préparer de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle » (87,3 % du côté de l'accord), « à la pluralité des valeurs » (86,4 %) et aux « préférences individuelles » (85,1 %). Puis vient la « transmission de valeurs universelles » (85,6 %).

Notons que dans les réponses des enseignants à la question de savoir ce que l'École secondaire « doit faire » dans une perspective générale, traitée précédemment, la « transmission de valeurs universelles » obtenait un score moyen plus élevé (5,43/6 pour la question précédente ; 4,81/6 ici), et précédait les énoncés concernant la « pluralisation ».

La transmission ou le partage d'une « culture commune » (80,9 % du côté de l'accord) et la construction d'un « sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent » (76,5 %) arrivent seulement en 13^e et 14^e positions⁵³. Leur position dans le classement des scores moyens pour cette question semble confirmer la prévalence d'une conception « pluralisatrice » de l'intégration

⁵² Leur comparaison montre qu'il existe des différences significatives entre l'énoncé 9 (...transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires) et les 3 suivants, mais de taille négligeable étant donné la taille de l'échantillon ($\eta^2 < .01$). En revanche une différence significative de taille plus importante apparaît avec tous les énoncés suivants (η^2 entre .03 et .17).

⁵³ L'analyse des moyennes montre une différence significative de taille moyenne ($\eta^2 > 0,06$) entre ces deux énoncés et les autres énoncés relatifs à la mission d'Intégration socioculturelle.

socioculturelle, renvoyant à un imaginaire plus récent autour des missions de l'École (Grootaers, 1998 et 2014).

Les deux énoncés « préparer vos élèves aux études supérieures » et « préparer à l'exercice d'une profession, former des travailleurs » se situent en queue de classement avec davantage de variabilité. La dispersion dans les réponses s'explique notamment par une corrélation avec la section (transition ou qualification) dans laquelle les enseignants exercent⁵⁴.

À propos des objectifs poursuivis, on peut retenir que la variabilité dans les réponses est un petit peu plus importante que pour les missions envisagées dans une perspective générale. Le consensus s'affaiblit donc dès lors que l'on interpelle les enseignants sur ce qu'ils pensent effectivement faire en classe avec leurs élèves. La tâche d'instruction occupe la première position, suivie par la subjectivation, puis l'intégration socioculturelle. La distribution des énoncés suggère que les enseignants valorisent en premier lieu la formation du sujet par la transmission des savoirs et compétences disciplinaires, ce qui renvoie à un imaginaire « moderne ». En revanche, on note de nouveau l'orientation générale vers l'ouverture à la pluralité tant individuelle que culturelle et axiologique. Ce qui pourrait signaler une évolution significative dans l'imaginaire des enseignants relatif à la mission d'intégration socioculturelle (Bastienier, 1998 ; Grootaers, 2014). Cette prévalence de la pluralisation sur la transmission d'une culture commune est par ailleurs confirmée par une autre question relative aux conceptions de la cohésion sociale (tableau 10).

Conceptions de la cohésion sociale

Avant d'interroger les enseignants sur leurs conceptions des missions, nous leur avons en effet posé la question suivante « Selon vous, pour assurer la cohésion de la société, les citoyens doivent-ils... ? ». Il s'agissait d'étudier les conceptions des fondements de la cohésion sociale dont les enseignants sont porteurs. Autrement dit, de les interroger sur ce qu'ils considèrent comme nécessaire pour fonder la volonté de vivre ensemble. Trois énoncés, parmi les six proposés, concernaient l'ouverture à la pluralité (individuelle, culturelle et axiologique). Trois autres suggéraient au contraire l'homogénéisation des citoyens autour de valeurs, d'une culture commune, ou encore d'un projet commun (tableau 10).

⁵⁴ L'analyse de variance montre des différences significatives entre sections (transition, qualifiant, mixte) pour les deux énoncés. La proportion de variance totale expliquée par la variable « section » est de 11 % pour *préparer vos élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs* ($\eta^2 = 0,11$). Les moyennes selon les sections pour cet énoncé sont les suivantes : 3,47 (transition), 4,30 (mixte), 5,11 (qualifiant). La proportion de variance expliquée par la variable section est de 9 % pour l'énoncé *préparer vos élèves aux études supérieures* ($\eta^2 = 0,09$). Les moyennes selon les sections pour cet énoncé sont les suivantes : 4,28 (qualifiant), 4,45 (mixte), 5,05 (transition).

Tableau 10 : « Selon vous, pour assurer la cohésion de la société, les citoyens doivent-ils ? »

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord	1	2	3	4	5	6	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
...être ouverts aux différences individuelles de tous ordres (opinion, choix religieux, orientation sexuelle...)	5,55 (N = 936)	0,877	1,5 %	0,4 %	2,6 %	6,2 %	15,7 %	73,6 %	1,7 %	0,8 %		
...être ouverts à la diversité culturelle	5,52 (N = 943)	0,938	1,5 %	0,8 %	2,7 %	6,5 %	16,4 %	72,1 %	1,4 %	0,4 %		
...être ouverts au pluralisme des valeurs	5,22 (N = 913)	1,334	1,8 %	1,9 %	5,5 %	12,8 %	19,4 %	58,7 %	3,2 %	1,7 %		
...partager les mêmes valeurs	4,02 (N = 910)	2,943	13,4 %	8,4 %	14,1 %	18,1 %	19,5 %	26,6 %	2,7 %	2,5 %		
...partager un projet commun	3,98 (N = 914)	2,588	11,4 %	8,0 %	15,8 %	23,1 %	19,6 %	22,2 %	2,7 %	2,1 %		
...partager la même culture	2,02 (N = 907)	1,806	51,7 %	19,4 %	13,3 %	9,4 %	3,0 %	3,2 %	2,3 %	3,2 %		

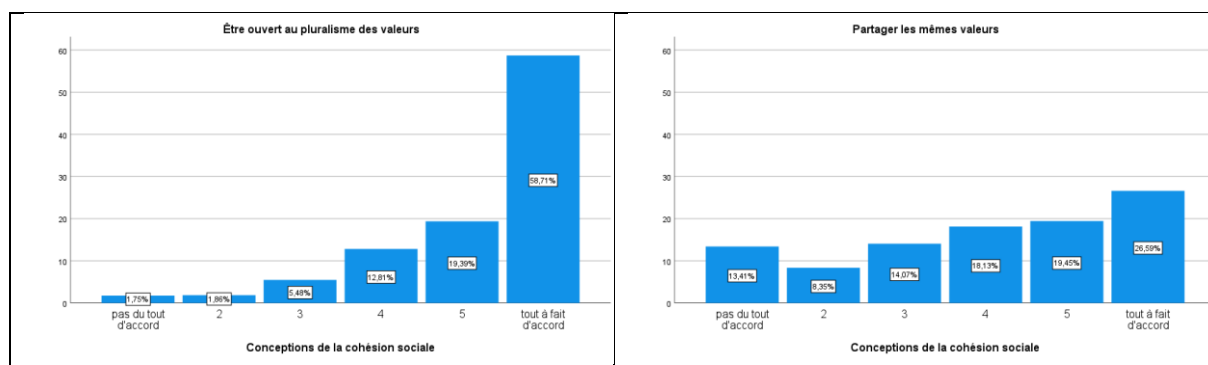
Le tableau 10 permet de visualiser la prévalence accordée à la pluralisation. On relève également l'importance accordée en premier lieu à l'individu, à ses caractéristiques et à ses préférences. L'énoncé « être ouvert aux différences individuelles de tous ordres (opinions, choix religieux, orientations sexuelles, etc.) » obtient, en effet, la moyenne la plus élevée (5,5/6) avec 90,91% des répondants positionnés du côté de l'accord, près des deux/tiers ayant coché la case « tout à fait d'accord », et une variabilité faible dans les réponses. La diversité culturelle arrive en deuxième position (moyenne = 5,52/6) suivie par le pluralisme des valeurs (moyenne = 5,22/6).

Les trois énoncés orientés vers l'homogénéisation obtiennent des moyennes inférieures à cinq sur une échelle à six positions. Notons que « partager les mêmes valeurs » obtient une moyenne sensiblement plus élevée que les deux autres (4,02/6). Plus d'un tiers des répondants (35,83%) se sont toutefois positionnés du côté du désaccord. Et la figure 7 fait bien apparaître la variabilité beaucoup plus importante dans les réponses par rapport à celle observée pour l'énoncé « être ouvert au pluralisme des valeurs ».

« Partager un projet commun » et « une même culture » obtiennent les moyennes les plus faibles (respectivement 3,98 et 2,02/6). La variabilité est importante pour l'énoncé « partager un projet commun » ce qui témoigne de positionnements variés au sein de notre échantillon. Au contraire, la figure 8 montre qu'une majorité de répondants s'est positionnée du côté du désaccord pour « partager une culture commune » (84,45% des répondants ont coché les positions 1, 2 et 3), et plus de la moitié (51,71%) a coché la case « Pas du tout d'accord ».

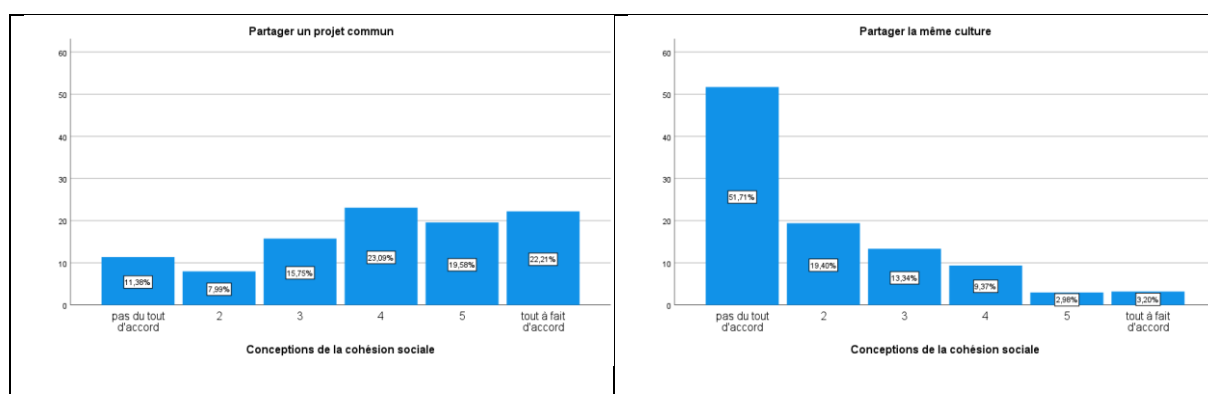
Ces résultats semblent indiquer que, dans leur majorité, les enseignants perçoivent le collectif comme étant pluriel et considèrent qu'il faut tenir compte de cette pluralité pour garantir la cohésion de l'ensemble de ses membres.

Figure 7* : Ouvrir au pluralisme des valeurs ; partager les mêmes valeurs



La variabilité est plus importante pour l'énoncé « partager les mêmes valeurs ».

Figure 8 : Partager un projet commun ; partager une même culture



4.5.1.3. Positionnements face aux objectifs généraux du Décret Missions de 1997

Le Décret Mission (1997) précise la commande sociale adressée à l'École. Il définit les missions prioritaires qui doivent être poursuivies par les enseignants et les établissements scolaires. Étant donné notre objet de recherche, il était impératif de soumettre ces missions principales aux enseignants.

Ci-dessous figurent les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et secondaire tels qu'ils figurent dans le Décret Missions de 1997. Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer la priorité qu'ils accordent à chacun de ces objectifs dans leurs cours.

Tableau 11 : « Quelle priorité accordez-vous à chacun de ces objectifs dans vos cours ? »

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
			1	2	3	4	5	6		
...Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle	5,29 (N = 939)	0,761	0,3 %	0,6 %	2,9 %	12,1 %	34,4 %	49,6 %	1,1 %	1,0 %
...promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves	5,06 (N = 941)	1,155	1,0 %	1,6 %	6,1 %	17,5 %	29,5 %	44,3 %	1,0 %	0,8 %
...préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures	4,99 (N = 934)	1,252	0,9 %	2,5 %	7,5 %	17,0 %	30,0 %	42,2 %	1,7 %	1,0 %
...assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale	4,87 (N = 913)	1,399	1,5 %	2,6 %	8,4 %	21,0 %	27,8 %	38,6 %	3,8 %	1,1 %

L'objectif « Amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences » suscite l'adhésion la plus forte et la plus consensuelle. Il arrive en première position avec un score moyen de 5,3 sur une échelle à six positions avec 96% des répondants qui se sont positionnés du côté de l'accord. Ce résultat concorde avec ceux des questions relatives aux objectifs poursuivis en classe : le premier mandat des enseignants est à leurs yeux la transmission de savoirs et de compétences. À y regarder de plus près, il est assez intéressant de constater que « seuls » 49,6% des répondants ont répondu « tout à fait d'accord », tandis qu'une dizaine de personnes a répondu qu'elle ne sait pas si elle doit poursuivre cet objectif (n = 11)⁵⁵.

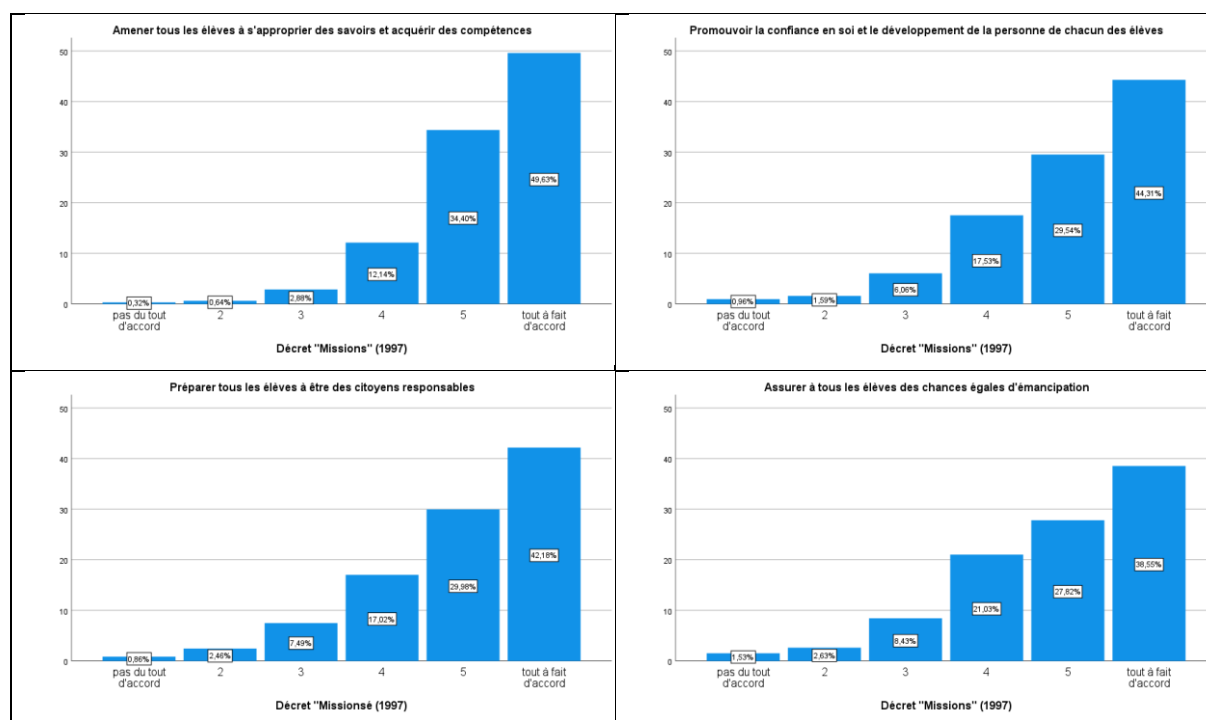
91% des enseignants ont coché les cases 4, 5 ou 6, du côté de l'accord en ce qui concerne la « promotion de la confiance en soi et du développement de la personne de chacun des élèves ». Ici encore, ce résultat converge avec la place tenue par le « sujet épanoui » dans les questions présentées précédemment. Il pourrait traduire un souci particulier accordé au bien-être des élèves. Ici encore

⁵⁵ Un sondage rapide des données nous permet de dire que ces 11 enseignants ont des profils variés. Ils proviennent de 8 établissements différents. Tous ces établissements appartiennent au réseau Libre subventionné, mais n'appartiennent pas à la même classe d'indice socioéconomique (deux établissements ont un ISE qui se situe entre 1 et 5, l'ISE d'une autre école se situe entre 6 et 10, deux écoles ont un ISE qui se situe entre 10 et 15 et une école a un ISE qui se situe entre 16 et 20). Tous sont des établissements dont nous qualifierons le projet de « classique ». Il s'agit de 8 femmes et de 3 hommes dont la majorité (10/11) a plus de 40 ans. Tous détiennent un titre pédagogique (5 diplômés d'une agrégation de l'enseignement inférieur et 6 agrégés de l'enseignement supérieur). 5 enseignent les sciences, les autres enseignent différentes disciplines (histoire, géographie, éducation artistique, mathématiques, langues modernes).

pourtant, on peut souligner que moins de la moitié (44,3%) des répondants a coché la case 6 et que près de 10% se sont situés du côté du désaccord.

Les deux autres objectifs du Décret, qui concernent la « citoyenneté » et « les chances égales d'émancipation sociale » obtiennent des scores moyens en dessous de 5 sur une échelle à six positions. La variabilité des réponses est sensiblement plus importante pour ces deux énoncés. Respectivement 11% et 12,5% des répondants se sont positionnés du côté du désaccord et 3,8% des enseignants questionnés ont répondu qu'ils ne savent pas s'ils doivent poursuivre le dernier objectif.

Figures 9 : Amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs... ; Promouvoir la confiance en soi...



Au total, si les quatre missions prioritaires du Décret obtiennent des scores moyens relativement élevés et totalisent chacune plus de 80% de réponses du côté de l'accord, il est intéressant de relever que le Décret a été formulé sans proposer aucune hiérarchie entre ces objectifs. En théorie, chacun d'entre eux devrait susciter une adhésion équivalente. La formation du citoyen est pourtant légèrement moins consensuelle que l'appropriation de savoirs et de compétences par les élèves. Légèrement moins consensuelle aussi que le développement de la confiance en soi de la personne de chacun des élèves. La promotion d'une égale émancipation sociale, en particulier, donne davantage lieu à discussion parmi les répondants. En ce qui concerne ce dernier objectif, assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale, une autre question de notre enquête est susceptible d'apporter un éclairage sur le positionnement des répondants.

Conceptions de la justice scolaire

Telle qu'elle est énoncée dans l'article 6 du Décret Missions, l'injonction à « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » engage des conceptions différentes de la justice scolaire sans pour autant préciser une orientation particulière. La justice scolaire est une préoccupation ancienne du monde de l'enseignement, des sciences de l'éducation et de la sociologie, et plus récemment des enquêtes internationales (par exemple, PISA). Elle constitue aussi un défi pour les

autorités publiques. La traduction de cet enjeu sous l'angle de « l'égalité scolaire » est ancienne, elle remonte au XIX^e siècle. La revendication d'égalité des chances est partie prenante de la démocratisation de l'enseignement, elle est portée par les discours progressistes. C'est de cette première traduction de la notion d'égalité que découle l'idée de « mérite » - autrement dit de promotion des talents et de la volonté -, qui justifie la sélection scolaire dès lors que les mêmes conditions d'accès et de traitement sont considérées comme offertes à tous. L'égalité des résultats, promue dans le système éducatif belge francophone depuis la fin des années 1990, suggère que le système éducatif doit viser les mêmes acquis pour tous, quelles que soient les inégalités de départ. L'idée peut être comprise de manière plus ou moins ambitieuse. En effet, entendue comme « égalité des acquis de base »⁵⁶, elle est susceptible de tolérer des écarts importants entre les élèves (Dupriez, Orianne et Verhoeven, 2008). L'idée « d'équité » constitue un renoncement à celle d'égalité. Elle ne consiste pas à viser ou à donner la même chose, mais précisément à offrir un traitement différent (principe de différenciation) en fonction de la singularité des contextes (spécificité des publics), et à octroyer davantage de moyens aux établissements fréquentés par un grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés (principe compensatoire). Elle s'impose progressivement, en Belgique, à partir de 1989⁵⁷ après que la sociologie critique ait mis en évidence la reproduction par l'École des inégalités sociales préexistantes autour des années 1970⁵⁸.

À partir de ces différentes conceptions de la justice scolaire, nous avons posé deux questions aux enseignants. La première concerne leur opinion sur les objectifs que l'École peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances (tableau 12).

⁵⁶ Le terme de « socles de compétences » utilisé depuis 1997 dans l'enseignement belge francophone renvoie en particulier à cette conception, considérant qu'il y a un socle de base que l'École doit faire acquérir à tous (Dupriez, Orianne et Verhoeven, 2008, p. 110).

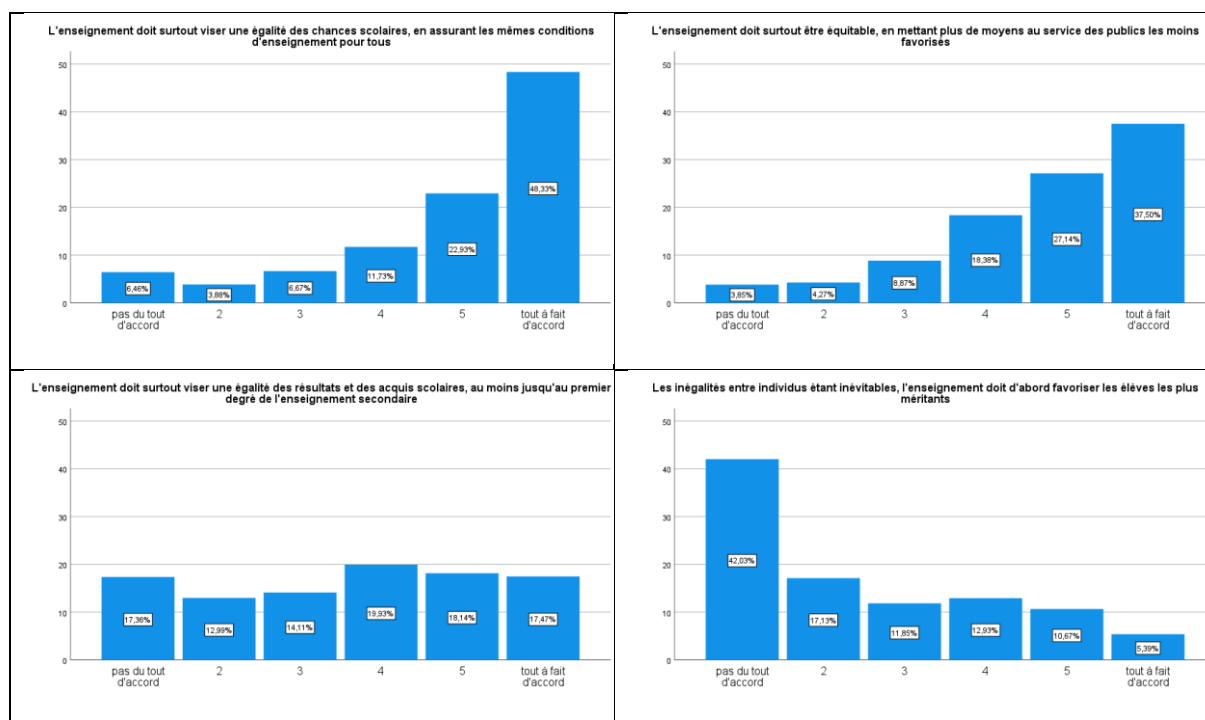
⁵⁷ Date à laquelle sont instaurées des zones d'éducation prioritaire.

⁵⁸ Notamment, Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Les Editions de Minuit.

Tableau 12 : Objectifs que l'École peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances

	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Man- quant
			1	2	3	4	5	6			
L'enseignement doit surtout viser l'égalité des chances scolaires, en assurant les mêmes conditions d'enseignement pour tous	4,86 (N = 929)	2,409	6,5 %	3,9 %	6,7 %	11,7 %	22,9 %	48,3 %		2,0 %	1,3 %
L'enseignement doit surtout être équitable, en mettant plus de moyen au service des publics les moins favorisés	4,73 (N = 936)	2,828	3,8 %	4,3 %	8,9 %	18,4 %	27,1 %	37,5 %		1,5 %	1,0 %
L'enseignement doit surtout viser une égalité des résultats et des acquis scolaires, au moins jusqu'au premier degré de l'enseignement secondaire	3,61 (N = 893)	3,440	17,4 %	13,0 %	14,1 %	19,9 %	18,1 %	17,5 %		5,3 %	1,7 %
Les inégalités entre individus sont inévitables, l'enseignement doit d'abord favoriser les élèves les plus méritants	2,49 (N = 928)	2,639	42,0 %	17,1 %	11,9 %	12,9 %	10,7 %	5,4 %		2,1 %	1,3 %

Figures 10 : graphiques à barre conceptions de la justice scolaire



L'égalité des chances et l'équité arrivent en tête dans les réponses des enseignants qui ont participé à l'enquête, bien que l'équité soit sensiblement moins consensuelle (71% des répondants ont coché les

deux positions les plus élevées pour l'égalité des chances, contre 64% pour l'équité). L'égalité des résultats arrive en troisième position avec une moyenne globale de 3,61 sur une échelle à 6 positions. La variabilité des réponses pour cette proposition est la plus importante avec 44,5% des répondants qui ont coché les cases à gauche (1, 2 ou 3, du côté de « pas du tout d'accord »), et 55,5% qui se sont situés à droite (4, 5 ou 6, du côté de « tout à fait d'accord »). Ce qui traduit des opinions partagées quant à la capacité de l'École à poursuivre cet objectif. L'idée que « les inégalités entre individus sont inévitables » et que par conséquent « l'École doit d'abord favoriser les élèves plus méritants » arrive en dernière position avec une moyenne de 2,49/6 et 71% des répondants qui se sont positionnés à gauche (1, 2 ou 3, du côté de « pas du tout d'accord »).

Retenons donc que les répondants semblent partager, de manière assez consensuelle, l'idée que l'École peut raisonnablement poursuivre les objectifs d'égalité des chances et d'équité. L'égalité des résultats, en revanche, apparaît être un objectif plus discutable à leurs yeux. La question se pose de savoir si les enseignants considèrent cet objectif moins souhaitable ou plus difficile à viser ? Même question en ce qui concerne le mérite, est-il perçu comme un objectif moins raisonnable ou moins désirable ? La majorité des répondants se sont, quoi qu'il en soit, positionnés du côté du désaccord pour ce dernier énoncé.

La seconde question interroge les conceptions que se font les enseignants de ce qu'il conviendrait de faire pour promouvoir une École visant l'égalité des résultats à la sortie de l'enseignement secondaire (tableau 13).

Tableau 13 : « Que conviendrait-il de faire pour promouvoir une École visant l'égalité des résultats ? »

	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Man- quant
			1	2	3	4	5	6			
...il faudrait modifier les structures et le fonctionnement du système scolaire (filières, moment de l'orientation, etc.)	4,72 (N = 887)	2,066	5,4 %	5,16 %	6,5 %	16,8 %	27,3 %	38,9 %		5,8 %	1,8 %
...il faudrait modifier le fonctionnement des établissements scolaires (un projet d'établissement orienté vers la réussite de tous etc.)	4,06 (N = 872)	2,519	9,6 %	9,3 %	13,9 %	22,7 %	21,2 %	23,3 %		7,3 %	1,9 %
...il faudrait modifier les pratiques pédagogiques des enseignants	3,91 (N = 881)	2,433	8,6 %	12,7 %	16,9 %	22,2 %	19,9 %	19,6 %		5,8 %	2,4 %
...il n'y a rien à faire, les inégalités entre individus sont inévitables	3,07 (N = 909)	3,238	30,3 %	15,2 %	11,8 %	16,0 %	14,0 %	12,9 %		3,4 %	1,9 %
...il n'y a rien à faire car les inégalités sont liées aux structures socio-économiques de notre société	3,04 (N = 892)	2,605	24,9 %	16,6 %	16,8%	21,0 %	12,7 %	8,1 %		4,7 %	2,4 %

Les réponses des enseignants qui ont participé à l'enquête suggèrent qu'ils considèrent les causes « internes » au système éducatif plus importantes que les causes « externes » pour promouvoir une

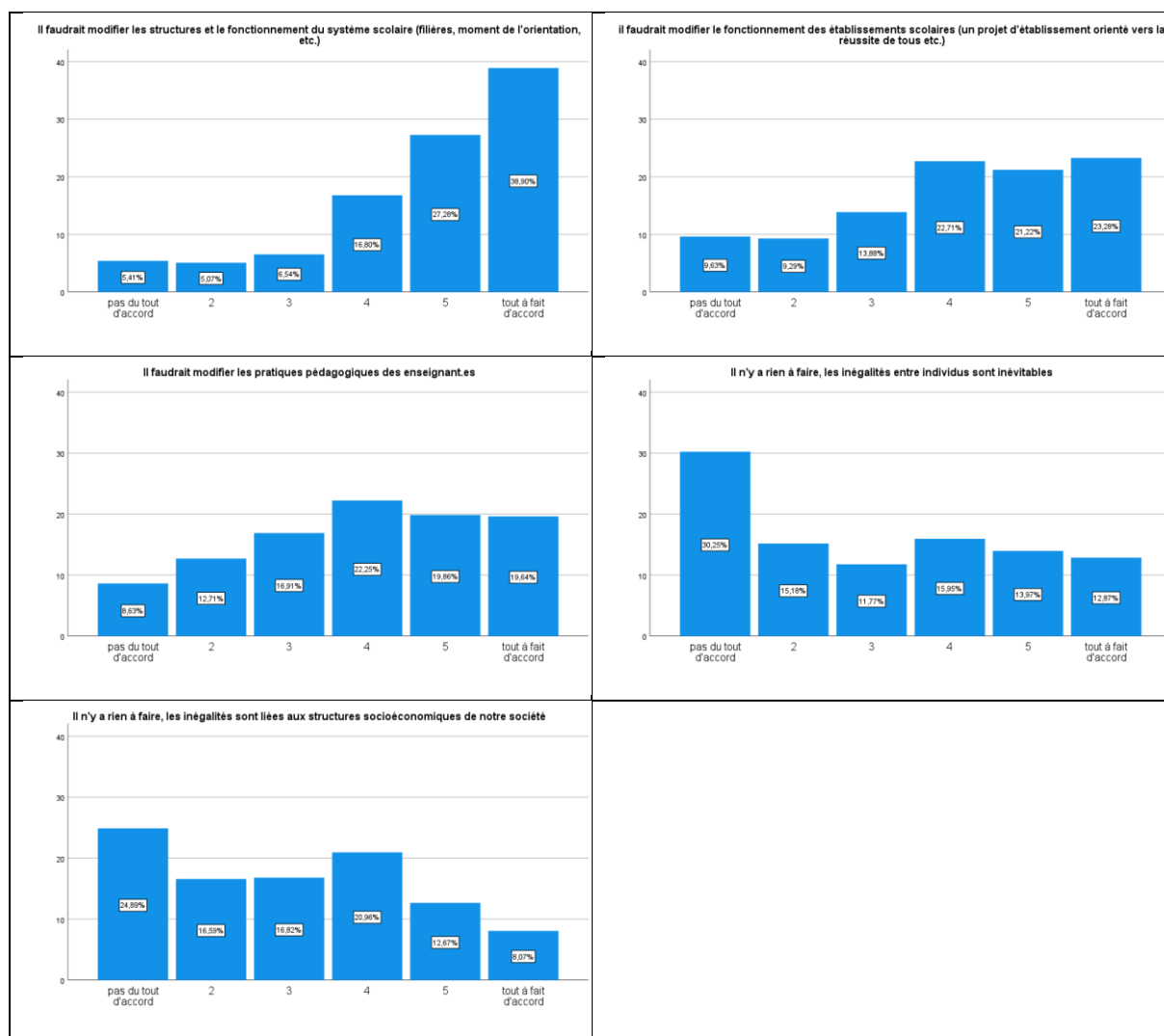
École luttant contre les inégalités de résultats entre élèves. Le niveau global, celui du *système scolaire* (son fonctionnement, sa structure) est pointé comme particulièrement important pour lutter contre ces inégalités, avec 39% des enseignants qui ont coché la case 6 (tout à fait d'accord) et 83% qui se situent à droite du côté de l'accord. « Le fonctionnement des établissements » (moy. 4,06/6) et dans une moindre mesure les « pratiques pédagogiques des enseignants » sont également perçues comme des leviers pour viser un objectif d'égalité des résultats (moy. 3,91/6 et 62% des enseignants qui se situent du côté de « tout à fait d'accord »).

En ce qui concerne les causes externes, une majorité des répondants rejette l'idée que « les inégalités entre individus sont inévitables ». Notons que 43% des répondants se sont cependant positionnés du côté de l'accord pour cette proposition. Quant à l'idée « qu'il n'y a rien à faire » pour promouvoir une École qui vise l'égalité des résultats « car les inégalités sont liées aux structures économiques de notre société », 25% des répondants ont coché la case « pas du tout d'accord » et 58% se sont positionnés du côté du désaccord. Ce qui signifie que 42% des répondants se sont positionnés à droite, ce qui n'est pas négligeable.

Ajoutons que la variabilité est importante sur tous les énoncés de cette question, ce qui indique une diversité de points de vue à ce sujet, hormis en ce qui concerne le rôle des structures et du fonctionnement du système scolaire, qui apparaît plus consensuel que les autres.

Au total, il est notable que les réponses des enseignants témoignent d'un regard critique sur le fonctionnement de l'École, des établissements et sur les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Ce résultat suggère, par ailleurs, qu'il ne s'agit peut-être pas - du point de vue des enseignants qui ont participé à l'enquête - de s'opposer à l'idée « d'égalité des résultats » à la sortie comme aurait pu le laisser penser la question précédente. Mais plutôt de mesurer le défi que représente cet objectif au regard du travail à réaliser à tous les niveaux de notre système d'enseignement.

Figures 11 : « Que conviendrait-il de faire pour promouvoir une École visant l'égalité des résultats ? »



4.5.1.4. Clarté du mandat

Nous avons ensuite demandé aux enseignants s'ils pensaient que leur mandat était clairement défini. Cette question leur était posée en distinguant la définition des missions pour l'ensemble du système éducatif en Communauté française, pour le réseau ou Pouvoir organisateur (PO)⁵⁹ de leur établissement, et pour l'établissement dans lequel les enseignants ont reçu le questionnaire.

⁵⁹ Les pouvoirs organisateurs sont les autorités qui organisent l'enseignement. Les pouvoirs organisateurs du réseau Officiel sont la Communauté française de Belgique, les provinces, les villes, les communes, la COCOF (Commission Communautaire française). Les pouvoirs organisateurs du réseau libre sont des congrégations et associations confessionnelles ou non.

Tableau 14 : « Pensez-vous que le mandat des enseignant, en matière de socialisation et d'éducation⁶⁰ des élèves, est clairement défini... ? »

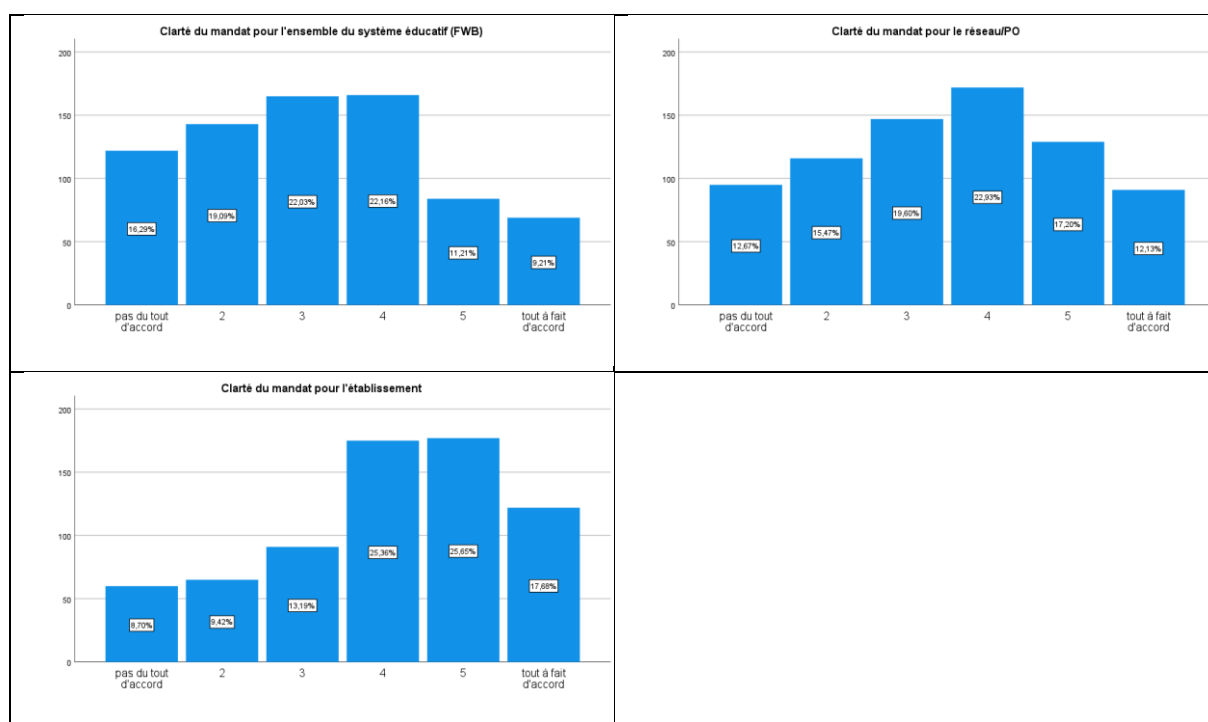
	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
			1	2	3	4	5	6		
... pour votre établissement (celui dans lequel vous avez reçu le questionnaire)	4,03 (N = 690)	2,258	8,7 %	9,4 %	13,2 %	25,4 %	25,7 %	17,7 %	11,1 %	17,0 %
...pour votre réseau/PO	3,53 (N = 750)	2,394	12,7 %	15,5 %	19,6 %	22,9 %	17,2 %	12,1 %	17,9 %	4,0 %
...pour l'ensemble du système éducatif en Communauté française	3,21 (N = 749)	2,303	16,3 %	19,1 %	22,0 %	22,2 %	11,2 %	9,2 %	19,7 %	2,3 %

C'est au niveau du système éducatif que le mandat est le moins clair selon les enseignants qui ont participé à l'enquête. La moyenne de leur réponse est de 3,21/6. Plus de la moitié (précisément 57,4%) des enseignants se sont positionnés du côté du désaccord (positions 1, 2 et 3 en direction de « pas du tout d'accord »). La moyenne au niveau du PO/réseau est assez proche de la moyenne pour la CFB (3,53). C'est au niveau de l'établissement que le mandat est le plus clair avec une moyenne de 4,03/6 et 68% des répondants qui se sont positionnés du côté de l'accord (positions 4, 5 et 6 en direction de « tout à fait d'accord »).

Un autre résultat remarquable à propos de cette question est le taux de « Ne sait pas ». En effet, ce taux atteint 20% des réponses valides en ce qui concerne le niveau de la « Communauté française », 18% pour le niveau « PO/réseau » et 11% pour le niveau « établissement ». Résultats tout à fait exceptionnels par rapport au pourcentage de « Ne sait pas » obtenu pour l'ensemble des autres questions (en moyenne 3%). Ces résultats sont susceptibles de témoigner d'un certain degré d'incertitude relative au mandat.

⁶⁰ Par souci d'intelligibilité (proximité avec le langage courant), le terme « socialisation » avait été utilisé dans le questionnaire pour désigner la mission d'intégration socioculturelle. Le terme « éducation » avait été utilisé pour désigner la mission de « subjectivation ». Ce que nous entendons par « socialisation » et « éducation » avait été explicité entre parenthèse de la manière suivante : « éduquer les élèves (former des sujets qu'ils soient critiques, éclairés, épanouis ou proactifs » ; « socialiser les élèves (intégrer les élèves à la société dans laquelle ils vivent) ».

Figures 12* : Clarté du mandat



*On observe que la variabilité dans les réponses est importante pour les trois niveaux proposés.

La variabilité importante dans les réponses et les scores moyens pour les trois énoncés, qui s'approchent de la position centrale de l'échelle (3), sont deux résultats assez frappants (figures 12). Ils suggèrent l'existence de situations locales contrastées, mais aussi que le mandat n'est véritablement clair à aucun des trois niveaux pour les enseignants que nous avons consultés. Même si, le fait est à souligner, plus les enseignants se situent au niveau local, moins leur mandat leur semble incertain.

4.5.1.5. Niveau auquel les missions doivent être définies aux yeux des enseignants

Nous avons posé aux enseignants la question suivante : « En ce qui concerne le type d'être humain que l'on veut former pour demain, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes ? ». Les enseignants pouvaient se positionner sur une échelle de Likert face aux énoncés repris dans le tableau 15 :

Tableau 15 : Niveau auquel le type d'être humain à former doit être discuté

	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
			1	2	3	4	5	6		
...doit être discuté au niveau de l'ensemble du système éducatif en Communauté française	4,63 (N = 835)	2,409	7,3 %	5,6 %	7,40 %	16,9 %	22,3 %	40,5 %	10,7 %	2,3 %
...doit être discuté au niveau des établissements scolaires	4,44 (N = 837)	2,828	12,2 %	4,2 %	6,6 %	17,9 %	22,5 %	36,7 %	9,8 %	3,0 %
...est du ressort de chaque enseignant	3,96 (N = 841)	3,440	17,6 %	9,9 %	8,3 %	17,2 %	16,8 %	30,2 %	9,6 %	2,8 %
...doit être discuté au niveau des réseaux	3,64 (N = 796)	3,442	22,0 %	10,6 %	10,4 %	17,1 %	18,0 %	22,0 %	13,6 %	3,4 %

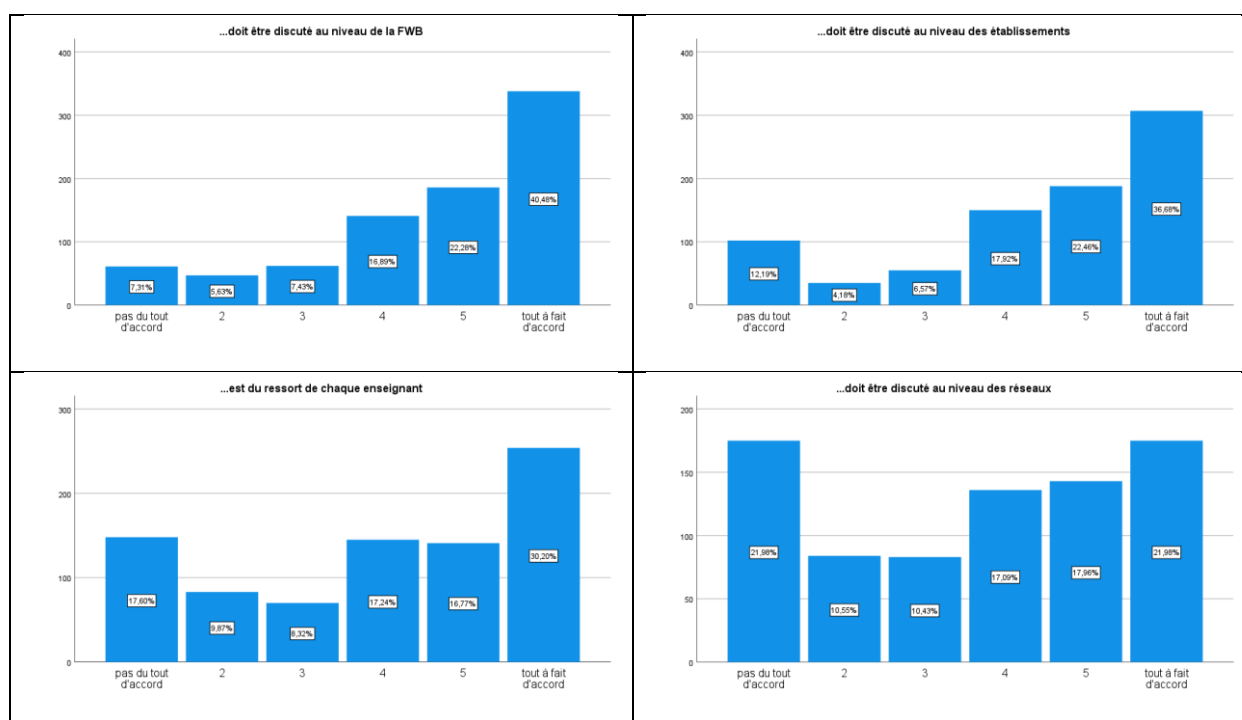
Visiblement, dans leur majorité, les répondants considèrent que la discussion autour du type d'être humain que l'on veut former pour demain doit se faire au niveau de la Communauté française et pour l'ensemble du système éducatif (moyenne 4,6/6). Près de 80% se sont positionnés du côté de l'accord pour cette proposition. Le niveau « établissement » recueille également un score relativement élevé (4,44/6) avec 77% des répondants qui se sont positionnés du côté de l'accord. Les deux autres niveaux proposés, « enseignants » et « réseaux » recueillent une adhésion un peu plus faible avec respectivement des moyennes de 3,96/6 et 3,64/6, et une variabilité plus importante dans les réponses (figures 13).

Deux autres résultats sont remarquables à propos de cette question du niveau auquel le type de sujet à former doit être discuté. Premièrement le pourcentage élevé de répondants ayant coché la case « Pas du tout d'accord » pour les différents niveaux proposés, notamment pour les niveaux « enseignants », « établissement » et « réseaux ». Ce résultat suggère que la question a généré des positionnements forts et polarisés. Deuxièmement, le graphique à barres pour le niveau des réseaux fait apparaître deux pôles, avec le même pourcentage de répondants ayant coché les cases « Pas du tout d'accord » et la case « Tout à fait d'accord » (figures 13). Ce résultat est particulièrement interpellant au regard de l'histoire des réseaux d'enseignement⁶¹.

Enfin, le taux de « Ne sait pas » est exceptionnel relativement au pourcentage moyen pour l'ensemble du questionnaire (3%). Ce pourcentage élevé pourrait signaler un certain degré d'incertitude relativement à cette question.

⁶¹ Nous avons réalisé des ANOVA afin de déterminer si des différences existent, au sein de notre échantillon, dans les réponses des enseignants à cette question, selon leur réseau d'appartenance. Ces ANOVA ne se sont révélées significatives pour aucun des quatre énoncés de la question.

Figures 13* : Niveau auquel le type d'être humain à former pour demain doit être discuté



*Ces diagrammes à barres font apparaître la polarisation dans les réponses pour les niveaux établissements, réseaux/PO et enseignants.

4.5.1.6. Bilan

On observe un consensus fort, au sein de notre échantillon, sur les grandes missions de l'École dans leurs différentes traductions historiques, que celles-ci soient envisagées de manière « formelle » ou comme objectifs poursuivis en classe. Ce résultat suggère l'existence d'un imaginaire commun, massivement partagé par les répondants.

Notons que ce résultat tend pourtant aussi à confirmer l'hypothèse de pluri-normativité caractéristique des sociétés contemporaines, dans la mesure où différentes orientations reposant sur des référents normatifs hétérogènes sont simultanément valorisées. Ce constat invite à parler d'un « ethos commun diversifié ». Tout se passe comme si l'École absorbait les différentes injonctions et attentes provenant de son environnement (promotion d'un sujet entrepreneur, valorisation des différences et préférences individuelles, transmission d'un socle commun de compétences et de connaissances, préparation à l'instabilité, etc.). Celles-ci viendraient se sédimenter en couches successives sur un socle commun plus ancien mais malgré tout pérenne (autonomie, transmission de valeurs universelles, promotion par le mérite).

Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne la subjectivation. Nos résultats suggèrent la permanence d'une grammaire moderne articulant la formation du sujet avec la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires. Mais les figures du sujet se sont diversifiées. Si la priorité est accordée à la formation d'un sujet critique et autonome, l'épanouissement et le développement de la confiance en soi et, dans une moindre mesure, la proactivité, la performance et l'esprit d'entreprendre font désormais également partie des objectifs légitimes.

Par contraste, on observe une orientation générale de l'intégration socioculturelle vers la pluralisation, de manière relativement prégnante. Ce qui pourrait témoigner d'une évolution nettement perceptible dans les représentations de cette mission dont les enseignants sont porteurs, passant de la constitution d'un grand « Nous » à la préparation à intégrer une société plurielle. Les réponses des enseignants à une question subsidiaire, portant sur leurs conceptions de la cohésion sociale, corroborent cette interprétation. Elles indiquent, en effet, que les répondants font prioritairement reposer la cohésion sociale sur l'ouverture à la diversité (individuelle en premier lieu, mais aussi culturelle et axiologique) davantage que sur le partage d'une culture, de valeurs communes ou d'un projet commun.

La variabilité dans les réponses des enseignants aux énoncés relatifs à la mission de distribution est légèrement plus importante. Le consensus est cependant assez fort autour de l'idée d'équiper les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie, de les aider à construire un projet de vie stable, et celle de les préparer à intégrer une société caractérisée par le changement. L'approche par compétences est intégrée aux réformes curriculaires de nombreux pays occidentaux depuis une trentaine d'années. La notion de « compétences » vient du monde du travail et a progressivement pénétré le monde de l'enseignement obligatoire, associée au paradigme de l'apprentissage (centration sur l'élève) et à celui d'apprentissage authentique (situations complexes d'apprentissage ancrées dans le réel). Les résultats de notre étude pourraient suggérer l'existence d'un certain degré d'adhésion à cette approche.

Le positionnement des enseignants face aux différentes missions énoncées dans le Décret de 1997 confirme les résultats précédents. La tâche d'instruction et la promotion de la confiance en soi sont les deux missions prioritaires aux yeux des répondants. Suit la préparation « de tous les élèves à être des citoyens responsables », puis le fait d'assurer « à tous les élèves des chances égales d'émancipation ». Assurer des chances égales d'émancipation sociale arrive donc en dernière position. Deux questions subsidiaires montrent, à ce propos, que l'égalité des chances reste un référent prégnant dans les conceptions des enseignants qui ont participé à l'enquête. L'idée de répartition équitable des ressources semble, par ailleurs, avoir solidement pénétré les conceptions de la majorité des enseignants de l'échantillon. L'égalisation des acquis scolaires fait apparaître des positionnements beaucoup plus variés au sein de notre échantillon. Ceci étant dit, les répondants manifestent, dans leur majorité, un regard critique sur le fonctionnement du système éducatif, sur celui des établissements et sur leurs propres pratiques pédagogiques, considérant que l'École constitue un levier pour viser une égalité des acquis à la sortie des études. Ils rejettent, en effet, assez massivement l'idée qu'il n'y aurait rien à faire pour viser l'égalité des résultats, soit parce que les inégalités seraient liées à des différences inévitables entre individus, soit parce qu'elles seraient liées aux structures socioéconomiques du pays. Aussi, l'idée de privilégier les élèves méritants sur la base d'une conception naturellement inégalitaire des talents est assez massivement rejetée.

Enfin, alors que les répondants considèrent leur mission relativement floue à chacun des différents niveaux proposés dans l'enquête (établissement, réseau, Communauté française), ils privilégient en premier lieu le niveau de la Communauté française et puis celui des établissements pour définir « le type de sujet que nous voulons former pour demain ». Ce qui correspond aux orientations des politiques publiques depuis les années 1990, avec l'affirmation d'une volonté de définir les objectifs généraux et les structures pour les atteindre de manière commune tout en valorisant une autonomie locale en matière de pédagogie, notamment au niveau des établissements.

4.5.2. Pratiques déclarées et attentes vis-à-vis du comportement des élèves

En plus des conceptions des missions et des objectifs poursuivis en classe, nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignants se positionnent face à un certain nombre de dispositifs typiques de la forme scolaire (Vincent, 1980). Autrement dit, face au cadre à la fois symbolique et pratique qui structure les comportements, définit les « rôles » et permet de réguler cette relation sociale spécifique que constitue la relation « pédagogique ». L'objectif de cette section est de décrire la ou les forme(s) de relation(s) pédagogique(s) qui se dessine(nt) à travers les positionnements des enseignants. Il s'agit aussi de répondre à la question de savoir si l'on observe la stabilité d'un mode scolaire de socialisation relativement proche de la forme scolaire traditionnelle ou au contraire une diversification des modes de régulation des comportements, et des pratiques qui s'en éloignent. Le critère principal utilisé pour mesurer la plus ou moins grande proximité avec la forme scolaire telle que définie par Vincent (1980, 2004, 2008 et 2012-1) est le caractère plus ou moins « impersonnel » du rapport aux règles et aux normes.

Les énoncés présentés dans cette section sont issus d'une série de questions concernant les comportements attendus de la part des élèves, le rapport aux règlements d'école et de classe, les pratiques de différenciation pédagogique, les modèles pédagogiques de référence, le rapport au savoir, l'aménagement de la classe, et les modalités de travail. Ces différents énoncés sont envisagés comme des variables « proxy » permettant, prises ensemble, d'appréhender notre objet de recherche : le ou les mode(s) de régulation de la relation pédagogique.

D'un point de vue général, et c'est un premier résultat important, la variabilité dans les réponses des enseignants aux énoncés relatifs aux pratiques déclarées est plus importante que la variabilité observée pour les énoncés concernant les missions générales de l'École et les objectifs poursuivis en classe. Ce résultat témoigne de positionnements davantage contrastés au sein de l'échantillon.

4.5.2.1. Comportements désapprouvés

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer dans quelle mesure ils désapprouvent une série de comportements pouvant être adoptés par leurs élèves. L'idée était de proposer aux enseignants des énoncés se rapportant à des évolutions soulignées dans la littérature (Barrère, 2003 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Van Haecht, 2012) et dans les prescriptions officielles, comme la promotion de la participation active des élèves et la valorisation de l'engagement personnel des élèves dans les apprentissages⁶². Tout en leur proposant aussi des énoncés correspondant à des attentes plus « classiques » comme la rigueur, l'application dans le travail et le respect des règles (tableau 16).

⁶² Extrait du projet pédagogique de l'Enseignement organisé par la Communauté française, adopté par le gouvernement de la Communauté française dans son arrêté du 25 mai 1998 et ayant trait à l'objectif « Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences... » du Décret Missions (1997) : « L'enseignement organisé par la Communauté française met ici l'accent sur l'activité des élèves face aux apprentissages : il ne s'agit pas de leur faire acquérir coûte que coûte des bribes de connaissance qu'ils s'empresseront d'oublier, mais de les mettre en condition de conquérir volontairement de nouvelles compétences... ».

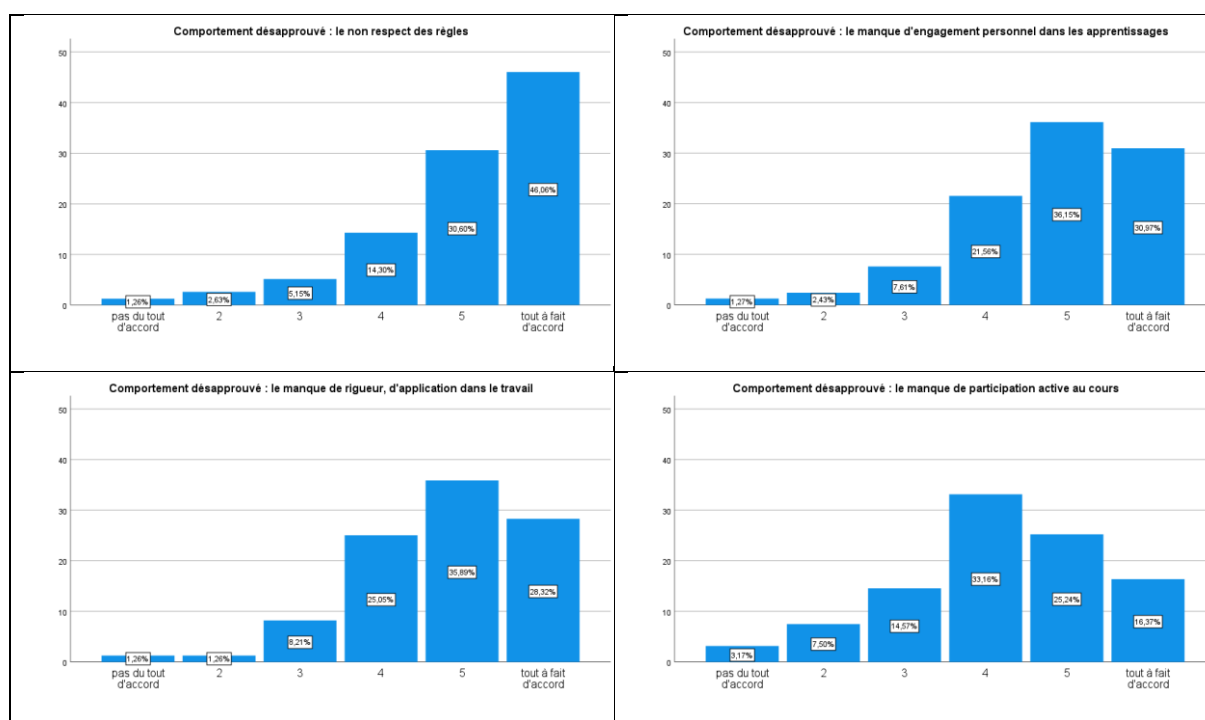
La formulation en termes de désapprobation avait vocation à stimuler les enseignants à répondre de la manière la plus impliquée possible. Leur demander s'ils « approuvaient » les différents comportements risquait de donner lieu à des réponses plus consensuelles et plus convenues.

Tableau 16 : Comportements désapprouvés

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Comportements désapprouvés										
1 Vous désapprouvez le... non-respect des règles	5,09 (N = 951)	1,242	1,3 %	2,6 %	5,2 %	14,3 %	30,6 %	46,1 %	0,3 %	0,6 %
2 Vous désapprouvez... le manque d'engagement personnel dans les apprentissages	4,82 (N = 946)	1,220	1,3 %	2,4 %	7,6 %	21,6 %	36,2 %	31,0 %	0,6 %	0,8 %
3 Vous désapprouvez... le manque de rigueur, d'application dans le travail	4,78 (N = 950)	1,131	1,3 %	1,3 %	8,2 %	25,1 %	35,9 %	28,3 %	0,4 %	0,6 %
4 Vous désapprouvez... le manque de participation active au cours	4,19 (N = 947)	1,604	3,2 %	7,5 %	14,6 %	33,2 %	25,2 %	16,4 %	0,5 %	0,8 %

De manière globale, les répondants ont manifesté leur désapprobation pour tous les comportements proposés. Toutes les moyennes se situent au-dessus de 4 sur une échelle à 6 positions. Toutefois, comme le montre la figure 14, « le non-respect des règles » est le comportement qui provoque la désapprobation la plus forte (moy. 5,09/6). 91 % se sont positionnés du côté de l'accord, et près de la moitié des enseignants a coché la position « tout à fait d'accord ». La variabilité est plus importante pour les trois autres énoncés notamment pour le « manque de participation active au cours », qui arrive en dernière position. Le « manque d'engagement personnel dans les apprentissages » occupe la deuxième position moyenne (4,82/6), suivie par « le manque d'application de rigueur et d'application dans le travail ».

Figures 14* : Comportements désapprouvés



*Les graphiques à barres montrent la désapprobation générale du non-respect des règles. Ils font apparaître la désapprobation beaucoup plus variable des autres comportements proposés et notamment du manque de participation active au cours.

4.5.2.2. Progression dans la matière

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle ils adoptent trois types de démarches d'enseignement qui se rencontrent généralement dans les classes : l'enseignement magistral ou expositif, l'enseignement dialogué ou interrogatif et l'apprentissage-recherche. Cette question avait vocation à nous informer sur l'orientation plus ou moins verticale de la relation pédagogique et sur la place attribuée aux élèves dans les apprentissages.

Il n'est plus nécessaire de présenter l'enseignement magistral, méthode la plus ancienne centrée sur l'enseignant et qui repose essentiellement sur la technique de l'exposé. L'enseignement interrogatif prend quant à lui l'apparence du dialogue, mais il s'agit souvent d'une approche dans laquelle l'enseignant dispense un contenu préparé et agencé précisément. Elle se manifeste à travers un guidage savamment orchestré par l'enseignant, dans lequel ce dernier est l'émetteur de l'information tandis que l'élève en est le récepteur. Promu plus récemment dans les prescriptions officielles (Décret Missions de 1997), l'apprentissage-recherche se situe – en théorie - du côté de « l'inter-structuration » (Not, 1977) ou du cadrage faible (Bernstein, 2007) dans la mesure où l'élève est censé être davantage acteur et organisateur de son apprentissage.

Tableau 17 : Progression dans la matière

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Jamais	2	3	4	5	À chaque cours	Ne sait pas	Manquant
Progression dans la matière										
5 Fréquence à laquelle vous progressez dans la matière... en adoptant une démarche de questions-réponses	4,68 (N = 940)	1,369	1,8 %	3,3 %	9,1 %	23n9 %	34,1 %	27,7 %	1,4 %	0,7 %
6 Fréquence à laquelle vous progressez dans la matière... en laissant les élèves réfléchir et agir seuls, puis en les aidant à réorganiser leurs savoirs	4,33 (N = 938)	1,488	2,5 %	7,4 %	11,5 %	27,6 %	36,0 %	15,0 %	1,1 %	1,0 %
7 Fréquence à laquelle vous progressez dans la matière... en la présentant et en l'expliquant aux élèves par un exposé devant la classe	3,82 (N = 933)	1,980	6,2 %	14,0 %	17,6 %	28,2 %	21,5 %	12,4 %	1,6 %	1,3 %

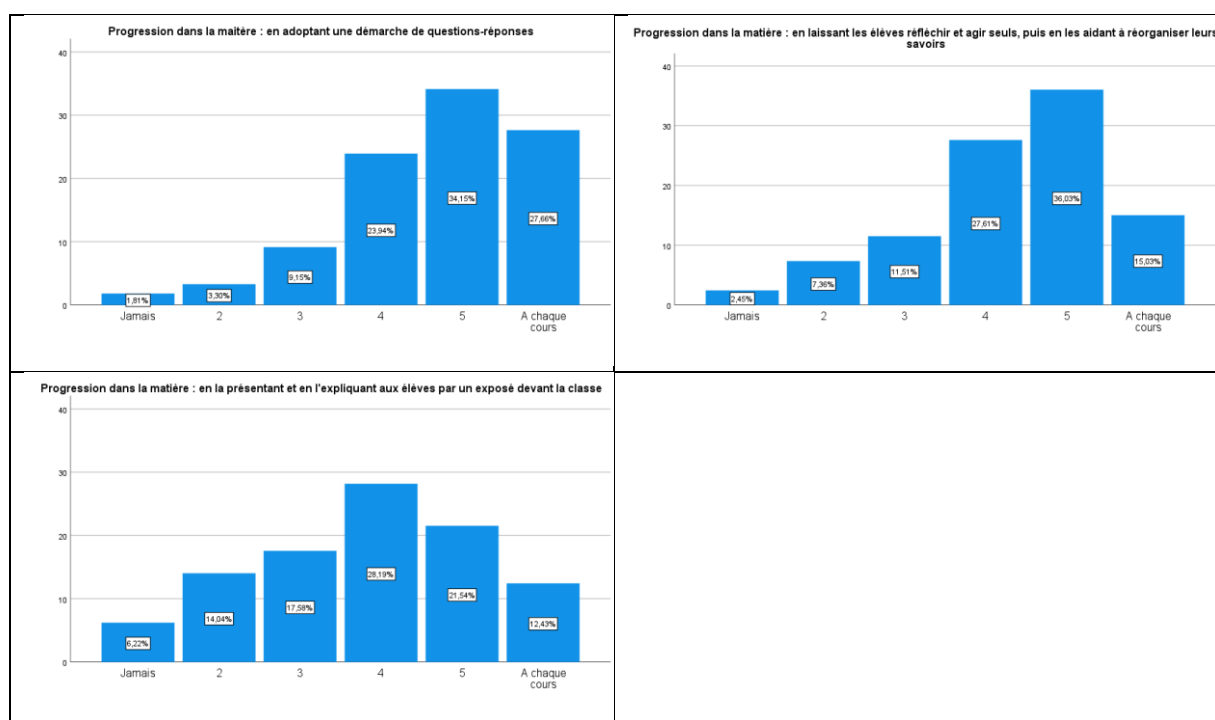
Les figures 15 mettent en évidence la variabilité importante dans les réponses aux énoncés proposés dans cette question. En particulier pour l'énoncé « en la présentant et en l'expliquant aux élèves par un exposé devant la classe ».

La démarche par questions-réponses ou magistral-dialogué, arrive en première position avec une moyenne de 4,68/6 et 86% des répondants qui se sont situés du côté de « à chaque cours ». Notons que cette une approche qui se situe, en théorie, davantage du côté de la « transmission » et de la « verticalité » est la démarche la plus couramment rencontrée dans les établissements scolaires secondaires, et plus particulièrement dans les cours généraux (Barrère, 2003 ; Bouhon, 2015).

« Progresser dans la matière en laissant les élèves réfléchir et agir seuls, puis en les aidant à réorganiser leurs savoirs », arrive en deuxième position avec une moyenne générale de 4,33/6 et 79% de répondants qui se sont positionnés du côté de « à chaque cours ». Notons que la recherche montre que cette approche se rencontre moins fréquemment dans les classes (Barrère, 2003). L'énoncé pourrait dès lors souffrir d'un biais de désirabilité.

Le cours magistral arrive en troisième position avec une moyenne générale plus faible (3,82/6), une variabilité plus importante et près de 38% qui se sont positionnés du côté de « jamais ». La question se pose toutefois de savoir si cette pratique est effectivement moins courante ou moins facile à assumer parce que souvent décriée ? Notons que 62% se sont positionnés en direction de l'accord, et 9% déclarent effectivement présenter la matière par un exposé devant la classe à chaque cours.

Figures 15 : Progression dans la matière



4.5.2.3. Attitudes valorisées

Les enseignants ont également été invités à indiquer dans quelle mesure une série d'attitudes adoptées par les élèves importent à leurs yeux (tableau 18). Il s'agissait, de nouveau, d'appréhender la forme de la relation pédagogique en sondant la direction des interactions valorisées par les répondants.

Tableau 18 : Attitudes valorisées

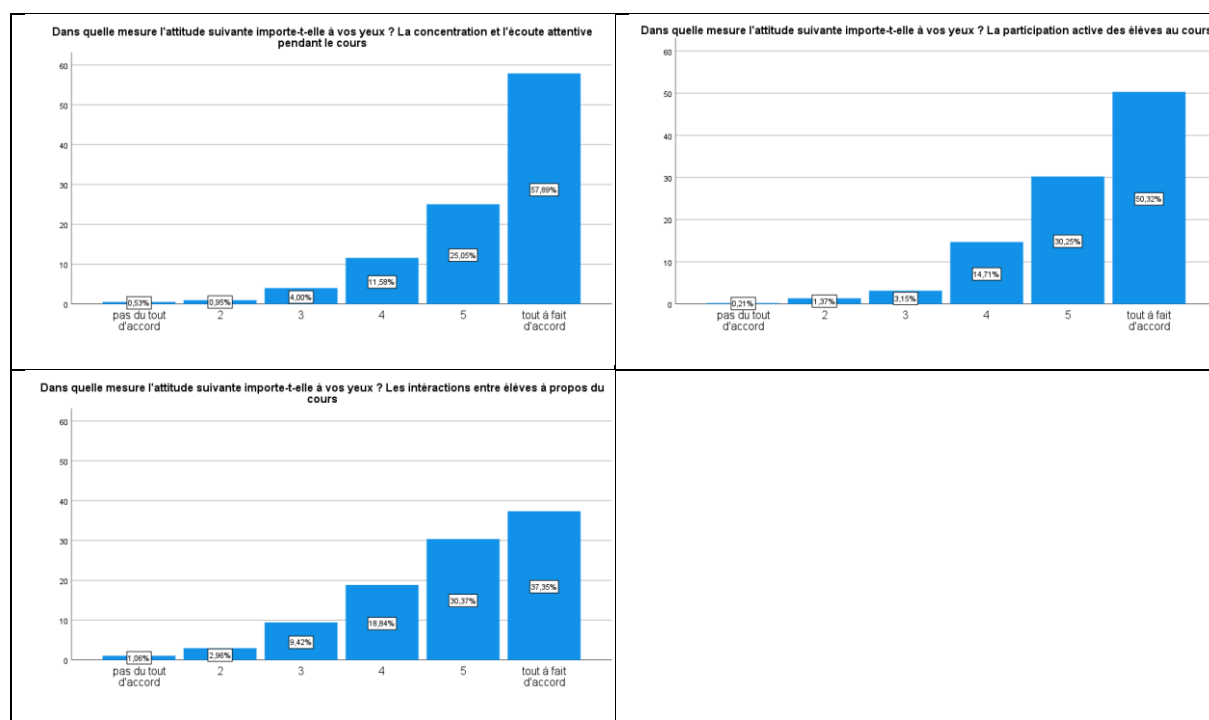
	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accor d	2	3	4	5	Tout à fait d'accor d	Ne sait pas	Manquant
Attitude valorisée										
8 Dans quelle mesure cette attitude importe-t-elle : la concentration et l'écoute attentive pendant les cours	5,33 (N = 950)	0,914	0,5 %	0,9 %	4,0 %	11,6 %	25,1 %	57,9 %	0,6 %	0,4 %
9 Dans quelle mesure cette attitude importe-t-elle : la participation active des élèves au cours	5,24 (N = 952)	0,874	0,2 %	1,4 %	3,2 %	14,7 %	30,3 %	50,3 %	0,5 %	0,3 %
10 Dans quelle mesure cette attitude importe-t-elle : les interactions entre les élèves à propos du cours	4,87 (N = 945)	1,358	1,1 %	3,0 %	9,4 %	18,8 %	30,4 %	37,4 %	1,3 %	0,3 %

L'écoute attentive est l'attitude considérée comme la plus importante par les enseignants qui ont participé à l'enquête. Elle arrive en première position avec une moyenne de 5,33 sur une échelle à 6

positions et 95% des enseignants qui se sont positionnés du côté de l'accord (positions 4, 5 et 6 en direction de « tout à fait d'accord »). 58% des enseignants ont coché « tout à fait d'accord » (position 6) pour cet énoncé. La participation active occupe la deuxième position avec des scores proches de la première : une moyenne de 5,24/6 et 95% des répondants qui se sont positionnés du côté de l'accord. 50% ont coché la case 6. Ce sont les interactions entre élèves qui occupent la dernière position avec une moyenne de 4,85 et 86% des enseignants qui se sont positionnés du côté de l'accord.

Ces résultats sont assez cohérents avec la manière dont les enseignants déclarent progresser dans la matière. Le « magistral-dialogué » ou la progression par questions-réponses occupe la première position dans les réponses à cette question. Cette pratique suppose à la fois l'écoute attentive et la participation des élèves, dans le cadre d'une relation pédagogique verticale, avec un enseignant émetteur et des élèves récepteurs, les interventions de ces derniers étant fortement guidées par l'enseignant. Bien que les interactions entre élèves arrivent en dernière position, une majorité d'enseignants déclare valoriser cette attitude.

Figures 16 : Attitudes valorisées



4.5.2.4. Comportements source d'agacement

Nous avons questionné les enseignants par rapport à une série de normes scolaires : les règles et règlements, l'expertise de l'enseignant, la légitimité et la validité des contenus, le matériel et les dispositifs pédagogiques. L'objectif étant de déterminer ce qui semble plus ou moins négociable aux yeux des enseignants.

Tableau 19 : Comportements source d'agacement

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Comportements source d'agacement										
11 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent les règles, les normes, les règlements de l'École et de la classe (pourquoi doit-on ?)	3,83 (N = 945)	2,937	14,1 %	11,7 %	14,8 %	17,9 %	19,4 %	22,1 %	0,9 %	0,6 %
12 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent votre expertise dans la matière d'enseignement (vous êtes sûr ?)	3,50 (N = 924)	2,803	16,9 %	14,5 %	17,1 %	19,5 %	16,9 %	15,2 %	2,9 %	0,8 %
13 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent la légitimité des apprentissages (à quoi ça sert ?)	3,13 (N = 943)	2,875	24,2 %	17,8 %	15,2 %	18,7 %	12,4 %	11,8 %	1,0 %	0,7 %
14 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent la validité des contenus d'apprentissage (est-ce que c'est vrai ?)	3,01 (N = 923)	2,810	25,7 %	20,4 %	14,4 %	16,8 %	12,8 %	10,0 %	3,1 %	0,7 %
15 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques (pourquoi fait-on ça ?)	2,99 (N = 927)	2,375	22,3 %	20,5 %	18,4 %	20,5 %	11,4 %	6,8 %	2,5 %	0,9 %

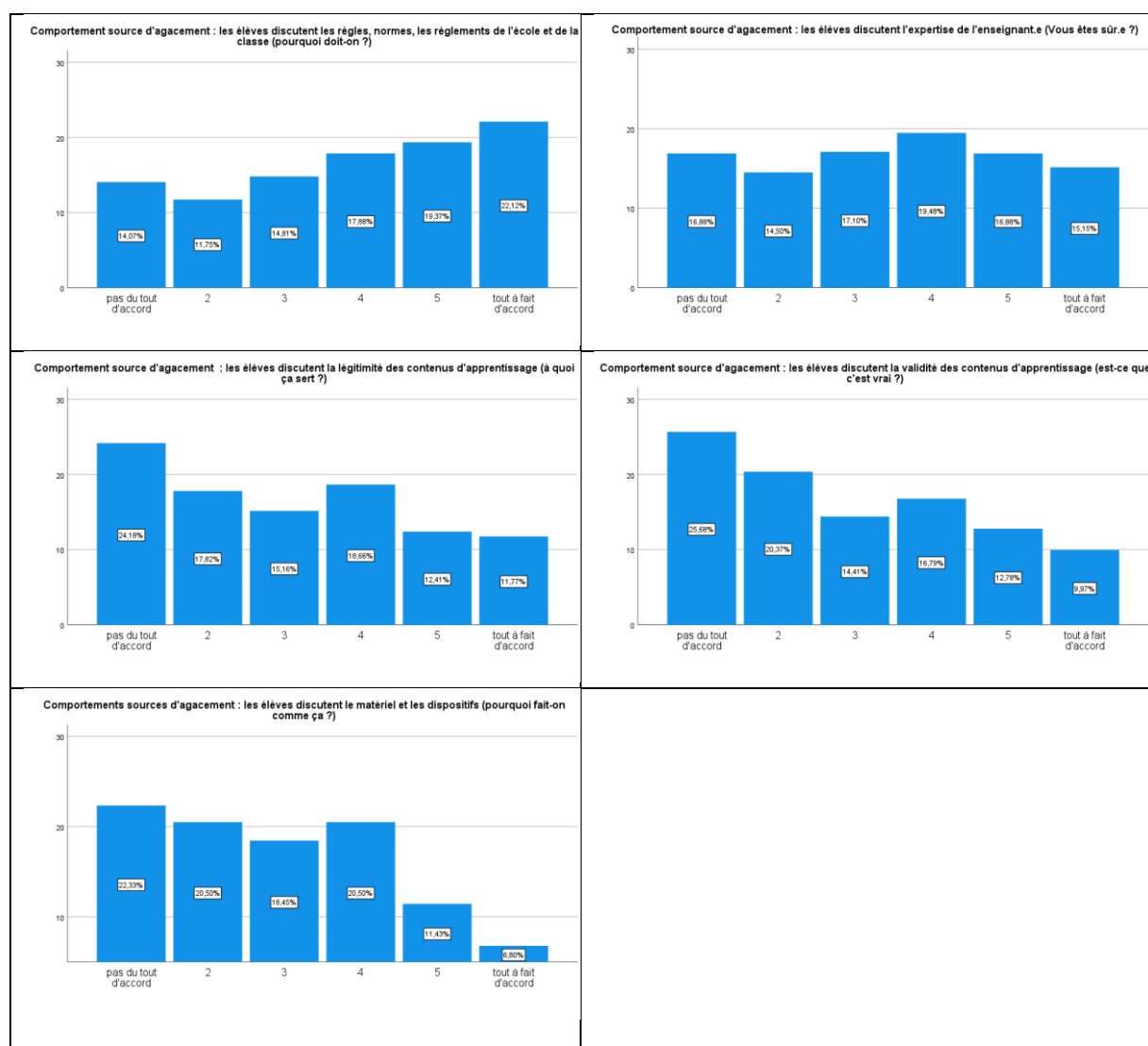
La variabilité est très importante pour chacun des énoncés de cette question. Cette grande variabilité pourrait en partie s'expliquer par la formulation de la question, qui figurait comme ceci dans le questionnaire : « parmi les comportements ci-dessous que les élèves peuvent adopter, qu'est-ce qui vous agace le plus ? » et sous-entendait donc un sentiment fort. C'est ce que suggère notamment le résultat obtenu à propos des « règles, normes, règlements d'École et de vie de classe », pour lequel la moyenne est sensiblement moins élevée (3,83/6) que lorsqu'il leur était demandé s'ils désapprouvent le non-respect des règles, tandis que la dispersion dans les réponses est notablement plus importante.

Ceci étant dit, même formulé de cette manière, le fait que « les élèves discutent les règles et règlements » est le comportement qui agace le plus les répondants avec 60% des réponses du côté de l'accord. Vient ensuite le fait « discuter l'expertise de l'enseignant » (51,5 %).

Une majorité de répondants s'est en revanche positionnée du côté du désaccord en ce qui concerne le fait de « discuter la légitimité » mais aussi « la validité des contenus d'apprentissage », et le choix « du matériel et des dispositifs ».

Pour une grande partie des enseignants, il y aurait donc davantage de discussion possible avec les élèves autour des contenus, qu'il s'agisse de leur légitimité, de leur validité ou des modalités de leur transmission. Moins de discussion possible en ce qui concerne leur expertise, et encore moins en ce qui concerne les règles et règlements.

Figures 17 : Comportements source d'agacement



4.5.2.5. Rapports aux règles et aux règlements

Nous avons interrogé les enseignants sur les pratiques de régulations de l'ordre scolaire, autrement dit sur le « cadre ». Nous avons, plus précisément, investigué le rapport aux règles et aux règlements que les enseignants déclarent construire avec leurs élèves. Pour ce faire, nous avons posé la question de savoir dans quelle mesure les enseignants souhaitent développer chez les élèves le « respect des règles » et/ou « la capacité à questionner les règles », l'un n'excluant ni ne s'opposant évidemment tout à fait à l'autre. Nous avons également demandé si les règlements de vie de classe sont coconstruits avec les élèves, et s'ils peuvent être modifiés à la demande de ces derniers.

Tableau 20 : Rapport aux règles et aux règlements

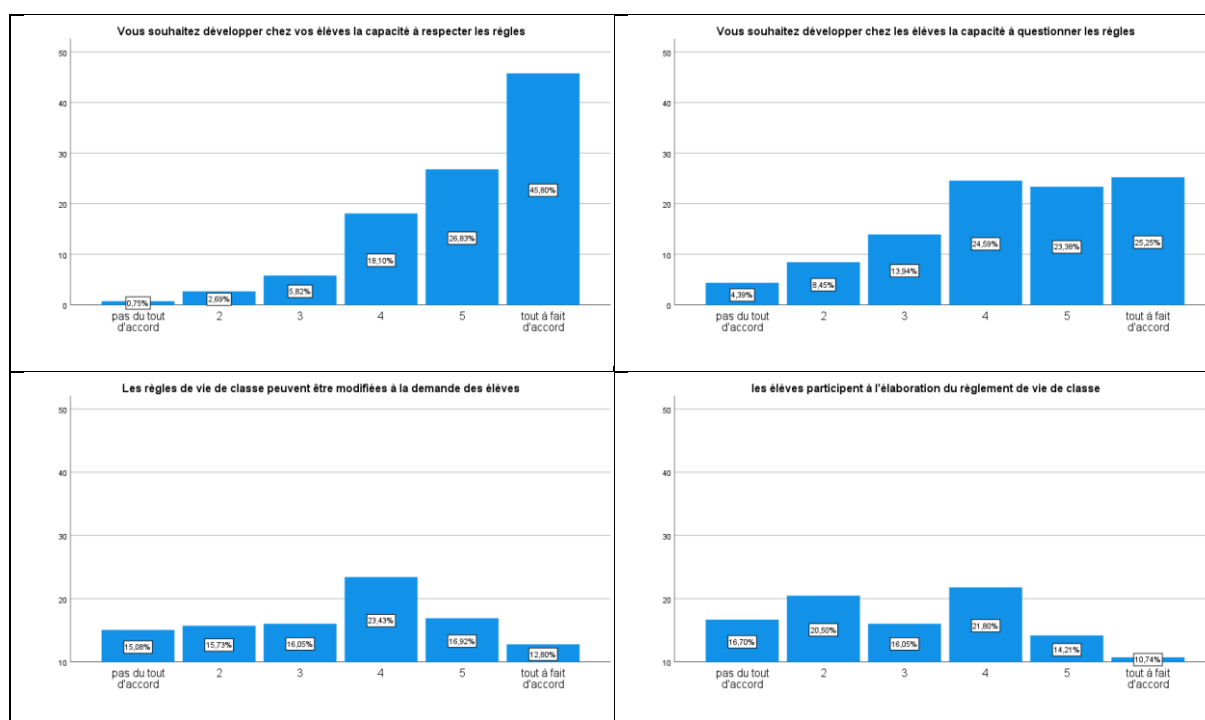
	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Rapport aux règles et aux règlements										
16 Vous souhaitez développer chez vos élèves la capacité à respecter les règles	5,05 (N = 928)	1,234	8 %	2,7 %	5,8 %	18,1 %	26,8 %	45,8 %	2,3 %	1,0 %
17 Vous souhaitez développer chez vos élèves la capacité à questionner les règles	4,30 (N = 911)	2,029	4,4 %	8,5 %	13,9 %	24,6 %	23,4 %	25,2 %	3,9 %	1,3 %
18 Les règles de vie de classe peuvent être modifiées au cours de l'année à la demande des élèves	3,50 (N = 922)	2,578	15,1 %	15,7 %	16,1 %	23,4 %	16,9 %	12,8 %	2,9 %	1,0 %
19 Les élèves participent à l'élaboration du règlement de la vie de classe	3,29 (N = 922)	2,547	16,7 %	20,5 %	16,1 %	21,8 %	14,2 %	10,7 %	3,0 %	0,9 %

C'est sans équivoque la capacité à « respecter les règles » qui occupe la 1^{re} place dans les réponses des enseignants qui ont participé à notre enquête, avec un score moyen de 5,05/6, tandis que la capacité à « questionner les règles » obtient un score moyen de 4,30/6. La variabilité dans les réponses est moins importante pour le respect des règles que pour la capacité à les questionner, ce qui indique un consensus plus important pour ce premier énoncé. Ces résultats convergent avec ceux que nous avons obtenus pour les questions posées précédemment sur les « comportements désapprouvés » et les « comportements source d'agacement ».

Comme le montre le tableau 20, moins de la moitié des répondants (47 %) déclarent que « le règlement de vie de classe est coconstruit avec les élèves ». Cependant 53 % des répondants déclarent qu'il « peut être modifié à la demande des élèves ». Notons qu'il existe une corrélation positive forte entre ces deux énoncés, ce qui signifie que plus les enseignants ont manifesté leur accord à propos du caractère coconstruit du règlement de vie de classe, plus ils ont manifesté leur accord avec la possibilité de le modifier à la demande des élèves⁶³. Notons enfin que la grande variabilité dans les réponses à ces deux énoncés suggère l'existence de situations contrastées sur le terrain.

⁶³ R = 0,47.

Figures 18 : Rapport aux règles et aux règlements



4.5.2.6. Participation des élèves à la construction des cours

Nous avons demandé aux enseignants si dans leur classe, les élèves prennent des responsabilités (rôles attribués ou autoattribués), s'ils proposent des contenus, des activités, s'ils négocient les objectifs d'apprentissage. De nouveau, c'est la forme de la relation pédagogique que nous souhaitions investiguer à travers ces énoncés (plus ou moins verticale). Et plus précisément la participation des élèves à la construction des cours.

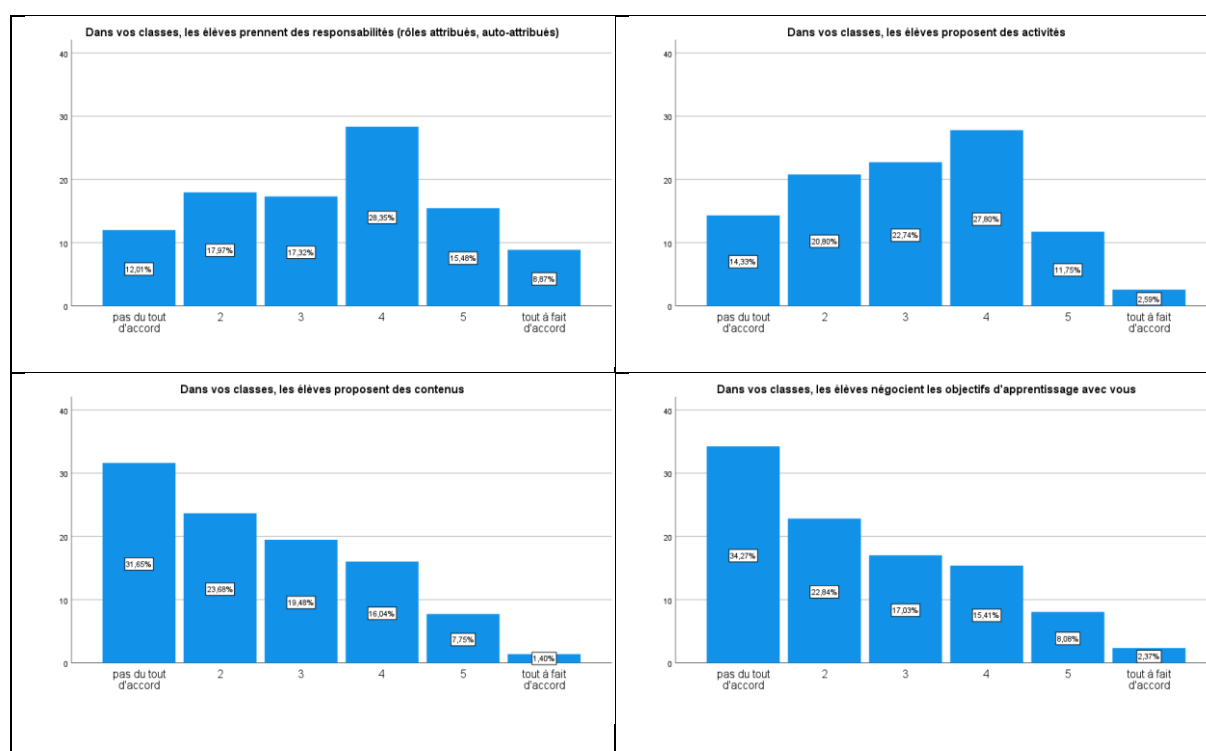
Tableau 21 : Participation des élèves à la construction des apprentissages

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Participation des élèves à la construction des apprentissages										
20 Les élèves prennent des responsabilités dans la vie de classe	3,44 (924)	2,171	12,0%	18,0%	17,3%	28,4%	15,5%	8,9%	2,3%	1,5%
21 Les élèves proposent des activités	3,10 (N = 928)	1,755	14,3 %	20,8 %	22,7 %	27,8 %	11,7 %	2,6 %	1,8 %	1,6 %
22 Les élèves proposent des contenus pour les cours	2,49 (N = 929)	1,838	31,6 %	23,7 %	19,5 %	16,0 %	7,8 %	1,4 %	1,6 %	1,7 %
23 Les élèves négocient les objectifs d'apprentissage avec vous	2,47 (N = 928)	2,014	34,3 %	22,8 %	17,0 %	15,4 %	8,1 %	2,4 %	1,6 %	1,8 %

Les quatre énoncés de cette question recueillent des moyennes autour de la position centrale (3/6). La variabilité dans les réponses est relativement importante pour tous les énoncés de cette question, ce qui traduit des situations variables sur le terrain.

On observe que plus l'on s'éloigne de la forme solaire traditionnelle (verticalité, cadre impersonnel), plus les distributions présentent une déviation positive (c'est-à-dire une queue de distribution étalée vers la droite). Les répondants sont peu nombreux à laisser leurs élèves proposer des contenus (un quart des répondants se sont positionnés du côté de l'accord et 1,40% ont coché la cas « tout à fait d'accord »), et à négocier les objectifs d'apprentissage avec leurs élèves (40,5% se sont positionnés du côté de l'accord et 2,37% ont coché la position « tout à fait d'accord »).

Figures 19* Participation des élèves à la construction des apprentissages



*On observe la déviation à droite des distributions pour les énoncés relatifs à la proposition de contenus et à la négociation des objectifs. La dispersion est importante pour les deux autres énoncés.

4.5.2.7. Différenciation

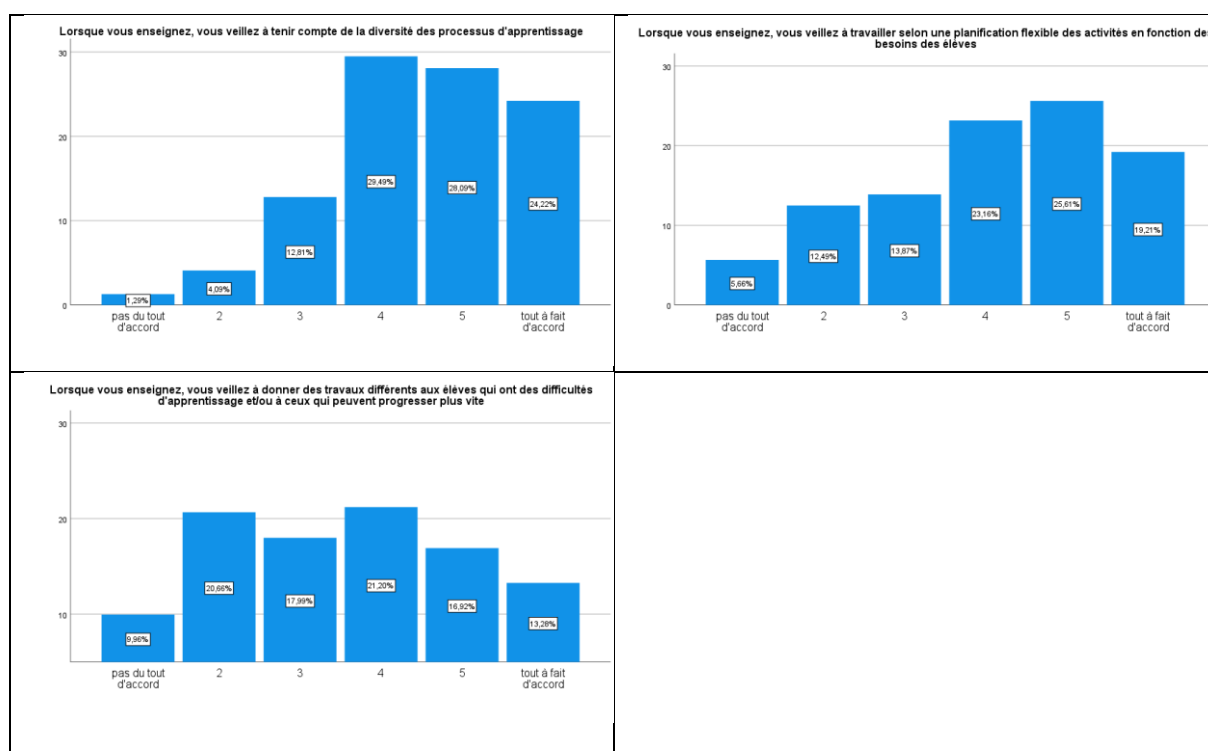
La simultanéité de l'enseignement est une caractéristique typique de la forme scolaire traditionnelle. Nous avons formulé une série d'énoncés visant à investiguer les pratiques de différenciation qui bousculent cette forme d'enseignement dans la mesure où la différenciation invite à s'intéresser aux caractéristiques individuelles des élèves et à faire face aux différences entre les élèves de manière pédagogique (tableau 22).

Tableau 22 : Différenciation

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Différenciation										
24 Lorsque vous enseignez, vous veillez tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage	4,52 (N = 929)	1,392	1,3 %	4,1 %	12,8 %	29,5 %	28,1 %	24,2 %	1,7 %	1,6 %
25 Lorsque vous enseignez, vous veillez à travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves	4,08 (N = 937)	2,167	5,7 %	12,5 %	13,9 %	23,2 %	25,6 %	19,2 %	1,1 %	1,3 %
26 Lorsque vous enseignez, vous veillez à donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite	3,54 (N = 934)	2,396	10,0 %	20,7 %	18,0 %	21,2 %	16,9 %	13,3 %	1,4 %	1,4 %

On observe une dispersion importante pour les trois énoncés proposés (figures 20). Si 81,74 % des répondants se sont déclarés plus ou moins d'accord avec le fait de « tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage », cet énoncé est assez abstrait et l'on remarque que pour les deux autres énoncés plus concrets, les moyennes sont sensiblement plus faibles et la dispersion plus importante. « Vous veillez à travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves » obtient une moyenne de 4,08/6, avec 68% des répondants du côté de l'accord. « Vous veillez à donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite » (moy. 3,54/6) présente la variance la plus élevée. 51,4% des répondants se sont positionnés du côté de l'accord.

Figures 20 : Différenciation



4.5.2.8. Rapports aux savoirs

Concernant le rapport aux savoirs, nous avons soumis aux enseignants quatre énoncés formulés dans l'objectif de saisir la manière dont les enseignants déclarent construire l'élève en sujet apprenant ou en « sujet épistémique » (Tutiaux-Guillon, 2009).

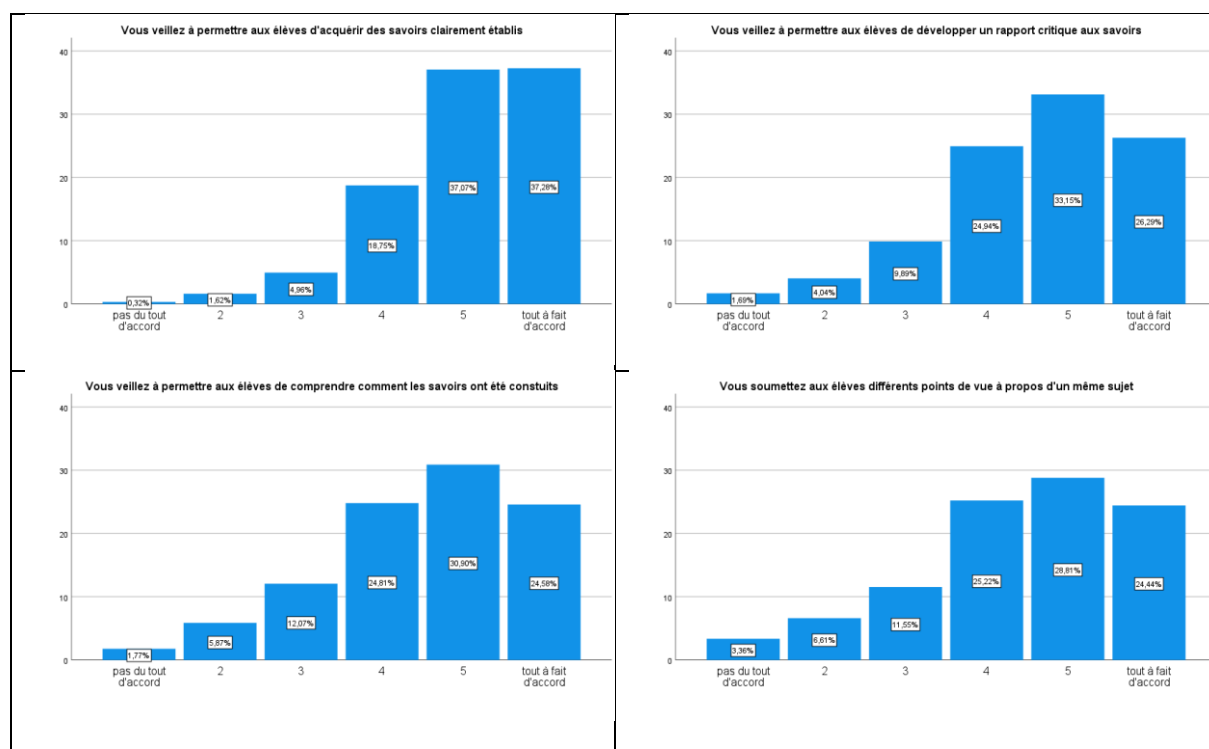
Tableau 23 : Rapport aux savoirs

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Rapport aux savoirs										
27 Vous veillez à permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis	5,02 (N = 928)	0,956	0,3 %	1,6 %	5,0 %	18,8 %	37,1 %	37,3 %	2,1 %	1,3 %
28 Vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs	4,63 (N = 890)	1,404	1,7 %	4,0 %	9,9 %	24,9 %	33,1 %	26,3 %	5,3 %	1,9 %
29 Vous veillez à permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits	4,51 (N = 903)	1,550	1,8 %	5,9 %	12,1 %	24,8 %	30,9 %	24,6 %	4,5 %	1,5 %
30 Vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet	4,43 (N = 892)	1,767	3,4 %	6,6 %	11,5 %	25,2 %	28,8 %	24,4 %	5,7 %	1,4 %

Les répondants ont très majoritairement marqué leur accord avec la transmission « de savoirs clairement établis » (moy. 5,05/6 et 93 % des répondants du côté de l'accord). La variabilité est relativement faible pour cet énoncé (tableau 23). « Vous veillez à permettre aux élèves de construire un rapport critique aux savoirs » arrive en deuxième position avec une moyenne de 4,63/6 et une variabilité sensiblement plus importante (tableau 23). 84 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord pour cet énoncé, ce qui signifie que 16 % se sont positionnés du côté du désaccord, ce qui n'est pas négligeable. L'énoncé « Vous veillez à permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits » occupe la troisième position du classement décroissant des moyennes (tableau 23). Il a été rédigé pour renvoyer non seulement à la construction du sujet épistémique mais aussi à la manière dont les enseignants présentent aux élèves les modes spécifiques de production de savoirs valides dans leur discipline d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 2009). La variabilité est plus importante pour cet énoncé qui obtient un score moyen de 4,51/6. 80,3 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord. C'est pour l'énoncé « Vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet » que l'on observe la variabilité la plus importante (tableau 23). 78,5 % des enseignants se sont positionnés du côté de l'accord sur cet énoncé.

D'après nos résultats, si globalement tous les énoncés proposés recueillent des moyennes relativement élevées, le travail de transmission culturelle (transmission de savoirs clairement établis) apparaît prioritaire aux yeux des enseignants ayant participé à l'enquête.

Figures 21 : Rapport aux savoirs



4.5.2.9. Place laissée à la subjectivité des élèves dans les apprentissages

Nous nous sommes intéressés ensuite à la place laissée par les enseignants à la subjectivité des élèves dans la relation pédagogique. Nous leur avons demandé dans quelle mesure ils encouragent les élèves à construire et à exprimer leur propre opinion, mais aussi dans quelle mesure ils les laissent librement

manifester leur désaccord avec eux. Construire sa propre opinion et pouvoir l'exprimer librement renvoient à des dimensions cognitive et politique du travail de socialisation des enseignants, puisqu'il s'agit de développer l'entendement et l'agentivité des élèves. Il s'agit aussi de pratiques recommandées dans les prescriptions officielles⁶⁴. Comme le montre le tableau 24, les moyennes sont élevées pour les trois énoncés proposés aux enseignants ayant participé à notre enquête (toutes sont supérieures à 4,5/6).

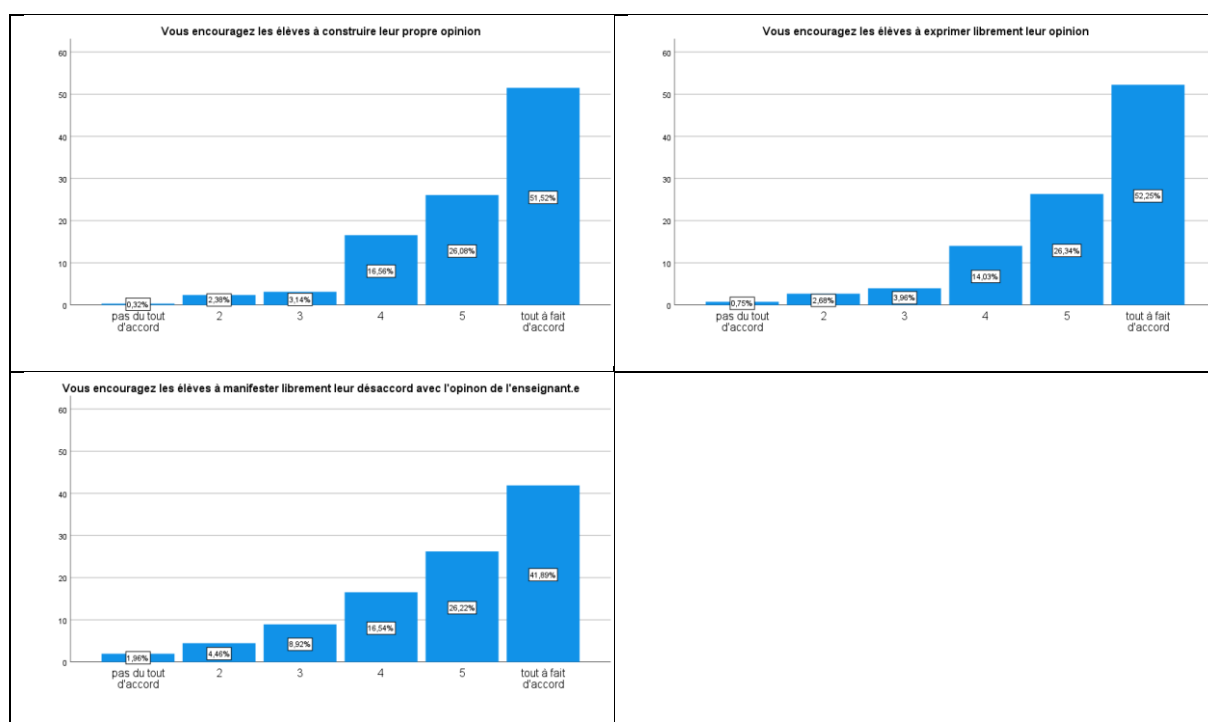
Tableau 24 : Place laissée à la subjectivité des élèves (Rapport au magistère)

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Varian-ce	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
Place laissée à la subjectivité des élèves										
31 Vous encouragez les élèves à construire leur propre opinion	5,20 (N = 924)	1,033	0,3%	2,4%	3,1%	16,6%	26,1%	51,5%	2,4%	1,4%
32 Vous encouragez les élèves à exprimer librement leur opinion	5,19 (N = 934)	1,146	0,7 %	2,7 %	4,0 %	14,0 %	26,3 %	52,2 %	1,5 %	1,3 %
33 Vous encouragez les élèves à manifester librement leur désaccord avec votre opinion	4,86 (N = 919)	1,639	2,0 %	4,5 %	8,9 %	16,5 %	26,2 %	41,9 %	2,5 %	1,8 %

La grande majorité des répondants répond « encourager les élèves à « construire leur propre opinion » (94,2%), « exprimer librement leur opinion » (92,6%), et « manifester librement leur désaccord avec l'opinion de l'enseignant » (84,7%). La moyenne est plus faible et la variabilité dans les réponses est un petit peu plus importante pour ce dernier énoncé qui suggère une remise en question du caractère asymétrique de la relation entre élèves et enseignant (tableau 24).

⁶⁴ Notamment les décret neutralité 1994 et 2003. Ces décrets rappellent que l'École garantit la liberté d'expression des élèves et précise que « ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant » dans les limites du respect des droits de l'homme (article 3, alinéa 2, du décret de 1994 ; article 4, alinéa 2, du décret de 2003). Ces décrets ne s'appliquent pas à l'enseignement libre. Toutefois, l'extension du domaine des droits de l'homme et leur application au champ scolaire, en particulier dans ses dimensions d'égalité et de respect des convictions, soumettent cet enseignement à de plus en plus de règles qui participent du principe de neutralité. L'exigence d'égalité impose le respect des convictions quel que soit le réseau d'enseignement. Ainsi les élèves reçoivent-ils, y compris dans l'enseignement libre, une éducation aux droits et libertés. Seul le cours de religion ou de morale y échappe, par définition (Delgrange, dans Wiame, 2009).

Figures 22 : Place laissée à la subjectivité des élèves (Rapport au magistère)



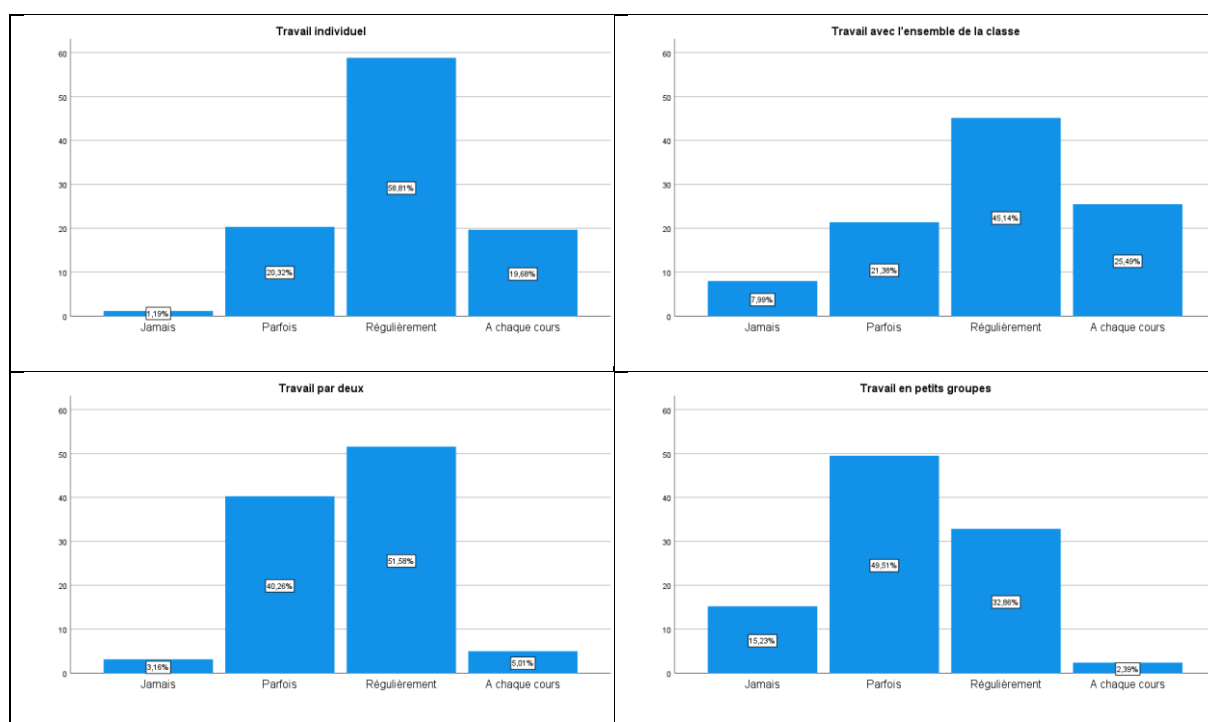
4.5.2.10. Modalités de travail

Nous nous sommes intéressés aussi à la manière dont les élèves sont mis au travail. Les élèves travaillent-ils le plus souvent individuellement ou selon d'autres modalités plus coopératives ? C'est le travail individuel qui est privilégié par les répondants. 78,5% déclarent mettre les élèves au travail selon cette modalité régulièrement (58,8%) ou très souvent (19,7%). 70,4% déclarent travailler régulièrement ou très souvent avec l'ensemble de la classe. 56,5% font régulièrement ou très souvent travailler les élèves par paires. Le travail en petits groupes est moins fréquent. 64,7% des enseignants déclarent mettre les élèves au travail selon cette modalité seulement « parfois » (49,5%) sinon « jamais » (15,2%).

Tableau 25 : Modalités de travail

	(N = Nbre de répondants)	Mode	Fréquences					
			Jamais	Parfois	Régulière-ment	Très souvent	Ne sait pas	Manqu-ant
Fréquence à laquelle les élèves sont mis au travail selon les modalités suivantes...								
34 ...travail individuel	925	3	1,2 %	20,3 %	58,8 %	19,7 %	0,9 %	2,7 %
35 ... travail avec l'ensemble de la classe	926	3	8,0 %	21,3 %	45,0 %	25,4 %	0,9 %	2,0 %
36 ... par deux	919	3	3,2 %	40,2 %	51,5 %	5,0 %	0,9 %	3,2 %
37 ... en petits groupes	919	2	15,2 %	49,5 %	32,9 %	2,4 %	0,8 %	3,4 %

Figures 23 : Modalités de travail



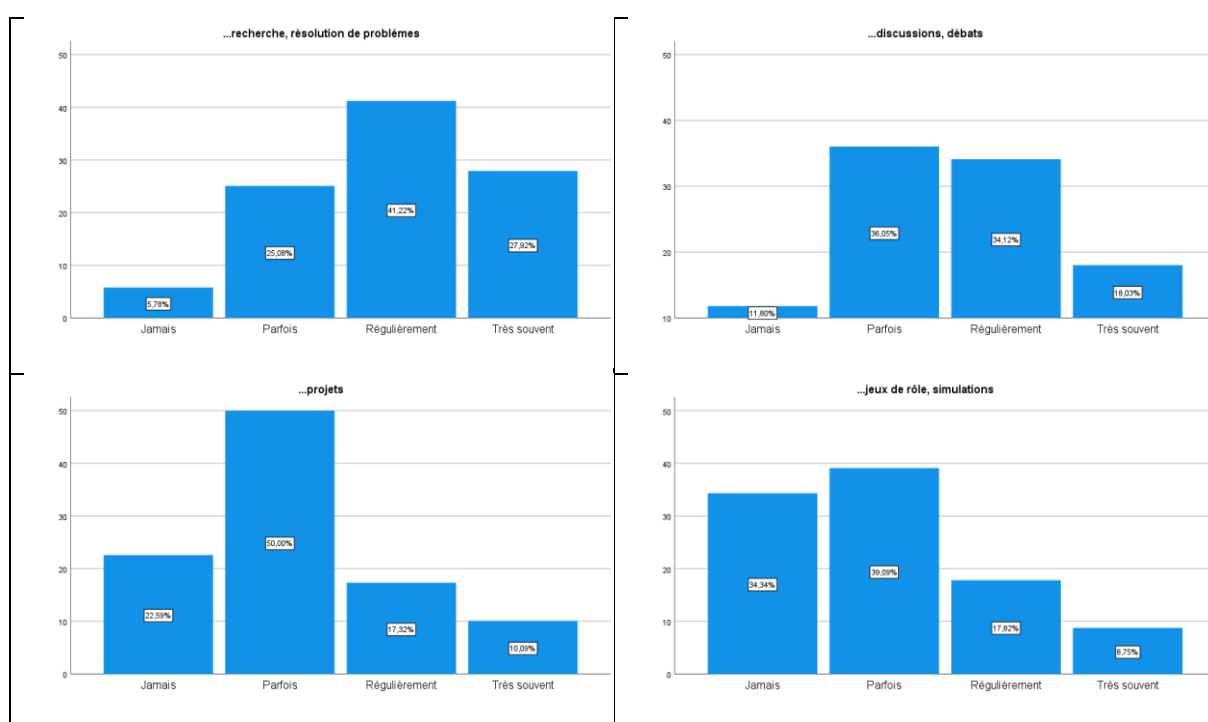
4.5.2.11. Types d'activités

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence ils proposent des activités qui se classent plutôt dans des approches actives, dans la mesure où elles sont censées impliquer fortement les élèves. Les répondants ont indiqué proposer plus fréquemment l'activité « recherche, résolution de problèmes » que les autres types d'activité proposés. 53% déclarent proposer ce type d'activité aux élèves régulièrement ou très souvent. Notons que ce type d'activité est recommandé par les prescriptions officielles (Décret Missions de 1997 et référentiels de compétences). Les discussions et débats sont moins fréquents. 18% ont déclarés en proposer « très souvent » contre 28% pour « recherche, résolution de problèmes ». Toutefois on atteint 52% lorsque l'on cumule les modalités « régulièrement » et « très souvent ». 72,6% des répondants déclarent ne « jamais » proposer des projets ou ne le faire que « parfois ». 73,4% déclarent ne « jamais » ou seulement « parfois » proposer des « jeux de rôle, simulations ».

Tableau 26 : Types d'activités

	(N = Nbre de répondants)	Mode	Fréquences					
			Jamais	Parfois	Régulière -ment	Très souvent	Ne sait pas	Manqu -ant
Fréquence à laquelle les activités suivantes sont proposées aux élèves...								
38 ...recherche, résolution de problèmes	917	3	5,8 %	25,1 %	41,2 %	27,9 %	2,7 %	1,8 %
39 ...discussions, débats	932	2	11,8 %	36,1 %	34,1 %	18,0 %	1,7 %	1,3 %
40 ...projets	912	2	22,6 %	50,0 %	17,3 %	10,1 %	3,2 %	1,8 %
41 ...jeux de rôle, simulations	926	2	34,3 %	39,1 %	17,8 %	8,7 %	2,2 %	1,4 %

Figures 24 : Types d'activités



4.5.2.12. Aménagement de la classe

Nous nous sommes enfin intéressés à l'aménagement de la classe. Les enseignants ont été invités à indiquer la fréquence à laquelle ils travaillent avec les bancs en lignes, en U ou en cercle ou encore en ilots. Sachant que les enseignants n'ont pas toujours la possibilité de modifier l'aménagement des classes dans lesquelles ils travaillent, nous leur avons donné la possibilité de cocher une case supplémentaire « idéalement ». Le tableau 27 et les figures 25 montrent clairement que l'aménagement privilégié correspond à la forme « scolaire » traditionnelle. Le mode pour l'énoncé « en rangées ou en lignes » est, en effet, 4 soit « à chaque cours ». Les deux tiers des enseignants ont coché cette case (63,7%) et 87,1% déclarent que leur classe est organisée de cette manière « régulièrement » ou « à chaque cours ». L'aménagement « en ilots » est le moins pratiqué. Un peu plus de la moitié des enseignants déclarent ne jamais aménager leurs classes de cette manière.

Les positions « jamais » et « parfois » totalisent 82,4% des réponses. L'aménagement en « U ou en cercle » n'est pas beaucoup plus pratiqué. Près de la moitié des répondants ont coché la case « jamais » pour cet énoncé, et les positions « jamais » et « parfois » totalisent 76,3% des réponses.

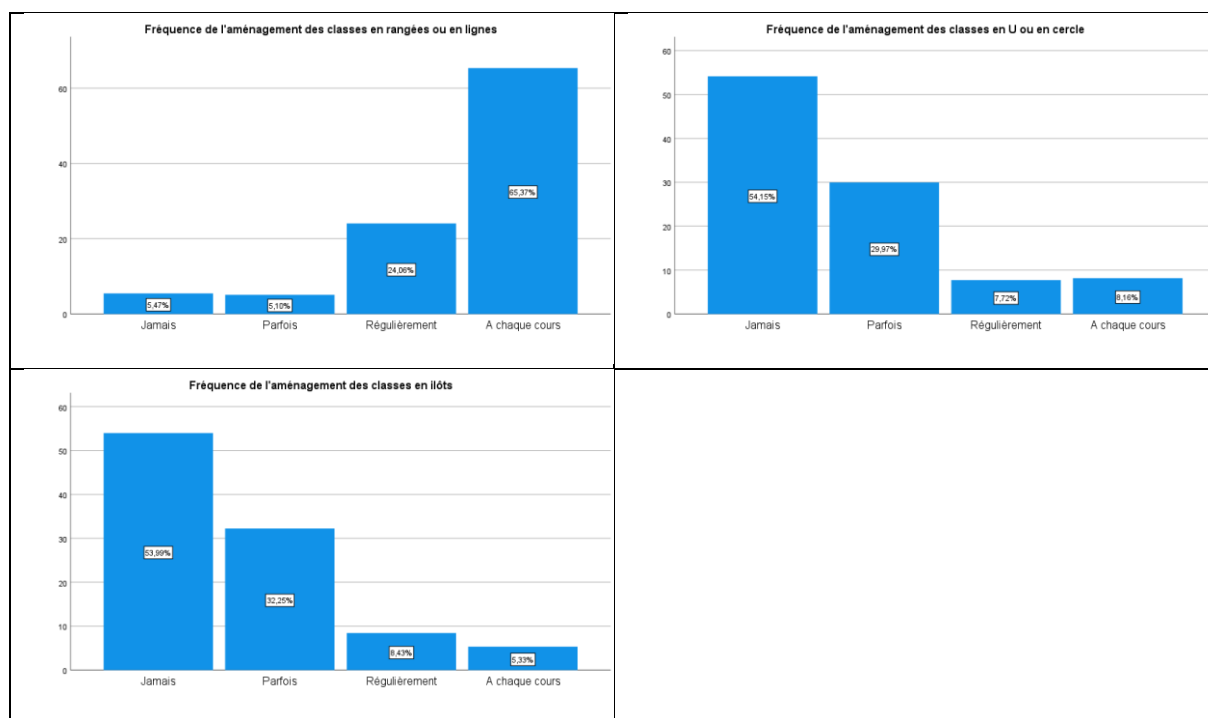
Bien entendu, toutes les disciplines et toutes les matières d'enseignement ne se prêtent pas à chacun des types d'aménagement proposés. Par ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, l'aménagement de la classe n'est pas toujours libre. Ces contraintes expliquent probablement le pourcentage de données manquantes pour les énoncés « en U ou en cercle » et « en ilots », relativement plus élevé que celui que nous avons observé pour les différents énoncés des autres questions du questionnaire (tableau 27)⁶⁵.

Tableau 27 : Aménagement de la classe

		Mode	Fréquences						
			Jamais	Parfois	Régulière ment	À chaque cours	Idéaleme nt	Ne sait pas	Manqu -ant
			1	2	3	4	5		
Fréquence à laquelle les bancs sont disposés en...									
42 ...rangées ou en lignes	845	4	5,3 %	5,0 %	23,4 %	63,7 %	2,6 %	3,2 %	8,8 %
43 ...en U ou en cercle	743	1	49,1 %	27,2 %	7,0 %	7,4 %	9,3 %	4,8 %	17,8 %
44 ...en ilots	708	1	51,6 %	30,8 %	8,1 %	5,1 %	4,5 %	4,3 %	22,0 %

⁶⁵ Notons qu'un sondage des données manquantes ne nous a pas permis de mettre en évidence de facteurs corrélés à ces taux élevés. Les enseignants qui n'ont pas répondu à ces deux énoncés proviennent de presque toutes les écoles de l'échantillon. Les différents réseaux, projets pédagogiques, les différentes sections et catégories d'indice socioéconomique sont représentées, ainsi que les différentes disciplines d'enseignement.

Figures 25 : Aménagement de la classe



4.5.2.13. Bilan

Si l'on retient l'énoncé qui arrive en tête, et uniquement cet énoncé, pour chacune des questions relatives aux pratiques (tableau de synthèse 28), la configuration pédagogique la plus fréquemment rencontrée au sein de notre échantillon ressemble à ceci : un attachement fort à un cadre et à un ordre scolaires rarement négociés avec les élèves (attentes fortes en termes de respect des règles) ; une relation pédagogique verticale et transmissive (démarche de questions-réponses, valorisation de la concentration et de l'écoute attentive, implication limitée dans la vie de classe, transmission de savoirs clairement établis, recherche) ; un enseignement simultané et individualisant (des bancs en lignes, un travail individuel des élèves). Bref, une forme de relation pédagogique et un rapport à l'ordre scolaire somme toute assez traditionnels.

Lorsque l'on retient, à l'inverse, uniquement les énoncés arrivés en dernière position pour chacune des questions (tableau de synthèse 28), la configuration pédagogique la moins fréquente semble correspondre une approche plus « active » (valorisation de la participation active, co-construction des apprentissages et des règles) allant de pair avec des pratiques de différenciation pédagogique et une forme moins verticale de relation pédagogique (donner des travaux différents aux élèves en fonction de leurs besoins, proposer différents points de vue à propos d'un même sujet, laisser aux élèves la liberté d'exprimer un désaccord avec l'enseignant, organisation de la classe en ilots, jeux de rôles ou simulation, et travail en petits groupes).

Comme le montre le tableau de synthèse 29 reprenant tous les énoncés proposés et les figures 27, on observe une variabilité importante dans les réponses des enseignants à un certain nombre de ces énoncés se rapportant à une pédagogie active (les élèves proposent des activités, des contenus, négocient les apprentissages, etc.), à des approches constructivistes (comment les savoirs ont été construits), à la dimension cognitive de la formation des élèves (rapport critique aux savoirs et construction de l'opinion personnelle de l'élève, possibilité de manifester son désaccord avec l'enseignant). Ce résultat signale donc l'existence de situations contrastées sur le terrain.

Les pratiques les plus éloignées de la forme scolaire sont, quant à elles, massivement rejetées. Elles concernent surtout les modalités de travail (en petits groupes) et l'aménagement de la classe (en U ou en cercle, en ilots). Nos résultats indiquent qu'un nombre limité d'enseignants les mettent en œuvre régulièrement dans leurs classes.

Tableau de synthèse 28 : Configurations pédagogiques la plus fréquente et la moins fréquente

Ce tableau met en évidence la configuration pédagogique la plus fréquente et la configuration pédagogique la moins fréquente. Comme le montre la figure 26, ci-dessous, cela ne signifie pas pour autant que les énoncés les moins choisis sont rejetés.

Configuration la plus fréquemment rencontrée*
(Sur la base des énoncés qui obtiennent la moyenne la plus élevée pour chacune des questions)
• L'enseignant désapprouve le non-respect des règles • L'enseignant progresse dans la matière en adoptant une démarche de questions-réponses • L'enseignant accorde de l'importance à la concentration et écoute attentive • L'enseignant est agacé quand les élèves discutent les normes, les règles et les règlements • L'enseignant souhaite développer la capacité à respecter les règles • Ses élèves prennent des responsabilités dans la vie de classe (rôles attribués ou autoattribués) • L'enseignant veille à tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage • L'enseignant veille à permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis • L'enseignant encourage les élèves à construire leur propre opinion • L'enseignant privilégie le travail individuel • L'enseignant propose régulièrement des activités de recherche, résolution de problème • La classe est aménagée en rangées ou en lignes
Configuration la moins fréquemment rencontrée*
(Sur la base des énoncés qui obtiennent la moyenne la plus faible pour chacune des questions)
• L'enseignant désapprouve le manque de participation active au cours • L'enseignant progresse dans la matière en la présentant et en l'expliquant aux élèves par un exposé devant la classe • L'enseignant accorde de l'importance aux interactions entre élèves à propos du cours • L'enseignant est agacé quand les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques • Ses élèves participent à l'élaboration des règles et règlements • Ses élèves négocient les objectifs d'apprentissage avec vous • L'enseignant veille à donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou ceux qui peuvent progresser plus vite • L'enseignant soumet aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet • L'enseignant encourage les élèves à manifester leur désaccord avec vous • L'enseignant privilégie le travail en petits groupes • L'enseignant propose parfois des jeux de rôle, simulations • La classe est aménagée en îlots

Figure 26 : Configurations pédagogiques la plus et la moins fréquentes

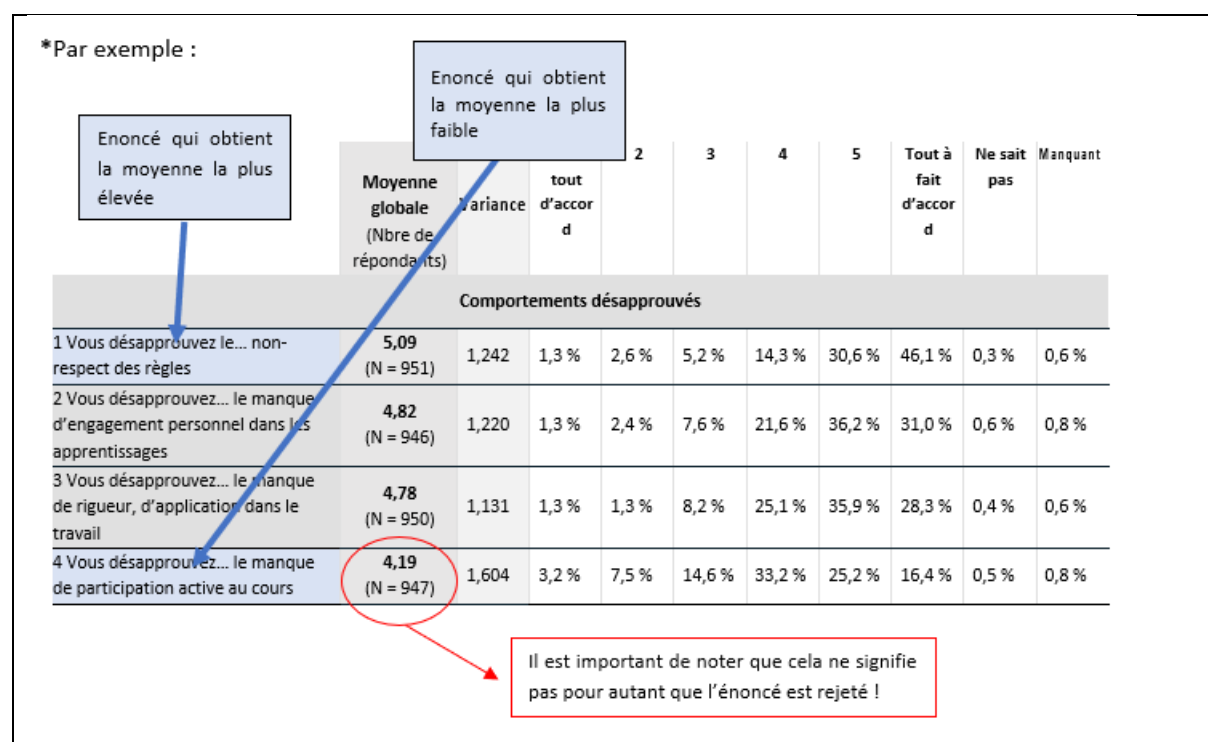
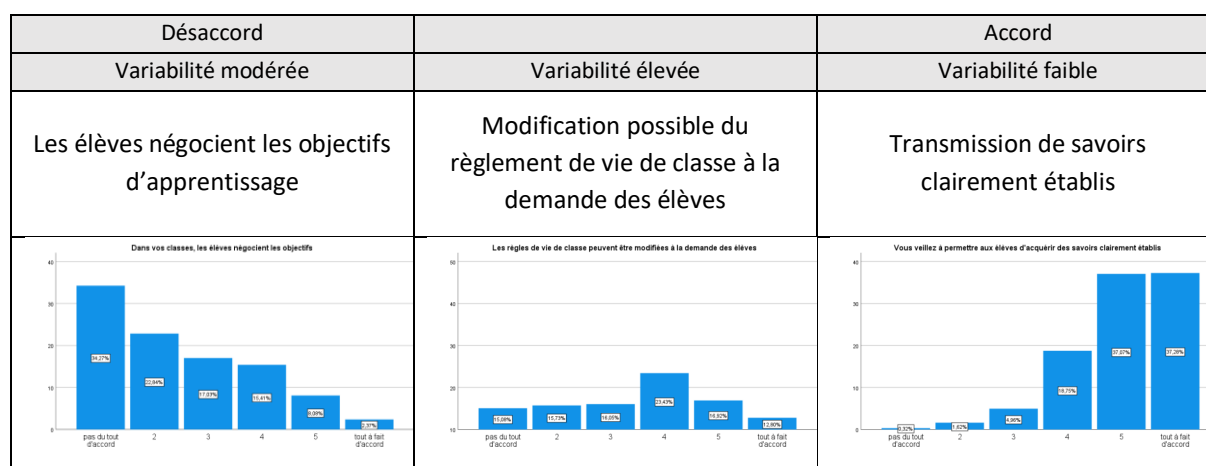


Tableau de synthèse 29⁶⁶ : Des pratiques les moins fréquentes aux pratiques les plus fréquentes

Ce tableau permet de visualiser à gauche, les énoncés qui correspondent à des pratiques rares, à droite les énoncés qui correspondent aux pratiques les plus courantes, et entre les deux les pratiques pour lesquelles l'on observe une variabilité plus ou moins importante.

Pratiques peu fréquentes ou rejetées				Pratiques fréquentes ou plébiscitées
Déviante forte à droite				Déviante forte à gauche
Variabilité faible	Variabilité modérée	Variabilité élevée	Variabilité modérée	Variabilité faible
Vous privilégiez le travail en petits groupes Vos classes sont aménagées en U ou en cercle Vos classes sont aménagées en îlots	Vos élèves proposent des contenus Vos élèves négocient avec vous les objectifs d'apprentissage Type d'activité : « projet » Type d'activité : « jeux de rôle, simulations »	Vous désapprouvez le manque de participation active au cours Approche expositive Vous êtes agacés quand les élèves discutent... les normes, les règlements de l'École et de la classe ...votre expertise dans la matière d'enseignement ...la légitimité des apprentissages ...le matériel, les dispositifs pédagogiques Vous souhaitez développer la capacité à questionner les règles Le règlement de vie de vos classes peut être modifié à la demande des élèves Vos élèves participent à l'élaboration du règlement de vie de classe Vos élèves prennent des responsabilités (rôles attribués ou auto-attribués) Vos élèves proposent des activités Vous veillez à donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou ceux qui peuvent progresser plus vite Vous privilégiez le travail par deux Type d'activité : « discussion, débats »	Vous désapprouvez le manque d'engagement personnel dans les apprentissages Vous désapprouvez le manque de rigueur, d'application dans le travail Vous progressez dans la matière en laissant les élèves agir seuls, puis en les aidant à réorganiser leurs savoirs Vous accordez de l'importance aux interactions entre élèves à propos du cours Vous souhaitez développer la capacité à questionner les règles Vous veillez à travailler selon une planification flexible en fonction des besoins des élèves Vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs Vous veillez à permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits Vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet Vous encouragez vos élèves à manifester leur désaccord avec vous Vous privilégiez le travail avec l'ensemble de la classe Type d'activité : « recherche, résolution de problèmes »	Vous désapprouvez le non-respect des règles Approche interrogative Vous accordez de l'importance à la concentration et à l'écoute attentive Vous accordez de l'importance à la participation active Vous êtes agacés quand les élèves discutent les normes, les règles et les règlements Vous souhaitez développer la capacité à respecter les règles Vos élèves prennent des responsabilités dans la vie de classe (rôles attribués ou auto-attribués) Vous veillez à tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage Vous veillez à permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis Vous encouragez vos élèves à construire leur propre opinion Vous encouragez vos élèves à exprimer leur propre opinion Vous privilégiez le travail individuel Vos classes sont aménagées en rangées ou en lignes

Figures 27 : Illustration de la variabilité dans les réponses relatives aux pratiques



4.5.3. Analyses en composantes principales

En plus des analyses présentées ci-avant, nous avons procédé à des analyses en composantes principales (ACP) dans le but de résumer les informations contenues dans les données et de mettre au jour les dimensions qui les organisent. Comme expliqué dans la section méthodologie, les analyses en composantes principales sont construites à partir des matrices de covariance qui permettent d'analyser l'ensemble des corrélations entre les variables étudiées et de synthétiser la structure des données. Les « facteurs » ou « composantes » générés par ce type d'analyse constituent donc des variables synthétiques, qui ramassent l'information contenue dans les données initiales. Dans ce chapitre les facteurs ainsi obtenus sont présentés à titre informatif. Ils sont aussi envisagés comme des « régions » de l'espace théorique défini par les corrélations entre les variables étudiées. Dès lors, nous parlerons à propos de ces facteurs, avec toute la prudence requise face à des analyses de type exploratoire, de « modèles éducatifs » relatifs aux conceptions et aux pratiques de socialisation des enseignants.

4.5.3.1. Missions générales de l'École

Nous avons réalisé une analyse en composantes principales à partir des 13 énoncés que compte la question relative aux missions générales de l'École secondaire (*Pensez-vous que l'École secondaire doit...*) présentée dans la section précédente (tableau 30). Trois facteurs ont été générés par cette analyse⁶⁷. Le premier facteur⁶⁸ - celui qui résume le mieux la dispersion totale des réponses à cette question - semble renvoyer à la mission de subjectivation dans sa version moderne à visée émancipatrice, mais à laquelle s'ajoute l'épanouissement et le développement de la confiance en soi des élèves. Le second⁶⁹ correspond à la mission d'intégration socioculturelle orientée vers l'ouverture

⁶⁷ Précisons que ces trois facteurs ont été générés par l'ACP sans que le nombre de facteurs n'ait été intentionnellement fixé à trois.

⁶⁸ Alpha de Cronbach : 0,82 (excellent). L'alpha de Cronbach mesure le degré de cohérence de l'échelle, ici du facteur. C'est-à-dire qu'il indique si les items qui figurent sur le facteur permettent bien de mesurer la même chose.

⁶⁹ Alpha de Cronbach : 0,86 (excellent).

au pluralisme et à la diversité. Le troisième⁷⁰, un peu moins robuste statistiquement, est aussi plus difficile à interpréter. Les énoncés qui lui sont corrélés suggèrent qu'il renvoie à la mission de distribution, dans une perspective d'intégration sociale large. Voici, plus en détail, une présentation de chaque facteur.

Tableau 30 : Les missions générales de l'École (composantes principales⁷¹)

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

« Contribuer à former des sujets réflexifs et critiques » (saturation : 0.88) et « contribuer à former des sujets éclairés et autonomes » (saturation : 0.86) sont les énoncés qui pèsent le plus sur le premier facteur. Ce qui signifie que ce sont ceux qui permettent de déterminer le plus précisément « l'objet » que recouvre le facteur. À partir de ces deux premiers énoncés, il apparaît justifié de considérer que cette nouvelle variable synthétique correspond à la mission de subjectivation. Viennent ensuite « contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi » (saturation : 0.72) et « transmettre des valeurs universelles » avec un poids légèrement plus faible de ce dernier énoncé sur le facteur (saturation : 0.58). L'association du dernier énoncé avec les deux premiers invite à penser qu'il s'agit de la mission de subjectivation de l'École dans sa version « moderne », mettant l'accent sur la formation d'un sujet émancipé et la transmission de valeurs universelles. Il faut toutefois noter la présence de la figure du sujet épanoui, promue à partir de la seconde moitié du XXe siècle, orientée vers l'idée d'actualisation de soi dans un processus d'individuation, et qui nous éloigne de ce fait de la perspective de progrès humain collectif véhiculée par la pensée des Lumières. Nous proposons d'appeler ce facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement ».

Le deuxième facteur comprend les énoncés « favoriser l'ouverture à la diversité culturelle » (saturation : 0,89), « favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres : choix religieux,

⁷⁰ Alpha de Cronbach : 0,65 (valeur limite).

⁷¹ Les « composantes principales » correspondent aux « facteurs » générés par l'analyse. Les énoncés qui figurent sur chaque « composante » sont ceux qui lui sont le plus fortement corrélés (saturation > 0,40) et qui permettent donc de la définir. Ceux qui n'y figurent pas ont une saturation inférieure à 0,40.

préférence sexuelle... » (0,84), et « favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs » (0,80). Il renvoie clairement à la mission d'intégration socioculturelle de l'École. Il est par ailleurs assez manifeste, ici, que les trois énoncés associés au facteur suggèrent l'ouverture à la diversité (en premier lieu culturelle et individuelle) plutôt que l'intégration à un grand « Nous » caractérisé par une homogénéité culturelle et axiologique. Ils renvoient à une traduction récente de la mission d'intégration socioculturelle, promue en Belgique par le Décret Missions de 1997. Nous appellerons ce facteur « Intégration socioculturelle - pluralisation ».

Deux énoncés sont fortement corrélés au troisième et dernier facteur : « aider les élèves à construire un projet de vie (études, professions...) stable et bien défini » (saturation à 0,81), et « préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité » (0,74). Ces deux premiers énoncés avaient été formulés pour mesurer le degré d'adhésion des enseignants aux nouvelles traductions de la mission de distribution dans un contexte de modernité avancée. Le premier devait suggérer l'idée de mise en projet dans une perspective de stabilisation, le second celle d'une préparation à l'instabilité. Deux autres énoncés ont un poids plus faible sur le facteur : « équiper les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie » (saturation à 0,64) et « transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société » (saturation à 0,51). La transmission d'un socle minimal de compétences pour la vie avait pour vocation de suggérer l'idée de mise en capacité d'intégrer la sphère productive, mais aussi plus largement l'idée d'insertion sociale par l'acquisition de qualifications scolaires et sociales minimales. Le dernier énoncé devait évoquer une autre mission, la mission d'intégration socioculturelle, entendue ici comme transmission culturelle patrimoniale et nationale. Au regard des quatre énoncés corrélés à cette nouvelle variable synthétique, nous proposons de l'appeler « Distribution – intégration ». En effet, l'objet qu'elle recouvre semble faire converger la mission distributive et la mission d'intégration socioculturelle dans une perspective large d'intégration des jeunes.

4.5.3.2. Objectifs poursuivis en classe

Une analyse en composantes principales, réalisée avec tous les énoncés de la question concernant les objectifs poursuivis en classe, a fait apparaître trois facteurs⁷² (tableau 31). Le premier renvoie clairement à la mission d'intégration socioculturelle⁷³. Le deuxième semble correspondre de manière assez nette à celle de subjectivation⁷⁴. Ces facteurs sont toutefois sensiblement différents, dans leur composition, de ceux qui avaient émergé à partir des énoncés de la question précédente. Ces nouvelles variables synthétiques permettent donc potentiellement d'appréhender des objets différents. Le troisième facteur⁷⁵ est moins robuste et plus difficile à interpréter. Il semble se rapporter, en priorité, au mandat d'instruction. Nous détaillons ci-dessous chacun de ces trois facteurs.

⁷² Précisons qu'ici encore, ces trois facteurs ont été générés par l'ACP sans que le nombre de facteurs n'ait été intentionnellement fixé à trois.

⁷³ Alpha de Cronbach : 0,89 (excellent).

⁷⁴ Alpha de Cronbach : 0,77 (valeur élevée).

⁷⁵ Alpha de Cronbach : 0,62 (inférieur au seuil de 0,70).

Tableau 31 : Les objectifs poursuivis en classe (composantes principales)

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

Les deux énoncés qui pèsent le plus lourdement sur le premier facteur - et qui permettent par conséquent de définir le plus précisément l'objet qu'il recouvre - vont dans le sens de la pluralisation. Il s'agit de « former des adultes ouverts à la diversité culturelle » (saturation à 0,83), puis de « former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs » (0,81). Ce facteur est cependant également composé de « transmettre/partager des valeurs universelles » (0,78), puis de « créer un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent » (0,73), et « transmettre/partager une culture commune » (saturation à 0,67). Alors que les deux premiers énoncés sont censés évoquer une conception contemporaine de la mission d'intégration socioculturelle (intégration des jeunes à une société caractérisée par la pluralité normative), les trois suivants correspondent à une définition plus moderne⁷⁶ de cette mission (intégration des jeunes générations à un grand « Nous » culturellement et axiologiquement homogène). Or, leur poids sur le facteur n'est pas négligeable. Il est dès lors difficile d'affirmer que la pluralisation est prédominante. En outre, un dernier énoncé est associé à ce facteur avec un poids sensiblement plus faible : « former de futurs adultes ouverts aux différences et préférences individuelles (opinions, orientation sexuelle, etc.) » (saturation à 0,57). Ce facteur regroupe donc tous les énoncés pensés pour investiguer les conceptions de la fonction d'intégration

⁷⁶ Le terme moderne renvoie au projet scolaire qui s'affirme à partir de la fin du XVIII^e siècle pour se consolider au cours du XIX^e siècle, s'incarner dans une forme particulière (Vincent, 1980) et manifester un programme institutionnel de socialisation des sujets (Dubet, 2002).

socioculturelle. Pour cette raison, nous proposons de l'appeler simplement « Intégration socioculturelle ».

L'énoncé qui est le plus fortement associé au deuxième facteur est « contribuer à former des sujets éclairés et autonomes » (saturation à 0,81). Puis viennent les figures du sujet « proactif, entrepreneur de lui-même, performant » (0,79), du sujet « épanoui » (0,78) et du sujet « critique » (0,76), toutes trois avec des taux de corrélation élevés. Ce résultat invite à penser qu'il s'agit de la mission de subjectivation. Un dernier énoncé, pesant nettement moins sur le facteur, vient toutefois compléter l'analyse. Il s'agit de « préparer à l'exercice d'une profession, former des travailleurs » (0,43). Il avait été formulé pour renvoyer à la mission de distribution. Il est malgré tout possible de considérer que « le travailleur » constitue aussi une figure du sujet. Il est en revanche impossible a priori de présumer de la manière dont les répondants ont interprété cet énoncé. Notons cependant que dans la distribution des figures du sujet, le sujet proactif se trouve en deuxième position et pèse d'un poids considérable sur le facteur, suivi de près par le sujet épanoui, alors que le sujet critique n'arrive qu'en quatrième position. Puis viendrait le sujet travailleur. Ces résultats éloignent sensiblement l'objet que recouvre ce facteur de celui que recouvrait le facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement » issu de l'analyse en composante principale réalisée avec les énoncés de la question précédente. Dans la mesure où plusieurs figures promues plus récemment (sujet épanoui, sujet proactif) se rapportent à ce facteur, nous proposons de l'appeler « Subjectivation ».

L'énoncé qui définit en premier lieu le troisième et dernier facteur est « transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires » (saturation à 0,81). Viennent ensuite, avec un poids plus faible, la « transmission d'un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves » (0,66), la « préparation aux études supérieures » (0,65), et le fait « d'encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites » (0,44). Ces différents énoncés ne semblent pas renvoyer directement aux grandes missions génériques de l'École, mais plutôt à leur actualisation concrète en classe. En effet, transmettre des connaissances et des compétences est une activité susceptible de poursuivre les trois grandes missions historiques de l'École : favoriser la production de sujets critiques (subjectivation), la transmission d'un patrimoine culturel (intégration socioculturelle) ou l'intégration socioéconomique (distribution). La promotion par le mérite se rapporte elle aussi à la fois à la subjectivation (valorisation d'une certaine éthique du travail), à l'intégration socioculturelle (familiarisation avec la compétition) et à la distribution (préparation à occuper une position dans la hiérarchie sociale). Dans la mesure, par ailleurs, où la « transmission de savoirs et de compétences disciplinaires » permet de définir le plus précisément l'objet que recouvre le facteur, nous proposons de l'appeler « Instruction ».

4.5.3.3. Pratiques déclarées et attentes vis-à-vis du comportement des élèves

Nous avons, enfin, réalisé une analyse en composantes principales à partir des énoncés du qui portent sur les pratiques. Cette analyse a fait apparaître trois facteurs statistiquement très robustes (tableau 32). Le premier facteur est corrélé à des énoncés concernant un mode transactionnel ou pour le dire autrement un régime négocié de construction des normes et des modalités d'apprentissage au sein des classes, et à des pratiques de pédagogie active et de différenciation des apprentissages. Le deuxième facteur est corrélé à des énoncés concernant le rôle de l'élève et valorisant le respect des règles et des normes. Le troisième facteur est corrélé à des énoncés concernant le rapport au savoir

et la construction d'une opinion personnelle. Ci-dessous est proposée une présentation plus détaillée de ces trois facteurs.

Tableau 32 : Pratiques déclarées et attentes vis-à-vis du comportement des élèves (composantes principales)

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

Le premier facteur⁷⁷, celui qui résume le mieux la dispersion totale, regroupe une série d'énoncés renvoyant à la co-construction des apprentissages avec les élèves : « les élèves proposent des activités » (saturation : 0,73), « les élèves proposent des contenus pour le cours » (0,68), « les élèves négocient les objectifs avec l'enseignant.e » (0,63). Ce sont ces trois premiers énoncés qui pèsent le plus sur le facteur. Puis viennent une série d'énoncés qui renvoient à une participation active des élèves : « les élèves prennent des responsabilités dans la vie de la classe » (rôles attribués ou auto-attribués) (0,62), type d'activité proposée : « projets » (0,51) ; à des « transactions » ou « négociations » entre l'enseignant et les élèves en ce qui concerne les normes : le règlement de vie de classe est co-construit (0,62), le règlement de vie de classe peut être modifié à la demande des élèves (0,55) ; et à la mise en œuvre de dispositifs de différenciation : « donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite » (0,53), « travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves »

⁷⁷ Alpha de Cronbach : 0,78 (valeur élevée).

(0,51). Le rapport général aux normes suggéré par ces différents énoncés renvoyant à un régime de négociation, nous proposons d'appeler ce facteur « Rapport aux normes de type transactionnel ».

Un deuxième facteur⁷⁸ regroupe une série d'énoncés qui renvoient au « rôle de l'élève », c'est-à-dire au comportement attendu de la part des élèves par les enseignants, notamment en ce qui concerne les normes et règlements. Les enseignants qui contribuent le plus à ce facteur sont ceux qui se déclarent le plus fortement « agacés » ou qui « désapprouvent » le plus le non-respect des normes et des règlements. Les énoncés corrélés au facteur sont les suivants : (Vous êtes agacés quand) « les élèves discutent la validité des contenus d'apprentissage (est-ce que c'est vrai ?) » (Saturation : 0,78), « les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques (pourquoi fait-on comme ça ?) » (0,78), « les élèves discutent votre expertise dans votre matière d'enseignement (vous êtes sûr ?) » (0,76), « les élèves discutent la légitimité des contenus apprentissages (à quoi ça sert ?) » (0,73), « les élèves discutent les règles et les règlements » (0,70), (Vous désapprouvez) : « le non-respect des règles » (0,50). Dans la mesure où ces différents énoncés suggèrent une attente forte, de la part des répondants, d'obéissance aux règles et aux normes, nous proposons d'appeler ce facteur « Rapport aux normes de type impersonnel ».

Un troisième facteur⁷⁹ regroupe les énoncés suivants : « vous encouragez vos élèves à construire leur propre opinion » (saturation : 0,84), « ...à manifester librement leur désaccord avec votre opinion » (0,79), « ...à exprimer librement leur opinion » (0,77), « vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs » (0,61), « vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet » (0,53). Il nous a semblé que ce facteur se rapportait à une dimension spécifiquement cognitive du travail avec les élèves allant dans le sens de l'émancipation. Nous proposons dès lors d'appeler ce facteur « Rapport aux normes de type critique ».

4.5.3.4. Bilan

Une recomposition du sens attribué à chacune des missions ?

Les analyses en composantes principales réalisées avec les énoncés relatifs aux missions et aux objectifs poursuivis en classe font apparaître des regroupements d'énoncés qui correspondent grosso modo aux trois missions génériques de l'École (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution). Cependant ces regroupements de variables suggèrent l'existence de plusieurs « modèles » pour chacune des trois missions génériques. Tout se passe comme si l'on observait une « recomposition » du contenu de chacune des missions. Avec des différences selon que l'on envisage ces missions dans une perspective formelle ou comme objectifs poursuivis en classe.

Pour rappel, en ce qui concerne la subjectivation, un facteur que nous avons appelé « Subjectivation-émancipation-épanouissement » semble se rapporter à une conception moderne (réflexivité critique et valeurs universelles) de cette mission, tout en intégrant l'épanouissement de la personne et le développement de la confiance en soi. Ce premier facteur a été généré à partir des énoncés relatifs aux missions générales de l'École. Un second facteur, réalisé avec les énoncés relatifs aux objectifs poursuivis en classe, se rapporte à toutes les figures du sujet proposées : « éclairé », « entrepreneur », « critique », « épanoui » et « travailleur ».

⁷⁸ Alpha de Cronbach : 0,81 (excellent).

⁷⁹ Alpha de Cronbach : 0,78 (valeur élevée).

Deux facteurs différents émergent aussi pour l'intégration socioculturelle. L'un – réalisé à partir des énoncés relatifs aux objectifs poursuivis en classe - intègre toutes les orientations proposées (y compris la transmission d'une culture commune et le développement d'un sentiment d'appartenance). L'autre - réalisé avec les énoncés relatifs aux missions de l'École - regroupe uniquement les énoncés renvoyant à l'ouverture à la diversité (culturelle, axiologique et individuelle).

Enfin, deux autres facteurs sont apparus. L'un renvoyant à la tâche d'instruction (objectifs poursuivis en classe) et l'autre à la mission de distribution dans une perspective large d'intégration (missions générales de l'École).

Trois modes de régulation de la relation pédagogique ?

L'analyse en composante principale réalisée avec les énoncés relatifs aux pratiques et aux attentes vis-à-vis des élèves a fait apparaître des regroupements de variables corrélées entre elles qui semblent correspondre à trois modes de régulation de la relation pédagogique et qui suggèrent trois types de rapports aux normes différents : 1. un « rapport de type transactionnel aux normes », dans lequel les élèves participent à la construction des règles et des apprentissages ; 2. « un rapport de type impersonnel » aux règles et aux normes scolaires, que les élèves ne sont pas censés « discuter » ; 3. un rapport de type critique et expressif aux normes.

4.6. Discussion

Dans un contexte de diversification et de complexification du « projet » de socialisation confié à l'École (multiplication des discours sur les finalités à poursuivre et sur les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre), l'analyse s'est appuyée sur un questionnement relatif à la variabilité dans les réponses des enseignants et à une éventuelle incertitude de ces derniers sur ce qu'il convient de faire. Un premier résultat important est qu'un consensus assez large semble apparaître autour des trois grandes missions de l'École, envisagées dans une perspective « formelle ». Ceci étant dit, lorsque l'on regarde de manière plus locale et plus concrète, ce consensus s'affaiblit légèrement, et la variabilité est plus importante dès lors qu'il est question des pratiques de socialisation.

4.6.1. Les conceptions des missions et les objectifs poursuivis en classe

4.6.1.1. Un imaginaire commun diversifié

Les résultats permettent d'observer une adhésion massive, au sein de notre échantillon, face aux grandes missions de l'École dans leurs différentes traductions historiques lorsqu'elles sont envisagées de manière « formelle ». Une variabilité légèrement plus importante apparaît à propos des objectifs poursuivis en classe, mais l'accord demeure très large. Les taux de non-réponses et de « Ne sait pas » sont extrêmement faibles, ce qui pourrait être le signe d'un faible degré d'incertitude. Le paysage, à première vue, laisse apparaître la persistance d'un imaginaire institué bien ancré, massivement partagé par les enseignants. Celui-ci puise ses racines dans la longue histoire de la modernité occidentale : autonomie de la raison éclairée, transmission de valeurs universelles, promotion par le mérite. Mais il ne semble plus aussi taillé d'une pièce, aussi « allant de soi » qu'autrefois.

Nos résultats manifestent une pluri-normativité caractéristique d'évolutions sociétales récentes et issue d'orientations et de référents normatifs plus hétérogènes. Tout se passe comme si l'École avait absorbé progressivement, en suivant une ligne du temps qui remonte aux années 1960-1970, les

différentes injonctions et attentes provenant de son environnement : valorisation des différences et préférences individuelles, transmission d'un socle commun de compétences et de connaissances, promotion d'un sujet entrepreneur, préparation à l'instabilité... Ces demandes sociétales semblent avoir pris greffe au sein des représentations. Elles se sont sans doute sédimentées en couches successives sur le vieux socle commun que l'École moderne s'était donné pour fonder son projet de socialisation pour faire place à un « ethos commun diversifié ».

Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne l'une des principales missions de la socialisation scolaire : la subjectivation. Certes, on y décèle la permanence d'un imaginaire institué depuis longtemps, d'une grammaire moderne articulant la formation du sujet critique et autonome avec la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires. Mais les figures du sujet se sont diversifiées : l'épanouissement et le développement de la confiance en soi et, dans une moindre mesure, la proactivité, la performance et l'esprit d'entreprendre font désormais également partie des objectifs légitimes.

La question qui se pose est de savoir si cette variété de dimensions fait toujours partie d'une vision consensuelle et cohérente sur ce qu'il convient de faire, d'un horizon normatif commun tributaire d'une modernité classique ou, au contraire, si elle trahit une variété d'orientations éducatives, de figures du sujet, d'univers normatifs multiples et disjoints, signes de l'affaiblissement des certitudes portées par la modernité.

Bien sûr, nous ne pouvons exclure, étant donné le dispositif d'enquête utilisé, l'effet d'un biais de désirabilité pour expliquer cette adhésion globale des répondants à l'ensemble des projets éducatifs proposés. Ceci étant dit, des différences subtiles font apparaître que certaines orientations sont privilégiées.

4.6.1.2. Une montée du sujet ?

Les analyses descriptives révèlent en effet que si tout est important aux yeux des enseignants de notre échantillon, la mission de subjectivation prévaut sur les deux autres missions, qu'il s'agisse de ce que l'École secondaire doit faire ou des objectifs poursuivis en classe. Faut-il y voir un phénomène lié à une montée du sujet caractéristique de la « seconde modernité » (Beck, 1992) ? Lorsqu'il est question des « missions » de l'École, il est difficile de l'affirmer. La formation du sujet est au centre des débats dès la refondation de l'institution scolaire à la fin du XVIII^e siècle. Elle reste une problématique permanente depuis. Condorcet (1791), notamment, préconisait l'instruction publique comme voie de libération des individus. Il ne s'agissait pas dans son propos de transmission de savoirs – à laquelle l'instruction ne se réduit pas – mais bien d'initiation à la démarche rationnelle, vectrice d'émancipation. Dans une perspective sensiblement différente, puisqu'il s'agit non seulement d'émancipation mais aussi de moralisation, Durkheim écrit en 1922 que toute société se fait un « idéal d'homme » et que c'est cet idéal qui est le « pôle de l'éducation ». Dans nos données, ce sont les sujets « critique et réflexif » et « éclairé et autonome » qui obtiennent les scores moyens les plus élevés. Ce résultat signale sans doute une filiation culturelle entre les conceptions de nos répondants et les conceptions modernes de la subjectivation.

Cependant, comme l'indiquent nos résultats et comme nous venons de le souligner un peu plus haut, cet idéal du sujet rationnel et émancipé n'est pas ou n'est plus unidimensionnel. Il cohabite avec d'autres figures comme celle du « sujet épanoui » qui renvoie à une conception plus intimiste, moins

abstraite, plus singulière de la personne. Cette figure est plus récente aussi puisqu'elle s'affirme en Europe à partir des années 1970 via l'introduction, dans le domaine de l'éducation, de théories issues de la psychologie humaniste nord-américaine, celle de Rogers (1968) par exemple. Notons que cette évolution dans les conceptions du sujet (ou de l'individu) s'observe aussi en sociologie. Si la valorisation de l'individualisme abstrait et le primat de la raison dans la pensée de Durkheim correspondaient à la première modernité (Beck, 2000 ; Giddens, 1991), la revendication d'une identité personnelle ou encore l'obligation d'être soi (Kaufmann, 2001 ; Ehrenberg, 2000, par exemple), s'inscrivent davantage dans les courants de pensée de la modernité tardive (Martuccelli & De Singly, 2012).

Le sujet « proactif, entrepreneur de lui-même » obtient des scores moyens légèrement plus faibles dans notre enquête. Ce résultat pourrait témoigner de la priorité que les enseignants accordent au développement critique et à l'épanouissement personnel. Mais il traduit aussi la pénétration, dans l'École, de cette orientation portée notamment par le monde patronal et les organisations internationales (Commission européenne, OCDE) (Verhoeven, 2015), ou encore par des opérateurs éducatifs qui travaillent en partenariat avec les Écoles (*Step2you*, *Les Jeunes Entreprises* ou encore *Groupe One*, par exemple). Notons que cette figure du sujet touche aussi à des dimensions plus intimes et personnelles que celle du sujet autonome de la pensée des Lumières (Grootaers, 2014 ; Verhoeven & al. 2015).

Le consensus très fort autour de l'ouverture aux préférences et aux caractéristiques individuelles, enfin, dans les conceptions relatives aux missions mais aussi aux fondements de la cohésion sociale, appuie l'idée d'une montée du sujet dans une perspective contemporaine plus attentive à l'individu en tant que personne singulière.

4.6.1.3. Une évolution significative dans les conceptions du « Nous » ?

Par contraste avec cette première mission, la mission d'intégration socioculturelle semble intégrer de manière plus prononcée les orientations les plus récentes. L'ouverture à la diversité culturelle et axiologique, ainsi que l'ouverture aux différences individuelles sont, en effet, davantage valorisées que la promotion d'une culture et d'une appartenance communes. L'intégration dans le grand « Nous », emblématique du projet d'État-Nation, d'un horizon marqué par le progrès technique, économique et social qui caractérise aussi la société belge (Grootaers, 1998 ; Bastenier, 1998), semble avoir fait place à l'intégration dans une société plurielle. Ce résultat pourrait dès lors témoigner d'une évolution significative dans les conceptions de cette mission.

Notons que ce résultat est en phase avec les prescriptions du Décret Missions de 1997 pour la CFB (« préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures », article 6, Décret Missions, 1997) et avec une conception contemporaine, inclusive et ouverte, du vivre-ensemble (Grootaers, 2014). Il fait également écho à la perspective de l'espace éducatif européen érigé progressivement depuis le sommet de Bologne en 2000, et dans lequel s'est construite une rhétorique de la citoyenneté diversifiant et élargissant les appartenances (Rayou, 2017).

Il est dès lors possible de proposer l'idée que nos résultats font apparaître une articulation assez nette entre les évolutions intervenues au niveau global (globalisation des questions éducatives et développement d'orientations au niveau supranational qui influencent les politiques publiques nationales), celles qui sont intervenues au sein de la société (de plus en plus multiculturelle, jusqu'au

sein même des personnalités individuelles devenues plus complexes et cosmopolites, Beck, 2002 ; Dubet, 2022) et les évolutions qui ont lieu dans la sphère éducative en CFB. L'observation de phénomènes ayant lieu au niveau local permet donc bien de saisir les évolutions qui ont cours au niveau global (Giddens, 1990)⁸⁰, selon une sorte de principe homothétique.

Il serait intéressant d'étudier d'autres systèmes éducatifs, notamment européens, pour voir si l'on observe le même phénomène d'orientation générale, dans les conceptions des enseignants, vers l'ouverture à la diversité et au pluralisme allant de pair avec une adhésion significativement plus faible à l'idée de transmettre une culture et un sentiment d'appartenance commune.

Nous ne pouvons bien sûr pas exclure un biais de désirabilité, étant donné précisément le fait que l'orientation choisie correspond aux prescriptions officielles et à une rhétorique développée au niveau européen. En outre, l'hétérogénéité plus forte des publics depuis la massification de l'enseignement secondaire, et l'affirmation des singularités caractéristique de la modernité tardive pourraient aussi jouer un rôle dans ce résultat. Difficile dès lors, à partir de notre étude, de savoir s'il s'agit d'un « projet » éducatif délibérément « choisi » pour des raisons idéologiques ou philosophiques, d'une orientation imposée par les caractéristiques culturelles et sociales des élèves ou encore d'une réponse convenue en accord avec les orientations privilégiées par les autorités politiques.

4.6.1.4. Un recul des finalités morales au profit d'une conception plus instrumentale du travail de socialisation ?

Il nous semble intéressant de souligner une autre observation : lorsqu'il est question des missions générales de l'École, ce sont la subjectivation et l'intégration socioculturelle qui recueillent les scores les plus élevés. Lorsque c'est la question des objectifs poursuivis en classe qui est posée, ce sont l'instruction (la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires) et la subjectivation (les sujets critique, éclairé et épanoui) qui obtiennent les moyennes les plus hautes.

Le fait que les enseignants de notre échantillon accordent une importance particulière à la formation des élèves en tant que sujets, à leur intégration socioculturelle et à l'instruction semble contredire l'idée d'un recul - dans leurs représentations du rôle social de l'École - des finalités politiques et morales au profit d'une vision instrumentale de l'École (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011). Ceci malgré la pression incontestable de la sphère productive sur l'École⁸¹ (Verhoeven & al., 2015 ; Laval & al., 2011).

4.6.2. Les pratiques déclarées et les attentes vis-à-vis du comportement des élèves

Les analyses descriptives montrent que la variabilité dans les réponses des enseignants est globalement plus importante dès lors qu'il est question des pratiques déclarées plutôt que des missions et des objectifs poursuivis. Lorsque les énoncés proposés aux enseignants sont très proches ou très éloignés de la « forme scolaire » telle que définie par Vincent (1980 et 1994) comme un rapport à des normes impersonnelles, la variabilité est faible. Les pratiques les plus proches de la forme scolaire

⁸⁰ "Locales are thoroughly penetrated by and shaped in terms of social influences quite distant from them" (Giddens, 1990, p.19).

⁸¹ Nous verrons dans le chapitre suivant que cette pression s'exerce moins sur « l'École », qui n'est pas un bloc unifié, que sur certains segments du système éducatif, en particulier le qualifiant.

sont plébiscitées, les plus éloignées sont rejetées. La dispersion dans les réponses des enseignants est, en revanche, particulièrement forte en ce qui concerne les attentes des enseignants relatives à la participation active des élèves à la construction des apprentissages et à la vie de classe, à la co-construction des règles et des règlements, et à la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Dans l'ensemble, le faible taux de non-réponses et de données manquantes invite à penser qu'il existe peu d'incertitude au niveau individuel, parmi les répondants. Lorsqu'elle est observée, la dispersion importante des réponses indiquerait donc plutôt l'existence de situations scolaires contrastées au sein de notre échantillon.

4.6.2.1. Une forme scolaire relativement stable...

Les énoncés plébiscités par les enseignants dessinent les contours d'une relation pédagogique verticale, ainsi que la prégnance d'un rapport impersonnel aux normes (autorité de la règle, autorité de l'enseignant, autorité des savoirs vrais).

L'importance accordée au respect des règles est particulièrement claire. Ce résultat pourrait renvoyer à l'idée que l'autorité de la règle est une condition nécessaire à l'action collective, autrement dit à la dimension morale de la relation pédagogique. Défini de cette manière, le respect des règles pourrait tout simplement s'imposer comme une évidence dans les représentations des enseignants. On peut aussi avancer l'idée que cette désapprobation massive dépasse la simple nécessité de cadrer l'activité, et relève plus largement d'un modèle culturel qui définit l'activité enseignante en tant que « travail sur autrui » (Dubet, 2002). L'École est, en effet, entièrement habitée de règles et de régularités. Qu'il s'agisse de la disposition matérielle des classes (forme cellulaire, aménagement des classes, usage du tableau, utilisation des murs, etc.), en passant par l'organisation rationnelle du temps (sonnerie, horaires, forme curriculaire, séquençage des leçons, répétition des exercices, etc.), jusqu'à la mise en scène didactique des apprentissages (décomposition, progression...) qui repose sur une conception pragmatique de l'apprentissage extrêmement régulée (Bouhon, 2015, p. 66). Cette omniprésence de la règle constitue une manifestation concrète de la forme scolaire comme mode spécifique de socialisation (Vincent, 1980), c'est-à-dire comme « morale objective ». On retrouverait alors ici les deux dimensions de la « discipline » telle que conceptualisée par Durkheim (1922) : l'autorité et la régularité⁸².

La configuration pédagogique la plus fréquente semble par ailleurs se rapporter à l'économie de l'enseignement magistral-dialogué ou mode interrogatif, dans lequel les énoncés les moins valorisés par les enseignants trouvent difficilement leur place. À ce propos, il pourrait y avoir eu un biais dans la manière dont les enseignants ont interprété la question relative aux modalités de progression dans la matière (selon une approche expositive, interrogative ou active). Nous avons en effet formulé cette question de la manière suivante : « À quelle fréquence adoptez-vous les méthodes suivantes dans vos classes... » en précisant « Vous *progresser* dans la matière en... ». Or, progresser dans la matière est une préoccupation majeure pour les enseignants, qui sont en quelque sorte « assujettis » à un objectif de couverture de programme. Ils auront dès lors sélectionné les énoncés qui correspondent aux pratiques les plus susceptibles de leur permettre de progresser efficacement dans la matière : les

⁸² L'autorité incarnée par le « maître » et par l'École tout entière, qui incarnent une personne morale plus grande qu'eux : la société (Durkheim, 1922) : *il y a une discipline à l'école comme dans la cité. Les règles qui fixent à l'écolier ses devoirs sont comparables à celles qui prescrivent à l'homme fait sa conduite*, p. 108.

élèves sont encouragés à construire leur propre opinion, régulièrement mis en recherche et invités à résoudre des problèmes, mais dans le cadre d'un rapport à l'ordre scolaire favorisant l'obéissance, peu ouvert à la discussion sur les règles et les normes ; dans le cadre d'une relation pédagogique verticale valorisant la concentration et l'écoute attentive, orientée vers la transmission de savoirs clairement établis ; et dans le cadre d'un enseignement simultané et individuel.

Les énoncés les moins sélectionnés entrent plus difficilement dans l'économie du mode dialogué. En effet, faire participer activement les élèves, promouvoir les interactions au sein de la classe autour des enseignements, inviter les élèves à participer à l'élaboration des règles et règlements de vie de classe, négocier avec eux les objectifs d'apprentissage, donner des travaux différents en fonction de la progression de chacun, proposer différents points de vue à propos d'un même sujet, proposer des jeux de rôle, travailler en petits groupes et aménager la classe en îlots ou en « U », sont des pratiques qui peuvent rapidement se révéler énergivores et chronophages.

On peut toutefois imaginer que les enseignants ont répondu en référence aux pratiques qu'ils pensent effectivement mettre en œuvre en classe. Entre le cours magistral, assez largement disqualifié (mais la question se pose de savoir s'il a réellement existé comme mode dominant dans l'enseignement secondaire ?) et les pédagogies actives difficiles à mettre en œuvre dans un environnement scolaire massifié, le magistral-dialogué se présente comme un entre-deux permettant de mettre en scène l'activité de l'élève désormais devenue normativement centrale (Barrère, 2003 ; Bouhon, 2015). La recherche montre que c'est un mode très présent dans l'enseignement secondaire (très ancien également, qui date au moins de Socrate). Ainsi Bouhon (2013 et 2015), à la suite de Tutiaux-Guillon (2008) met-il en évidence quelques traits saillants du cours d'histoire qui « prend forme dans des interactions fluides, consensuelles, rapides, où la parole de l'enseignant domine de manière écrasante » (...) et où alternent « des phases de découverte (une observation à partir d'un document, suivie d'une prise d'information immédiate) », phases de découverte qui sont autant de simulacres de mise en recherche et résolution de problèmes (Bouhon, dans Delvaux, & al. 2015, p. 68).

4.6.2.2. ...Et pourtant, des signes de configuration pédagogique plus horizontale

Nos résultats suggèrent donc la stabilité d'un rapport impersonnel à l'ordre scolaire ainsi que la mise en œuvre de pratiques « traditionnelles ». Ceci étant dit, nos résultats signalent simultanément la présence variable, au sein de notre échantillon de pratiques impliquant davantage les élèves.

Par ailleurs, deux énoncés recueillent une adhésion large de la part de nos répondants. Ils concernent le fait de « encourager les élèves à construire »⁸³ et à « exprimer leur propre opinion »⁸⁴. Ce résultat pourrait révéler la coprésence de référents normatifs hétérogènes, dans les pratiques de socialisation des enseignants. La dimension expressive et personnelle que comportent les deux énoncés relatifs à l'opinion des élèves nous écarte du rapport à des normes impersonnelles qui définit la forme scolaire dans la perspective de Vincent (1980).

La « construction » et la « libre expression » d'une opinion personnelle peuvent être rapportées à deux dimensions du travail de socialisation des jeunes à l'École. Une dimension cognitive d'une part,

⁸³ Moyenne 5,20 sur une échelle à 6 positions.

⁸⁴ Moyenne 5,19 sur une échelle à 6 positions.

puisque'il s'agit de développer des capacités argumentatives et critiques, et une dimension citoyenne d'autre part dans la mesure où il s'agit de préparer les élèves à prendre une place active dans la vie démocratique. Ces résultats sont en phase avec les prérogatives du Décret Missions de 1997, et avec les recommandations officielles relatives à la neutralité⁸⁵ (Décrets neutralité de 1994, pour l'enseignement officiel et de 2003, pour l'enseignement officiel subventionné⁸⁶) et à l'introduction d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté dispensée sur la base de référentiels inter-réseaux (Décrets de 2015 et 2017). Ils semblent, surtout, cohérents avec l'importance que nos répondants accordent à la mission de subjectivation et à l'objectif de former des sujets « critiques » et « autonomes ». Ils confirment notre impression de pérennité des finalités politiques dans les représentations des enseignants. De plus, la dimension expressive et personnelle semble concorder avec la valorisation de l'épanouissement de la personne et du développement de la confiance en soi, plébiscités par nos répondants et qui renvoient davantage à un référent normatif d'authenticité (Rogers, 1968).

Nos résultats suggèrent donc que les répondants valorisent l'émancipation cognitive (« construire » sa propre opinion) et l'épanouissement personnel (« exprimer librement » une opinion « personnelle ») tout en désapprouvant fortement le non-respect des règles. Le potentiel dilemme que fait apparaître la valorisation simultanée de l'hétéronomie (soumission aux règles) et de l'autonomie, est déjà soulevé par Durkheim dans *L'éducation morale* (Durkheim, 2012). Il se résorbe dans un modèle éducatif qui fait de la socialisation un processus d'autonomisation des individus par la soumission à des règles impersonnelles. Dans la perspective de Durkheim, l'autonomie naît de « l'esprit de discipline ». La régularité permet de lutter contre le désordre anarchique des comportements. La soumission aux règles et l'émancipation sont ainsi, dans ce modèle, les deux faces d'un même processus « libérateur » de socialisation.

Cependant, la dimension expressive et personnelle contenue dans les deux énoncés relatifs à l'opinion nous éloigne de ce modèle éducatif de la conversion (intégration de la norme via la discipline), pour lui substituer un modèle éducatif plus proche de la maïeutique (accoucher de sa propre opinion). Nos résultats révéleraient, alors, la coprésence de plusieurs régimes normatifs hétérogènes (discipline, réflexivité, authenticité) dans la relation pédagogique valorisée par nos répondants. La forme de cette relation ne serait pas uniquement disciplinaire et impersonnelle mais aussi critique et expressive.

4.7. Conclusion

L'École, pour réaliser sa mission de socialisation des jeunes générations, devrait pouvoir promouvoir un projet éducatif défini par les autorités compétentes et le mettre en œuvre à travers une action

⁸⁵ Ces décrets rappellent que l'École garantit la liberté d'expression des élèves et précise que « ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant » dans les limites du respect des droits de l'homme (article 3, alinéa 2, du décret de 1994 ; article 4, alinéa 2, du décret de 2003).

⁸⁶ Ces décrets ne s'appliquent pas à l'enseignement libre. Toutefois, l'extension du domaine des droits de l'homme et leur application au champ scolaire, en particulier dans ses dimensions d'égalité et de respect des convictions, soumettent cet enseignement à de plus en plus de règles qui participent du principe de neutralité. L'exigence d'égalité impose le respect des convictions quel que soit le réseau d'enseignement. Ainsi les élèves reçoivent-ils, y compris dans l'enseignement libre, une éducation aux droits et libertés. Seul le cours de religion ou de morale y échappe, par définition (Delgrange et al., 2009).

éducative dont les modalités doivent elles aussi être définies dans des curriculums officiels. En CFB, depuis la fin des années 1990, le projet éducatif et les orientations pédagogiques à privilégier sont définis de manière centralisée pour l'ensemble du système éducatif (Décret Missions de 1997)⁸⁷. Cependant, le contexte de modernité tardive (globalisation, désenchantement) est à l'origine d'une complexification et d'une multiplication des discours sur les finalités et sur les moyens de les poursuivre. Ce phénomène d'élargissement des buts et des moyens s'observe dans la plupart des systèmes éducatifs, à l'échelle de la planète (Barrère, 2003 ; Lenoir & Tupin, 2012).

Nos propres résultats montrent que, si de nouvelles orientations éducatives ont indéniablement pénétré l'École, le modèle moderne de formation d'un sujet critique et émancipé sous le régime de valeurs et de normes universelles reste prégnant dans les conceptions des enseignants que nous avons interrogés. Ils mettent également en évidence l'importance particulière accordée par nos répondants à la formation des élèves en tant que sujets et à leur intégration socioculturelle.

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

Un phénomène de diversification caractérise davantage les pratiques et les attentes vis-à-vis des élèves. L'étude des pratiques, en référence aux dispositifs d'enseignement, de régulation de l'ordre scolaire et des rôles, a fait apparaître une variabilité plus importante dans les réponses que celle observée pour les questions relatives aux conceptions des missions. Cette variabilité correspond surtout à la mise en œuvre de pratiques plus actives, moins hétérostructurées et correspondant à un cadrage plus faible. On observe, à l'inverse, beaucoup moins de variabilité en ce qui concerne le rapport à l'ordre scolaire. Les enseignants semblent très attachés à la forme scolaire impersonnelle de régulation de la discipline.

Ces résultats posent une question importante. Celle de la cohérence et de l'articulation entre un projet éducatif pluri-normé et une action éducative à la fois rationalisée par la forme scolaire mais qui tend simultanément à se diversifier. En effet, le consensus autour des différentes missions et la plus grande variabilité dans les pratiques déclarées, signale-t-elle un phénomène d'autonomisation de l'action éducative, en partie découplée d'un projet éducatif devenu plus complexe et plus indéterminé que sous la modernité ? C'est ce que suggère par ailleurs le sentiment exprimé par les enseignants qui ont participé à notre étude de manque de clarté de leur mandat.

⁸⁷ En collaboration avec les fédérations de pouvoirs organisateurs, officiellement reconnues comme partenaires de la régulation depuis le Décret Missions de 1997.

La diversification des pratiques et des attentes vis-à-vis des élèves semble en effet moins correspondre à un infléchissement de la forme scolaire (Barrère, 2003) qu'à un phénomène d'institutionnalisation locale et située de la régulation de l'action pédagogique (Périer, 2012).

La classe correspond aujourd'hui à un ordre négocié, provisoire et instable, bien plus qu'à un monde institué, stable et reproductible (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Périer, 2012). Mais si la recherche a mis en évidence le lien entre, d'une part, l'hétérogénéisation des publics, le désajustement des attentes et des propriétés sociales entre les élèves et l'École dans un contexte de massification scolaire, et d'autre part la déstabilisation de l'ordre scolaire, il convient aussi d'étudier la manière dont les finalités éducatives s'articulent aux orientations pédagogiques.

Dans le prochain chapitre, la variabilité dans les réponses des enseignants est étudiée grâce à des modélisations statistiques permettant de mesurer le degré de corrélation entre différents éléments de contextes et les réponses des enseignants. Ce chapitre est consacré à l'étude d'une hypothèse de fragmentation du système éducatif. Les orientations prises localement en matière de socialisation sont, en effet, susceptibles de dépendre tant de rapports sociaux (du public et de la place sur le « quasi marché ») que de projets normatifs spécifiques (des choix pédagogiques ou philosophiques).

5. CHAPITRE IV : VERS UNE FRAGMENTATION DU CHAMP SCOLAIRE ?⁸⁸

5.1.Introduction

La multiplication des discours sur les finalités éducatives et sur les moyens à mettre en œuvre pour les poursuivre, liée au fonctionnement du champ éducatif dans la modernité tardive, donne lieu à une diversification et à une complexification de la mission de socialisation confiée aux enseignants.

Dans ce contexte, la prise en charge des différentes dimensions de cette mission par les acteurs scolaires (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution) semble devenue plus incertaine, reposant davantage sur des arbitrages réalisés à l'échelle locale que sur l'accomplissement de rôles prescrits et définis institutionnellement. Il revient désormais aux enseignants de les interpréter et de les hiérarchiser, les finalités qui les guident étant devenues plus nombreuses, mais aussi plus hétéroclites et parfois contradictoires. Il leur incomberait par conséquent d'articuler des logiques d'action de plus en plus hétérogènes (Dubet, 2002). Cette perspective invite à appréhender le travail de socialisation des élèves, non plus comme un processus linéaire conduit par des valeurs centrales définies en amont, partagées et mises en œuvre par des acteurs supposés conformes, mais plutôt comme un travail contingent d'ajustements réciproques entre acteurs locaux (Maroy & Dupriez, 2000).

Construit autour d'un questionnement portant sur une éventuelle dispersion et sur une éventuelle incertitude – entendue ici dans son acception de sens commun - dans les orientations prises par les enseignants, le chapitre précédent a permis de mettre en évidence le caractère pluri-normé du projet éducatif qui se dessine à travers les conceptions des enseignants (missions formelles et objectifs déclarés). Si le modèle moderne de formation d'un sujet émancipé par les savoirs rationnels et universels apparaît prégnant, de nouvelles finalités ont été intégrées à l'imaginaire enseignant, comme l'épanouissement personnel de l'élève, l'ouverture aux préférences individuelles ou encore la préparation à l'instabilité, pour ne citer que ces exemples. Bien que l'analyse des données manquantes et des « ne sait pas » semble indiquer un faible degré d'incertitude chez les enseignants sur ce qu'il convient de faire, ces derniers déclarent malgré tout que la mission de socialisation qui leur est confiée n'est pas très claire. Et l'intégration d'une pluralité de référents normatifs au projet éducatif porté par les enseignants pose la question de l'incertitude dans d'autres termes : cette pluralité normative pourrait, en effet, être le signe d'une incertitude entendue comme « indétermination normative », autrement dit comme pluralité de normes non coordonnées (Mangez & al. 2017).

Les analyses descriptives ont par ailleurs mis au jour une variabilité importante dans les pratiques et les attentes vis-à-vis des élèves. Cette variabilité concerne moins le rapport à l'ordre scolaire (discipline⁸⁹) que les modalités pédagogiques (progression dans la matière, différenciation, type de cadrage). Ce résultat pose la question de la cohérence entre un projet éducatif pluri-normé et une action éducative caractérisée par une variabilité importante dans les modes de régulation des

⁸⁸ Ce chapitre s'appuie partiellement sur une publication antérieure : Tay, D., Bouhon, M., Cattonar, B. & Dupriez, V. (2021). *Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ?* Les Cahiers du GIRSEF, 128.

⁸⁹ Autorité de la règle, des savoirs vrais, du « maître » (expertise de l'enseignant).

comportements et de la relation pédagogique. Il pourrait en effet signaler un phénomène d'autonomisation et d'autorégulation de l'action éducative.

Notre intuition est que le travail interprétatif et normatif désormais devenu nécessaire ne se fait pas dans un vide social, mais est susceptible d'être médié par les contextes locaux. Les caractéristiques structurelles du système éducatif en Communauté française de Belgique (CFB) tout d'abord - son organisation historique en réseaux d'enseignement⁹⁰, son organisation en sections d'enseignement, et la forte ségrégation scolaire qui le caractérise -, peuvent avoir une influence sur la manière dont les équipes éducatives interprètent, hiérarchisent et actualisent les missions qui leur sont confiées. Les établissements scolaires ensuite, qui sont aussi des univers de sens différenciés (Draelants et Dumay, 2005), sont susceptibles d'influencer les orientations privilégiées par les enseignants en matière de socialisation. Ce phénomène pourrait concerner en particulier les établissements qui affichent des projets éducatif et pédagogique alternatifs.

Depuis sa naissance, le système éducatif belge s'est construit sur le principe constitutionnel de liberté d'enseignement (article 17 de la Constitution de 1831), garantissant à la fois une liberté d'offre et de choix des familles. Historiquement décentralisé et « pilarisé », le terme renvoyant à l'existence de différents réseaux d'enseignement, il se caractérise jusque dans les années 1990⁹¹ par une absence de définition centralisée des finalités éducatives et des choix pédagogiques. Ajoutons que l'existence de sections d'enseignement et de formation distinctes (sections de transition et de qualification) a donné lieu à la définition de modèles éducatifs différents (Grootaers, Franssen & Bajoit, 1999 ; Grootaers, 2016). De surcroît, depuis les réformes structurelles des années 1970 (regroupement des filières d'enseignement général, technique et professionnel dans une même structure), un processus de relégation concentre des élèves présentant des caractéristiques scolaires et sociales similaires dans les mêmes sections d'enseignement. Le système éducatif belge francophone connaît, en outre, une forte ségrégation scolaire (caractéristiques sociales des publics), en particulier dans l'enseignement secondaire (Monseur & Demeuse, 2001).

Le système éducatif belge fonctionne, par ailleurs, depuis longtemps comme un quasi-marché scolaire, associant liberté d'enseignement, mise en concurrence des établissements et subventionnement public à l'élève. Ce qui constitue un contexte favorable à la construction d'identités spécifiques d'établissements (Draelants & Dumay, 2016 ; Friant, Ferrara & Demeuse, 2018). Enfin, depuis les années 1990, de nouvelles politiques publiques en matière de régulation du système éducatif belge francophone mettent l'accent sur la responsabilité et l'autonomie des établissements dans

⁹⁰ Pour rappel, les réseaux d'enseignement résultent de l'histoire du système éducatif belge. On distingue quatre réseaux : les écoles organisées directement par la Communauté française (réseau « Wallonie-Bruxelles-Enseignement ») ; les écoles organisées par une commune, une province ou une personne de droit public (réseau « Officiel subventionné »), les écoles organisées par une autorité privée subventionnée par la Communauté : soit une congrégation religieuse ou une association de type confessionnel (le réseau « Libre confessionnel »), soit une école organisée par une autorité privée ou une association non confessionnelle (réseau « Libre non confessionnel »). Le réseau libre non confessionnel correspond à un nombre très limité d'établissements et, dans notre plan d'échantillonnage, ils ont été regroupés avec les écoles du réseau libre confessionnel. Notre échantillon ne comporte pas d'école privée non subventionnée, très peu nombreuses en CFB.

⁹¹ Depuis 1989, les trois Communautés (flamande, française et germanophone) de Belgique sont compétentes en matière d'enseignement.

l'interprétation d'orientations éducatives et pédagogiques définies de manière centralisée, pour l'ensemble du système éducatif.

C'est face à cette configuration particulière du système éducatif en CFB que nous formulons deux hypothèses. La première porte sur les contrastes susceptibles d'exister entre différentes catégories d'établissements, la seconde sur une fragmentation du champ scolaire autour d'une diversité de réalités locales correspondant à des établissements singuliers.

Afin d'étudier ces hypothèses, nous nous sommes intéressés aux cinq questions suivantes : observe-t-on des différences entre réseaux d'enseignement quant à la manière dont les enseignants se positionnent face aux missions et face à la forme scolaire de socialisation ? Entre sections de transition et de qualification ? Entre catégories d'indice socioéconomique ? Des différences apparaissent-elles lorsque l'on contraste les établissements au regard de leur projet pédagogique (classique ou alternatif) ? Observe-t-on des différences entre établissements scolaires ?

Ce chapitre est organisé comme suit : une première section est consacrée à la problématique spécifique du chapitre qui permet de fonder nos hypothèses et de les articuler au fil rouge de la thèse. Les variables d'intérêt et le type d'analyse sont présentés dans une section méthodologie. Puis vient la présentation des résultats organisée autour des différentes questions (réseaux, sections d'enseignement, catégories socioéconomiques, type de projet éducatif et pédagogique, établissements). Une discussion organisée autour des résultats majeurs clôt le chapitre.

5.2.Problématique

Les transformations culturelles et structurelles qui traversent les sociétés contemporaines marquent le système éducatif en Communauté française de Belgique, de manière particulière compte tenu de ses spécificités institutionnelles. Dans les lignes qui suivent, nous montrerons que l'organisation historique en réseaux d'enseignement, la mise en système des anciennes filières (générale, technique et professionnelle) en sections d'enseignement (sections de transition et de qualification) au sein d'une même structure scolaire, et la forte ségrégation du système éducatif francophone invitent à formuler l'hypothèse d'une segmentation structurelle, liée à ces caractéristiques morphologiques. Ceci étant dit, le fonctionnement du système éducatif belge francophone en « quasi-marché scolaire » et certaines orientations récentes dans les politiques publiques en matière d'éducation tendent à faire de l'établissement un maillon essentiel dans l'interprétation et la mise en œuvre d'objectifs généraux définis de manière centralisée (Draelants & Dumay, 2005). Cette configuration du système éducatif justifie de formuler l'hypothèse de sa progressive fragmentation, en matière de socialisation, autour d'une pluralité de réalités locales singulières.

Il faut tout d'abord rappeler que dans le contexte belge d'un système éducatif historiquement décentralisé et segmenté en différents réseaux d'enseignement, la définition des finalités a longtemps été laissée à la discrétion de chaque « pouvoir organisateur » (l'autorité juridiquement responsable de l'établissement), au nom du principe constitutionnel de la liberté d'enseignement. Chaque pouvoir organisateur a, en outre, longtemps joui d'une grande liberté sur le plan pédagogique (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). Le Pacte scolaire de 1958 confirme la liberté constitutionnelle d'enseignement et celle des parents qui sont libres de choisir le type d'école confessionnelle ou non confessionnelle de leurs enfants. Mais, depuis les années 1960, dans un contexte de sécularisation de la société belge et d'effritement des « communautés sociologiques » traditionnelles qui servent de

support aux différents réseaux d'enseignement, les élèves et leurs parents paraissent de moins en moins choisir leur école sur la base de motivations philosophiques ou religieuses, mais plutôt sur des considérations liées à la « réputation » de l'établissement (Charlier, 1987 ; Wynants, 1998). Ceci étant dit, malgré l'affaiblissement progressif du clivage philosophique et religieux à l'œuvre depuis les années 1960, différents projets éducatifs ont cohabité pendant des années, chacun correspondant à un réseau différent. Aussi, les réseaux continuent-ils, aujourd'hui, de s'afficher comme des marqueurs culturels, porteurs de projets éducatifs spécifiques⁹². Par ailleurs, des recherches, souvent qualitatives, ont fait apparaître des différences culturelles entre les réseaux relativement à des questions qui sont proches de celles que nous traitons dans notre recherche (Verhoeven, 2003, par exemple). De plus, si le Décret dit « Missions » de 1997 constitue une première tentative de définition des objectifs généraux valables pour tous les réseaux, il est toutefois important de souligner que la manière dont ces objectifs sont formulés⁹³ reste assez vague, permettant ainsi aux différentes missions énoncées de bénéficier d'un large soutien tout en laissant aux acteurs une importante marge d'interprétation, au risque de favoriser, en pratique, des interprétations variables au niveau local (Draelants & al., 2011).

Les sections⁹⁴ d'enseignement sont elles aussi à l'origine de « modèles éducatifs » singuliers (Grootaers, Franssen & Bajoit, 1999 ; Grootaers, 2008). Ces modèles éducatifs sont définis par un ensemble plus ou moins cohérent de propositions axiologiques explicitant « à qui », « pour quoi », « comment » enseigner dans le cadre d'un dispositif institué de formation (Grootaers & al., 1999, p. 24). Bien sûr, ces derniers sont sensibles aux évolutions sociétales et se transforment au cours du temps. À cet égard, Grootaers et al. (1999) montrent en adoptant une perspective sociohistorique, de quelle manière les politiques de démocratisation scolaire menées depuis l'après Seconde Guerre mondiale, puis les réformes structurelles et curriculaires des années 1970, ont profondément impacté les représentations des acteurs scolaires relatives aux modèles éducatifs à promouvoir, en particulier dans la section de qualification (anciennes humanités techniques). Les auteurs mettent en évidence la perte de légitimité de l'identité de « producteur » face à l'identité de référence des humanités

⁹² Voir à ce propos les projets éducatifs des différents réseaux accessibles sur le site de la Communauté française : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25441&navi=379> (juillet, 2022).

⁹³ Le Décret Missions du 24 juillet 1997 (mis à jour le 09 octobre 2018) formule ces objectifs de la sorte : La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

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

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

⁹⁴ À partir du deuxième degré (4 dernières années de l'enseignement secondaire qui en comprend 6), l'enseignement secondaire est organisé en deux grandes sections : la section de transition et la section de qualification. L'enseignement de transition regroupe les filières générale, artistique de transition et technique de transition. La section de qualification comprend les filières artistique et technique de qualification et la filière professionnelle.

classiques (« le lycéen » ou encore « l'homme d'esprit »). Progressivement au cours de la seconde moitié du XXe siècle, la démultiplication des discours sur les buts et les moyens ont brouillé les imaginaires respectifs. Néanmoins, depuis les années 1990, l'univers normatif de la section de qualification serait largement dominé par la référence à l'employabilité, tandis que l'univers normatif de la section de transition serait sélectif, de type méritocratique (Grootaers, 2008). Précisons, par ailleurs, qu'en Communauté française (CFB) une logique de relégation tend à regrouper des élèves en difficulté avec l'École dans la section de qualification. Les politiques scolaires de massification et de démocratisation de l'enseignement secondaire menées par les autorités publiques à partir 1945 et qui se sont concrétisées dans l'organisation de « l'enseignement rénové » au cours des années 1960-1970, ont en effet donné naissance à une logique de relégation allant de pair avec une logique de sélection sociale interne à l'enseignement (Dubet & Martuccelli, 1996, Grootaers & al., 1999). Dès 1953, une nouvelle organisation de l'enseignement secondaire regroupe trois « filières » (l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et l'enseignement professionnel) dans une même structure. En 1957, les règles fixant les conditions de passage de l'une à l'autre consacrent la hiérarchie entre les filières. Il est toujours possible de passer de l'enseignement général vers l'enseignement technique puis professionnel, mais l'inverse est beaucoup plus difficile. Avec la généralisation de l'enseignement rénové, qui multiplie les choix possibles et les occasions de réorientation d'une filière à valeur scolaire élevée vers une filière à valeur scolaire plus basse en fonction des aptitudes des élèves, la logique de relégation prend une importance croissante. De nombreux élèves se retrouvent ainsi dans le qualifiant au terme d'un parcours chaotique et jalonné d'expériences dévalorisantes (Grootaers, 2005 ; Forget, 2002 ; Demeuse & al., 2007). Ces caractéristiques particulières des élèves, et la nature de l'offre scolaire dans les filières de qualification, pourraient impacter les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants.

Il faut préciser que le système éducatif en CFB se caractérise par une forte ségrégation (Delvaux & Joseph, 2006 ; Demeuse & Baye, 2008). De nombreuses recherches sur l'efficacité des systèmes éducatifs et, depuis les années 2000, les enquêtes PISA (OCDE) ont montré que, plus qu'ailleurs en Europe, on observe en CFB le regroupement d'élèves présentant des caractéristiques académiques, socioéconomiques et culturelles proches dans les mêmes établissements (Dumay & al., 2010). Accentué par la liberté de choix des parents et la logique marchande à l'œuvre dans le système éducatif francophone, ce phénomène alimente le clivage entre des catégories d'établissements lié aux caractéristiques sociales et scolaires des publics. Une logique de marché et de concurrence entre établissements s'est ainsi progressivement imposée, donnant naissance à des « niches éducatives » (Dupriez & Cornet, 2005 ; Maroy & Delvaux, 2006 ; Dupriez & Wattiez, 2016).

Notons enfin que, comme ailleurs, on observe en CFB l'instauration progressive depuis les années 1990 d'un nouveau « pilotage » du système éducatif basé notamment sur de nouveaux outils de régulation par les résultats (comme les évaluations externes et récemment, les plans de pilotage), qui s'inscrit clairement dans le développement des nouveaux référentiels de politique publique circulant à l'échelle internationale (Barbana, Dumay & Dupriez, 2019). En CFB, tout en se concrétisant par l'énonciation d'objectifs généraux pour l'ensemble du système éducatif, ce nouveau mode de régulation valorise l'initiative et l'autonomie locales, à l'échelle des établissements scolaires. Chaque équipe éducative

est invitée à se mobiliser et à définir localement un projet éducatif⁹⁵ et un projet pédagogique⁹⁶ les mieux adaptés aux spécificités de son public et de son environnement. Cet environnement institutionnel, faisant peser des attentes de plus en plus nombreuses, voire contradictoires sur les établissements scolaires, est propice à un travail d'élucidation collective du sens de l'activité éducative, au niveau local. Les établissements vont, en effet, chercher à réintroduire de la cohérence à travers un processus d'ajustement entre les demandes externes et des stratégies et visées internes à l'organisation, permettant d'articuler des demandes hétérogènes (Draelants & Dumay 2005, Maroy & Delvaux, 2008).

Au final, c'est l'ensemble de ces caractéristiques à la fois morphologiques, mais aussi liées aux modes de régulation du système éducatif en CFB et à son fonctionnement en quasi-marché scolaire, qui invitent à poser la question des différences susceptibles d'exister entre différents segments et entre établissements, dans les orientations prises par les enseignants du secondaire en matière de socialisation.

5.3.Méthodologie

5.3.1. L'échantillon

Pour rappel, les données à partir desquelles ont été réalisées les analyses présentées dans ce chapitre sont issues de notre enquête par questionnaire réalisée auprès de 960 enseignants de 41 écoles secondaires organisées ou subventionnées par la CFB. Au niveau des établissements, notre échantillon est représentatif de l'ensemble des « implantations » de la CFB sur le plan des réseaux⁹⁷ et de l'indice socioéconomique⁹⁸.

Précisons que notre échantillon comporte trois établissements qui ont été sélectionnés parce qu'ils mettent en avant, dans leurs projets éducatif et pédagogique, des valeurs spécifiques ou insistent davantage sur certaines valeurs (respect de la nature, imagination et créativité, etc.). Ce sont aussi des établissements qui se revendiquent de pédagogies particulières, par exemple la pédagogie Freinet. Du point de vue des pratiques, ces établissements affichent, entre autres, avoir recours à des méthodes dites « actives » et/ou se distinguer par un travail plus autonome des élèves et/ou encore par la cogestion de l'école avec les élèves. Ces établissements ont été identifiés dans le but d'étudier d'éventuelles différences de positionnements par rapport à celui des autres établissements de l'échantillon, qui affichent des projets « classiques ». Afin de réaliser ce travail de comparaison, nous avons créé une variable « type de projet ».

⁹⁵ « Le projet éducatif définit l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur (P.O.) ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs » (article 63 du Décret Missions).

⁹⁶ « Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur (P.O.) ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en œuvre son projet éducatif » (article 64 du Décret Missions).

⁹⁷ ($\chi^2(2) = -.06$; $p < .05$)

⁹⁸ ($\chi^2(3) = .06$; $p < .005$)

5.3.2. Les variables

5.3.2.1. Variables d'intérêt

Les variables d'intérêt étudiées, autrement dit les variables que nous allons tenter « d'expliquer » à l'aide des différents modèles statistiques, sont les facteurs présentés dans le chapitre précédent. Nous ne les présentons donc plus de manière détaillée dans cette section. Pour rappel, ces analyses ont été réalisées à partir d'une série de variables concernant les missions historiques de l'École (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution) d'une part, et un certain nombre de dispositifs typiques de la forme scolaire (forme de la relation pédagogique) d'autre part. Les facteurs qui ont émergé de ces analyses renvoient à des « modèles éducatifs » (différentes conceptions du sujet à former et du collectif auquel l'intégrer sous le double aspect de la culture et des positions sociales) et à des modes de régulation de la relation pédagogique (différents rapports aux normes).

Pour rappel, en ce qui concerne les missions, les analyses en composantes principales avaient fait apparaître trois facteurs dessinant trois modèles éducatifs : un modèle de subjectivation visant à la fois l'émancipation et l'épanouissement tout en transmettant des valeurs universelles (facteur « subjectivation - émancipation et épanouissement »), un modèle d'intégration socioculturelle orientée vers l'ouverture à la diversité et au pluralisme (facteur « intégration socioculturelle – pluralisation ») et un modèle de distribution que nous avons interprété comme intégrateur au sens large (facteur « distribution – intégration »).

En ce qui concerne les objectifs poursuivis en classe, les analyses en composantes principales avaient fait apparaître trois facteurs dessinant ici encore trois modèles éducatifs : un modèle d'intégration socioculturelle comprenant toutes les perspectives proposées, aussi bien l'ouverture à la diversité que la transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance (facteur « intégration socioculturelle »), un modèle de subjectivation large intégrant lui aussi toutes les figures du sujet proposées y compris un sujet « travailleur » (facteur « subjectivation »), et un modèle éducatif se rapportant à la tâche d'instruction, fortement corrélé à la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires (facteur « instruction »).

En ce qui concerne les pratiques, les analyses en composantes principales avaient fait apparaître trois modes de régulation de la relation pédagogique caractérisés par des rapports aux normes différents : un rapport négocié aux normes (facteur « rapport aux normes de type transactionnel »), un rapport impersonnel aux normes (facteur « rapport aux normes de type impersonnel »), et un rapport critique et expressif aux normes (facteur « rapport aux normes de type critique »).

5.3.2.2. Variables prédictrices

Ci-dessous sont présentées toutes les autres variables qui sont parfois mobilisées en tant que variables prédictrices dans les modèles d'analyse multiniveaux. Elles sont présentées en distinguant celles qui sont liées aux enseignants et celles qui sont liées aux établissements.

Variables liées aux enseignants

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

- **Le genre** : variable catégorielle dichotomique, avec pour modalités « femme » et « homme ».
- **L'âge** : variable catégorielle, avec pour modalités 5 classes équivalentes aux classes d'âge des données officielles⁹⁹ (20-29, 30-39, 40-49, 50-59, + de 60 ans).
- **Le diplôme pédagogique** : variable catégorielle, avec 4 modalités (sans diplôme pédagogique, CAP¹⁰⁰, AESI¹⁰¹, et AESS¹⁰²).
- **Le redoublement éventuel de l'enseignant, durant son propre parcours** : variable nominale dichotomique avec pour modalités « jamais » et « une fois et plus ».
- **Le degré dans lequel l'enseignant exerce** : variable catégorielle trichotomique, avec pour modalités « degré inférieur », « degré supérieur », et « degrés inférieur et supérieur ».
- **La section dans laquelle l'enseignant exerce** : variable catégorielle trichotomique, avec pour modalités « section de transition », « section de qualification, et « mixte ».

D'autre part, la perception par les enseignants du rapport à la scolarité des élèves et à l'hétérogénéité des classes était également sollicitée à travers les deux questions suivantes :

- **Rapport à la scolarité des élèves** : variable continue au format Osgood à six positions, dont l'énoncé est « Pouvez-vous donner vos impressions dominantes (« en général ») sur vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) ? »
 - Ils sont disciplinés en classe □ □ □ □ □ ils ne sont pas disciplinés en classe
 - Ils sont intéressés par le cours □ □ □ □ □ ils ne sont pas intéressés par le cours
 - Ils sont participatifs en classe □ □ □ □ □ ils ne sont pas participatifs en classe
 - Ils sont motivés pour leurs études □ □ □ □ □ ils ne sont pas motivés pour leurs études
 - Ils sont désireux de poursuivre leurs études □ □ □ □ □ ils sont en attente de la fin de leur scolarité
- **Plus ou moins grande hétérogénéité des classes** : variable continue au format Osgood à six positions, dont l'énoncé est « Diriez-vous que vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) sont... ? »
 - très hétérogènes sur le plan des performances scolaires □ □ □ □ □ très homogènes sur le plan des performances scolaires.
 - très hétérogènes sur le plan des références culturelles □ □ □ □ □ très homogènes sur le plan des références culturelles.

⁹⁹ Données fournies par l'Entreprise de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (ETNIC), *Personnel de l'enseignement*, Années scolaires 2017-2018.

¹⁰⁰ Le CAP est le certificat d'aptitude pédagogique, délivré en promotion sociale en complément à un master, bachelier, diplôme de niveau secondaire ou à une expérience professionnelle reconnue. Il correspond à la formation pédagogique du professeur de cours technique ou de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire.

¹⁰¹ L'AESI correspond au diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (régendat).

¹⁰² L'AESS correspond au diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, titre complémentaire à un Master ou Master à finalité didactique.

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

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

5.3.3. Types d'analyses

5.3.3.1. Analyses de variance

L'hypothèse de segmentation selon les caractéristiques structurelles du système éducatif (organisation en réseaux d'enseignement, en sections, et en catégories socioéconomiques) est traitée par des analyses de variance ou ANOVA I (avec effet fixe), dans la mesure où pour chacune des analyses réalisées, les segments pris en considération dans l'analyse (les différents réseaux par exemple) représentent toutes les modalités possibles dans la population. Dans ces analyses, c'est le rattachement des enseignants à un réseau, à une section ou à une catégorie socioéconomique d'établissements qui a été pris en considération. Ces analyses de variance permettent de déterminer si les différences observées entre des enseignants appartenant à des segments distincts sont statistiquement significatives. Ces analyses sont reproduites pour chacun des segments considérés (réseaux, sections, catégories d'ISE, type de projet) et pour chacune de nos 9 variables d'intérêt (les neuf facteurs relatifs aux missions, aux objectifs poursuivis en classe et aux pratiques déclarées). Le module ANOVA I de SPSS¹⁰³ fournit non seulement la significativité du test (p -valeur), mais aussi le pourcentage de variance « expliqué » par le facteur (par exemple, le réseau). Le pourcentage de variance totale « expliqué » ou la « taille d'effet » (η^2) est par ailleurs une grandeur statistique qui permet de donner un aperçu de la force de la relation entre les variables étudiées. Cette mesure est complémentaire à la p -valeur. Plus la taille d'effet est importante, plus l'écart à l'hypothèse nulle est grand. L'hypothèse d'une différence dans les réponses des enseignants selon le type de projet éducatif et pédagogique porté par leur établissement est également traitée par des analyses de variance ANOVA I.

Comme le veut la procédure, la taille des groupes testés dans les différentes analyses de variance étant déséquilibrée, nous avons été attentifs à réaliser systématiquement un test de Levene permettant de vérifier l'homogénéité des variances. La valeur p résultante du test de Levene ne s'est révélée significative qu'une seule fois. Ce qui signifie que, pour la quasi-totalité des tests, nous n'avons pas mis au jour de problème d'hétérogénéité des variances. Afin de contrôler le résultat de l'ANOVA I de Fisher

¹⁰³ SPSS version 27.

pour l'unique test ayant posé un problème d'hétérogénéité des variances, nous avons procédé à deux tests de contrôle : un test ANOVA de Welch et un test de Brown-Forsythe, plus robustes à l'inégalité de variance.

Lorsque les ANOVA I de Fisher étaient significatives, nous avons réalisé plusieurs tests post-hoc dans le but de contrôler la significativité des différences obtenues entre les moyennes des différents groupes et d'identifier les groupes qui se distinguent significativement les uns des autres (LSD de Fisher, Tukey, Bonferroni) (voir annexes 1 et 2).

5.3.3.2. Analyses multiniveaux

L'hypothèse de fragmentation du système éducatif en une diversité d'établissements développant des orientations singulières face à la mission de socialisation est traitée par des modélisations mixtes et une succession d'analyses multi-niveaux (modèle vide, suivis de modèles contenant des régresseurs). Les établissements scolaires sont introduits dans ces modélisations en « effets aléatoires », vu qu'il faut considérer les établissements de notre échantillon comme représentatifs d'une population plus large d'établissements.

Ces modélisations multiniveaux permettent, d'une part, d'évaluer l'ampleur des différences entre établissements et d'autre part de déterminer les variables susceptibles d'expliquer ces différences et donc de réduire la variance inter-établissements. Nous postulons, en effet, que les contingences propres à chaque établissement (caractéristiques des publics, caractéristiques des enseignants, section majoritairement fréquentée par les élèves...) sont susceptibles de favoriser l'émergence de conceptions et de pratiques particulières de socialisation. La structure hiérarchique des données (des enseignants regroupés dans des établissements scolaires) est prise en considération et nous permet systématiquement d'analyser la part de variance correspondant à des différences entre établissements (modèle vide) avant d'introduire des prédicteurs de niveau 1 (les enseignants) et ensuite de niveau 2 (les établissements) susceptibles de réduire la variance résiduelle au sein des établissements et entre établissements.

Nous présentons dans la section consacrée aux résultats une succession de modèles d'analyse pour plusieurs variables d'intérêt. Ces différents modèles d'analyse montrent de quelle manière nous avons essayé de réduire la variance entre établissements en introduisant progressivement des variables prédictives. En ce qui concerne les enseignants, parmi les variables prédictives disponibles dans notre enquête, nous avons choisi de retenir quelques variables sociodémographiques (le genre et l'âge), et d'y ajouter une série de variables qui nous ont semblé pertinentes au regard de nos questions et de nos hypothèses. Ainsi, pour analyser les facteurs relatifs aux conceptions, nous avons retenu la formation initiale¹⁰⁴, la section¹⁰⁵ et le degré dans lesquels l'enseignant travaille¹⁰⁶. Pour analyser les facteurs relatifs aux pratiques des enseignants, nous avons ajouté à ces variables des données « subjectives » concernant les impressions dominantes des enseignants à propos de leurs élèves quant à la discipline, à l'intérêt pour le cours, à la participation en classe, à la motivation pour les études, au

¹⁰⁴ Type de diplôme pédagogique : CAP, AESI, AESS ou absence de diplôme pédagogique.

¹⁰⁵ Section de transition, section de qualification ou « mixte » lorsque l'enseignant exerce simultanément dans les deux sections.

¹⁰⁶ Uniquement au premier degré, uniquement au second degré ou simultanément dans les deux degrés.

désir de poursuivre des études, et à la plus ou moins grande hétérogénéité des élèves sur les plans scolaire et culturel. En ce qui concerne les établissements, parmi les variables prédictrices disponibles dans notre recherche, nous avons choisi de nous limiter à trois variables qui nous ont semblé prioritaires : la section majoritairement fréquentée par les élèves au sein de chaque établissement (section de transition, de qualification ou les des deux sections à parts égales) ; l'indice socioéconomique des établissements (ISE) ; leur réseau (Wallonie-Bruxelles-enseignement, officiel subventionné, et libre subventionné).

Il est important de préciser qu'indépendamment de ces analyses multiniveaux et multivariées, nous avons réalisé des modèles beaucoup plus simples avec la variable « type de projet » (introduite comme régresseur unique). Nous avons procédé de cette manière parce que les deux modalités de cette variable sont fortement liées à certaines modalités de plusieurs autres variables, comme l'indice socioéconomique, la section dans laquelle l'enseignant travaille ou encore la section majoritairement fréquentée par les élèves. Les introduire dans les modélisations précédentes nous empêchait donc d'étudier correctement l'effet de cette variable. Il va de soi que ces analyses doivent être considérées comme exploratoires. Elles mériteraient d'être approfondies grâce à des modèles plus complexes. Elles donnent toutefois un aperçu de l'influence de la variable « type de projet » sur nos variables d'intérêt.

Toutes ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS, version 25 puis 27.

5.3.4. Tableaux et figures

Des tableaux et des figures accompagnent l'analyse des modélisations statistiques. Ci-dessous, nous proposons des indications pour en faciliter la lecture.

Des tableaux de synthèse, construits comme le tableau 33 ci-dessous, présentent les résultats des analyses de variance ANOVA I.

Tableau 33 : lire les tableaux présentant les analyses ANOVA I.

Variables d'intérêt	Facteur	Part de la variance totale de la variable d'intérêt corrélée au facteur (ou « taille d'effet »)
SECTION (transition – mixte – qualifiant)		
	ANOVA	Eta carré (η^2)
Missions		
Subjectivation émancipation – épanouissement	$F(2,811) = 5.115, p < .05$	0.012
Intégration socioculturelle - pluralisation	$F(2,811) = 3.058, p < .05$	0.007 ³
Distribution - intégration	$F(2,811) = 4.771, p < .05$	0.012
Objectifs poursuivis		
Intégration socioculturelle	$F(2,771) = 1.163, p = .31$	
Subjectivation	$F(2,771) = 3.015, p = .05$	0.008
Instruction	$F(2,771) = 6.717, p < .05$	0.017
Pratiques et attentes vis-à-vis des élèves		
Rapport de type transactionnel aux normes	$F(2,729) = 6.273, p < .05$	0.017
Rapport de type impersonnel aux normes	$F(2,729) = 8.787, p < .05$	0.024
Rapport critique aux normes	$F(2,729) = 0.130, p = .88$	

Statistique F
(Rapport de la somme des carrés moyens inter et intra-groupes)

p -valeur
(Indique la significativité statistique du test, seuil $\alpha = 0.05$, soit 5%)

Des tableaux, construits comme le tableau 34 ci-dessous, indiquent les résultats de tests post-hoc (ici LSD de Fisher), et permettent d'identifier les différences significatives entre les groupes.

Tableau 34 : lire les tableaux présentant le test post-hoc LSD de Fisher.

Facteur "subjectivation - émancipation et épanouissement"				
Section		Différence moyenne	Erreur standard	Sig. LSD de Fisher
Transition	Qualification	,379*	0,121	0,002
	Mixte	0,11	0,074	0,136
Qualification	Transition	-,379*	0,121	0,002
	Mixte	-,268*	0,122	0,028
Mixte	Transition	-0,11	0,074	0,136
	Qualification	,268*	0,122	0,028

Variable d'intérêt

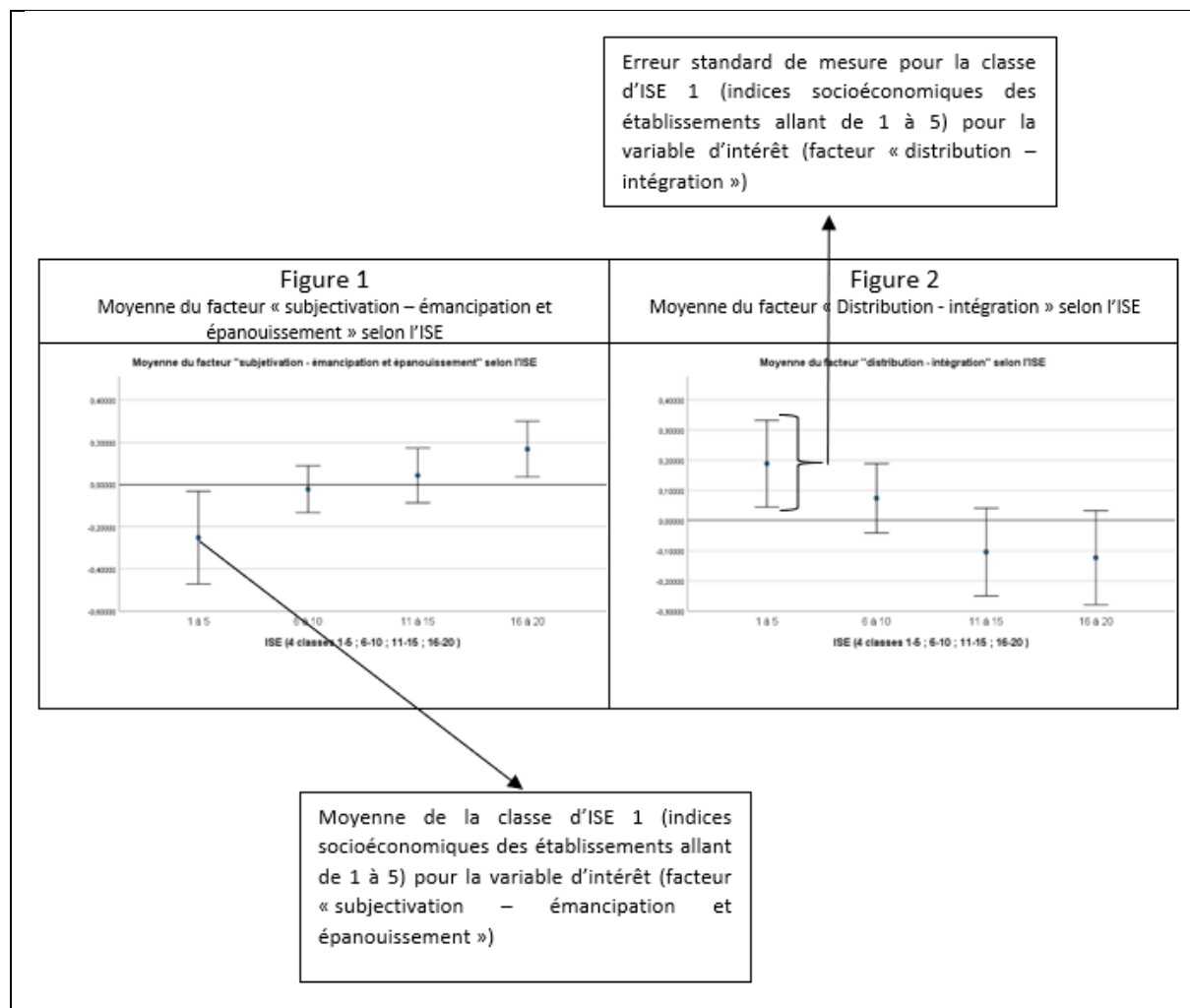
Déplacement en écart-type sur la variable d'intérêt lorsque l'on passe de la modalité « Transition » à la modalité « Mixte ». L'absence d'astérisque (*) indique que ce déplacement n'est statistiquement pas significatif.

Déplacement en écart-type sur la variable d'intérêt lorsque l'on passe de la modalité « Mixte » à la modalité « Qualification ». L'astérisque (*) indique que ce déplacement est statistiquement significatif.

p-valeur (Indique la significativité statistique du test, seuil $\alpha = 0.05$, soit 5%).

Des figures, construites comme la figure 28 ci-dessous, permettent de visualiser les moyennes et les écarts-types pour chaque groupe défini par les différentes modalités d'une variable prédictrice, pour une variable d'intérêt donnée.

Figure 28 : lire les figures présentant les moyennes et écart-types.



Des tableaux, construits comme le tableau 35 ci-dessous, présentent les résultats des tests post-hoc de Tukey. Ils sont placés en annexe de ce chapitre (annexe 2).

Tableau 35 : lire les tableaux présentant le test post-hoc de Tukey.

Variable prédictrice

Variable d'intérêt

Facteur "instruction"

Différence significative de Tukey

Sous-ensemble pour alpha = 0.05

1 **2**

1 à 5 133 -0,2104485

11 à 15 168 -0,0411030

6 à 10 280 -0,008554524

16 à 20 166 0,3249736

Sig. 0,211 1,000

Seuil de significativité ($\alpha = 0.05$) permettant d'identifier les sous-ensembles (groupes).

Les sous-ensembles 1 et 2 se distinguent de manière significative, d'un point de vue statistique.

Moyennes des classes d'indices socioéconomiques du sous-ensemble 1

Moyenne de la classe d'indice socioéconomique du sous-ensemble 2

p-valeur non significative du test de Tukey pour le sous-ensemble 1 : les moyennes des classes d'indice socioéconomique qui composent ce sous-ensemble ne se distinguent pas de manière significative d'un point de vue statistique.

Un tableau, construit comme le tableau 36 ci-dessous, présente le résultat d'un test ANOVA de Welch et d'un test de Brown-Forsythe.

Tableau 36 : lire les tableaux présentant les tests de Welch et de Brown-Forsythe.

Section				
Tests robustes d'égalité des moyennes				
Facteur "intégration socioculturelle - pluralisation"				
	Statistiques	df1	df2	Sig.
Welch	1,922	2	214,971	0,149
Brown-Forsythe	2,423	2	222,146	0,091

Variable d'intérêt

Variable prédictrice

Type de test

Significativité statistique ($\alpha = 0.05$)

Des tableaux, construits comme le tableau 37 ci-dessous, présentent les résultats des analyses multiniveaux :

Tableau 37 : lire les tableaux présentant les analyses multiniveaux.

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

Ordonnée à l'origine

Régresseurs (« effets fixes »)

Modélisations successives

Ecoles (« effets aléatoires »).

Niveau 1 = entre individus au sein des établissements.

Niveau 2 = entre établissements.

« Indice de Corrélation Intra-classe » = part de variance inter-établissements par rapport à la variance totale de la variable d'intérêt.

Coefficients de régression ou « effet » de chacune des modalités du régresseur par rapport à la modalité de référence (ici : AESS), en % d'écart-type.

L'usage des caractères gras indique que l'effet permet de réduire la variance de niveau 2.

Taux de réduction de la variance entre écoles (%).

5.4. Présentation des résultats

L'objectif des analyses présentées dans cette partie est d'étudier nos hypothèses de segmentation et de fragmentation du système éducatif en matière de socialisation. Les premières analyses portent sur les différences susceptibles d'exister entre différents segments du système éducatif : les réseaux, les sections d'enseignement, les catégories socioéconomiques des écoles. Elles portent également sur les différences pouvant exister dans les réponses des enseignants en fonction de leur rattachement à un type de projet éducatif et pédagogique (« classique » ou « alternatif »). Viennent ensuite des analyses portant sur les différences susceptibles d'exister entre établissements scolaires.

5.4.1. Réseaux

Comme le montre le tableau 38, aucune des analyses de variance réalisées avec la variable « Réseau » ne s'est révélée significative. Nous n'avons donc pas pu mettre en évidence de différences en fonction des réseaux d'enseignement sur les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation (telle que définie dans cette thèse et étudiée à partir de nos neuf facteurs), ni sur le plan des conceptions de la socialisation ni sur celui du ou des rapports aux normes privilégiés.

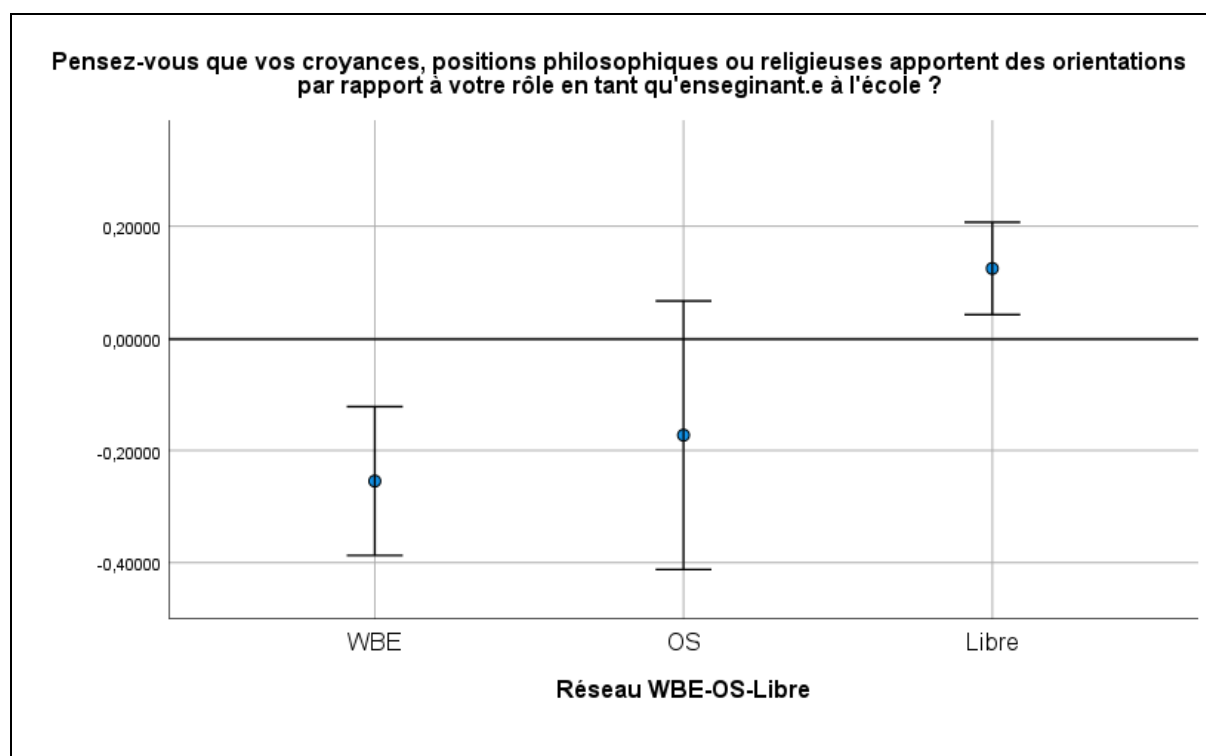
Tableau 38 : Différences face aux missions et aux rapports aux normes entre réseaux d'enseignement (ANOVA I)

RESEAU d'enseignement (WBE – OS – Libre)	
	ANOVA
Missions	
Subjectivation émancipation – épanouissement	$F(2,819) = 0.233, p = 0.79$
Intégration socioculturelle - pluralisation	$F(2,819) = 2.446, p = 0.87$
Distribution - intégration	$F(2,819) = 0.550, p = 0.55$
Objectifs poursuivis	
Intégration socioculturelle	$F(2,781) = 0.648, p = 0.52$
Subjectivation	$F(2,781) = 0.002, p = 0.99$
Instruction	$F(2,781) = 2.322, p = 0.09$
Pratiques et attentes vis-à-vis des élèves	
Rapport de type transactionnel aux normes	$F(2,734) = 0.245, p = 0.78$
Rapport de type impersonnel aux normes	$F(2,734) = 1.116, p = 0.33$
Rapport critique aux normes	$F(2,734) = 0.533, p = 0.58$

Ce résultat est d'autant plus intéressant que certaines caractéristiques de notre échantillon d'individus auraient pu se traduire par des différences entre les réseaux d'enseignement du point de vue de nos variables d'intérêt. En effet, dans notre échantillon, les enseignants ont généralement poursuivi leurs études (enseignement obligatoire et supérieur) dans le réseau dans lequel ils enseignent (annexe 5). On aurait pu imaginer que cette expérience commune soit liée à des orientations différenciées, mais ce n'est visiblement pas le cas. Par ailleurs, les répondants qui enseignent dans le réseau Libre subventionné (réseau subventionné par la Communauté française mais organisé par une autorité privée comme une asbl ou une congrégation religieuse) se déclarent majoritairement croyants (pratiquants ou non), tandis que les répondants qui enseignent dans le WBE (réseau Wallonie-Bruxelles enseignement, organisé et subventionné par la Communauté française) et l'OS (réseau Officiel subventionné par la Communauté française mais organisé par un organe administratif tel que la

commune, la province ou par une personne de droit public) se déclarent majoritairement athées ou agnostiques (annexe 5). Ici encore, on aurait pu supposer que cet éthos religieux commun au sein des réseaux serait susceptible de peser sur les orientations privilégiées en matière de socialisation des élèves. Il existe en outre un lien, dans notre échantillon, entre les positionnements philosophico-religieux et la conviction que ces derniers peuvent apporter des réponses aux besoins moraux des individus ($F(2, 810) = 27.760 ; p < .05$)¹⁰⁷, aux problèmes sociaux, politiques et culturels ($F(2, 797) = 13.909 ; p < .05$)¹⁰⁸, mais aussi à l'exercice du métier d'enseignant ($F(2, 818) = 14.587 ; p < .05$)¹⁰⁹. Les enseignants croyants pratiquants adhèrent significativement plus que les autres à ces trois propositions (annexe 5). À ce propos, il existe bien des différences entre les réseaux : les enseignants du Libre adhèrent significativement plus que ceux du WBE à l'idée que les positionnements philosophico-religieux apportent des orientations par rapport à leur rôle à l'école ($F(1, 831) = 9.187 ; p < .05$)¹¹⁰ et permettent de répondre aux besoins moraux des individus ($F(1, 822) = 4.649 ; p < .05$)¹¹¹ (figures 29 et 30).

Figure 29 : « Pensez-vous que vos croyances, positions philosophiques ou religieuses apportent des orientations par rapport à votre rôle en tant qu'enseignant.e à l'école ? » selon le réseau d'enseignement



¹⁰⁷ $\eta^2 = .093$.

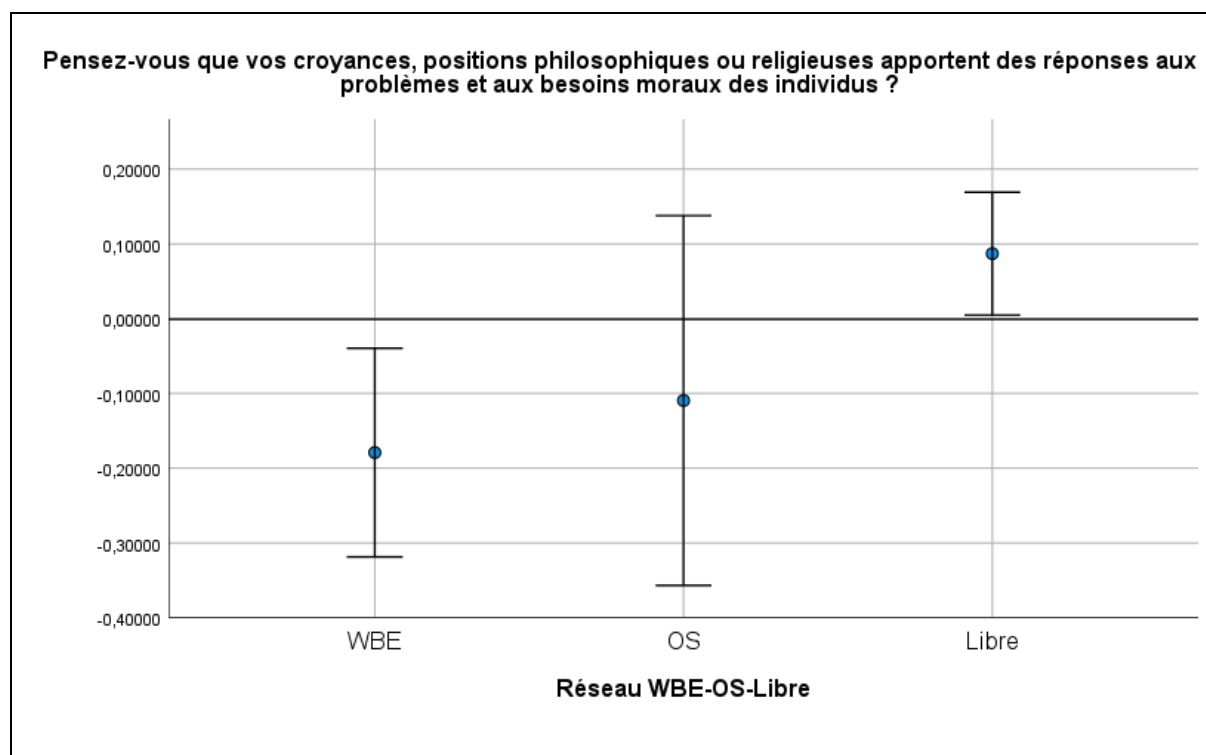
¹⁰⁸ $\eta^2 = .050$.

¹⁰⁹ $\eta^2 = .051$.

¹¹⁰ $\eta^2 = .022$.

¹¹¹ $\eta^2 = .011$.

Figure 30 : « Pensez-vous que vos croyances, positions philosophiques ou religieuses apportent des réponses aux problèmes et aux besoins moraux des individus ? » selon le réseau d'enseignement



Il existe, enfin, un lien entre les conceptions de la cohésion sociale¹¹² et les positionnements philosophico-religieux. Les répondants croyants (pratiquants ou non) attachent significativement plus d'importance que les enseignants athées à la communauté de valeurs ($F(2, 889) = 3.543 ; p < .05$)¹¹³. Les croyants pratiquants sont significativement plus favorables que les enseignants athées au partage d'un projet commun ($F(2, 890) = 2.528 ; p < .05$)¹¹⁴. Des différences apparaissent aussi entre réseaux : les enseignants du Libre sont significativement plus attachés au partage d'une même culture ($F(1, 904) = 5.312 ; p < .05$)¹¹⁵, des mêmes valeurs ($F(1, 907) = 5.331 ; p < .05$)¹¹⁶, et d'un projet commun ($F(1, 911) = 3.874 ; p < .05$)¹¹⁷. Tandis que les enseignants du WBE adhèrent significativement plus à l'idée d'ouvrir les élèves aux différences et aux préférences individuelles ($F(1, 933) = 4.438 ; p < .05$)¹¹⁸. Pourtant, sur aucun des neuf facteurs étudiés les différences ne sont significatives.

¹¹² Présentées dans le chapitre « Éthos commun ou dispersion des orientations ? »

¹¹³ $\eta^2 = .012$.

¹¹⁴ $\eta^2 = .008$.

¹¹⁵ $\eta^2 = .012$.

¹¹⁶ $\eta^2 = .012$.

¹¹⁷ $\eta^2 = .008$.

¹¹⁸ $\eta^2 = .009$.

5.4.2. Sections

Si nos analyses n'ont révélé aucune différence entre réseaux, des différences significatives apparaissent, en revanche, dans les conceptions et les pratiques de socialisation lorsque l'on compare les sections de transition et de qualification. Le tableau 39 présente la valeur F et la valeur p pour chacune des analyses réalisées (significativité statistique). La dernière colonne indique la proportion de la variance totale de la variable d'intérêt corrélée à la variable prédictrice (η^2). Les différences entre sections sont plus importantes pour le rapport aux normes de type impersonnel. Notons que, pour l'ensemble des tests significatifs, la proportion de variance totale « expliquée » par la section d'enseignement est relativement limitée. Ceci étant dit, tous les tests de Tukey confirment les différences entre groupes observées à partir des ANOVA I (annexe 2). Nous détaillons ces résultats dans les lignes qui suivent.

Tableau 39 : Différences face aux missions et aux rapports aux normes entre sections d'enseignement (ANOVA I)

SECTION (transition – mixte – qualifiant)		
	ANOVA	Eta carré (η^2)
Missions		
Subjectivation émancipation – épanouissement	$F(2,811) = 5.115, p < .05$	0.012
Intégration socioculturelle - pluralisation	$F(2,811) = 3.058, p < .05$	0.007 ¹¹⁹
Distribution - intégration	$F(2,811) = 4.771, p < .05$	0.012
Objectifs poursuivis		
Intégration socioculturelle	$F(2,771) = 1.163, p = .31$	
Subjectivation	$F(2,771) = 3.015, p = .05$	0.008
Instruction	$F(2,771) = 6.717, p < .05$	0.017
Pratiques et attentes vis-à-vis des élèves		
Rapport de type transactionnel aux normes	$F(2,729) = 6.273, p < .05$	0.017
Rapport de type impersonnel aux normes	$F(2,729) = 8.787, p < .05$	0.024
Rapport critique aux normes	$F(2,729) = 0.130, p = .88$	

5.4.2.1. Missions

Comme le montre la figure 31, les enseignants qui exercent dans la section de transition attribuent un score moyen significativement plus élevé au facteur « Subjectivation - émancipation et épanouissement » que ceux qui exercent dans la section de qualification (38 % d'écart-type en plus, cf. tableau 40). Une différence significative apparaît aussi entre la section mixte et la section de qualification avec 27% d'écart-type en plus pour la catégorie « mixte » (tableau 40).

Les ANOVA révèlent, par ailleurs, une différence significative entre les sections de transition et mixte d'une part et la section de qualification d'autre part pour le facteur « Intégration socioculturelle - pluralisation » ($F(2,811) = 3.05, p < .05$). Comme le montrent le tableau 40 et la figure 31, les

¹¹⁹ Il est important de signaler que si l'ANOVA I de Fisher est significative, les tests de Welch et de Brown-Forsythe ne le sont pas (annexe 3). Le test conservateur de Tukey distingue bien, quant à lui, deux groupes (annexe 2), confirmant ainsi les résultats de l'ANOVA de Fisher.

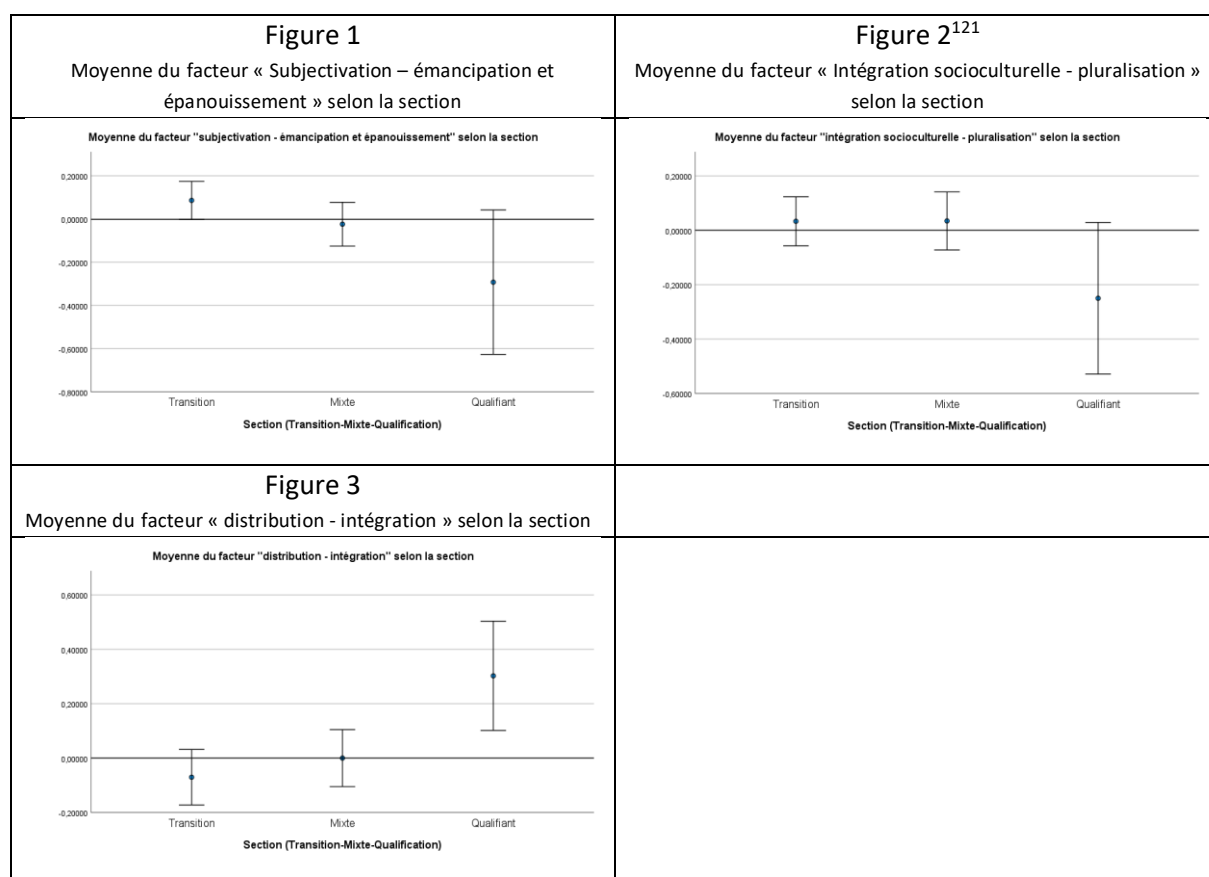
enseignants qui travaillent dans la section de transition et dans la section mixte attribuent un score moyen significativement plus élevé à ce facteur (1/3 d'écart-type en plus).

Il existe également une différence significative entre sections pour le facteur « distribution - intégration » ($F(2,811) = 4.77, p < .05$). Les enseignants de la section de qualification attribuent un score moyen plus élevé à ce facteur que les autres enseignants (1/3 d'écart-type en plus) (cf. figures 31 et tableau 40).

On observe, par ailleurs, une variabilité plus importante dans les réponses des enseignants du qualifiant (figures 31, 1, 2 et 3). Cette variabilité plus importante, observée pour les trois facteurs, pourrait être due au nombre plus faible d'individus compris dans ce groupe¹²⁰ (N = 101, contre N = 395 pour la modalité « mixte » et N = 453 pour la modalité « transition »). Mais elle pourrait aussi révéler un plus faible degré d'accord au sein de ce groupe autour des différentes variables étudiées. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

¹²⁰ L'erreur-type est une mesure de la dispersion autour de la moyenne d'une série statistique. Cette mesure de la variabilité autour de la moyenne de chaque groupe est observable sur les figures 1, 2 et 3. L'estimation de l'erreur-type (ou écart-type) de la distribution d'échantillonnage (ici, il s'agit de l'erreur-type de la moyenne de chaque groupe), diminue à mesure que la taille de l'échantillon grandit. Plus la taille de l'échantillon est grande, plus la moyenne de l'échantillon se rapproche de celle de la population.

Figures 31 : Moyennes des facteurs relatifs aux missions selon la section d'enseignement



¹²¹ Dans le graphique de la figure 31, « transition » regroupe les enseignants qui déclarent travailler uniquement dans cette section, « qualification » ceux qui déclarent travailler uniquement dans cette section, et « mixte » les enseignants qui déclarent travailler simultanément dans les deux sections. Cette information correspond à l'année scolaire où ils ont rempli le questionnaire (2018-2019).

Tableau 40 : différences entre sections pour les trois facteurs relatifs aux missions¹²².

(Comparaisons multiples)

Facteur "subjectivation - émancipation et épanouissement"				
Section		Différence moyenne	Erreur standard	Sig. LSD de Fisher
Transition	Qualification	,379*	0,121	0,002
	Mixte	0,11	0,074	0,136
Qualification	Transition	-,379*	0,121	0,002
	Mixte	-,268*	0,122	0,028
Mixte	Transition	-0,11	0,074	0,136
	Qualification	,268*	0,122	0,028
Facteur "intégration socioculturelle - pluralisation"				
Transition	Qualification	,283*	0,12	0,018
	Mixte	-0,001	0,073	0,985
Qualification	Transition	-,283*	0,12	0,018
	Mixte	-,284*	0,121	0,019
Mixte	Transition	0,001	0,073	0,985
	Qualification	,284*	0,121	0,019
Facteur "distribution - intégration"				
Transition	Qualification	-,373*	0,121	0,002
	Mixte	-0,07	0,074	0,341
Qualification	Transition	,373*	0,121	0,002
	Mixte	,302*	0,122	0,013
Mixte	Transition	0,07	0,074	0,341
	Qualification	-,302*	0,122	0,013

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.2.2. Objectifs poursuivis en classe

Les analyses n'ont pas révélé de différence significative entre sections d'enseignement à propos du facteur « Intégration socioculturelle » ($F(2,771) = 1.16, p = .31$).

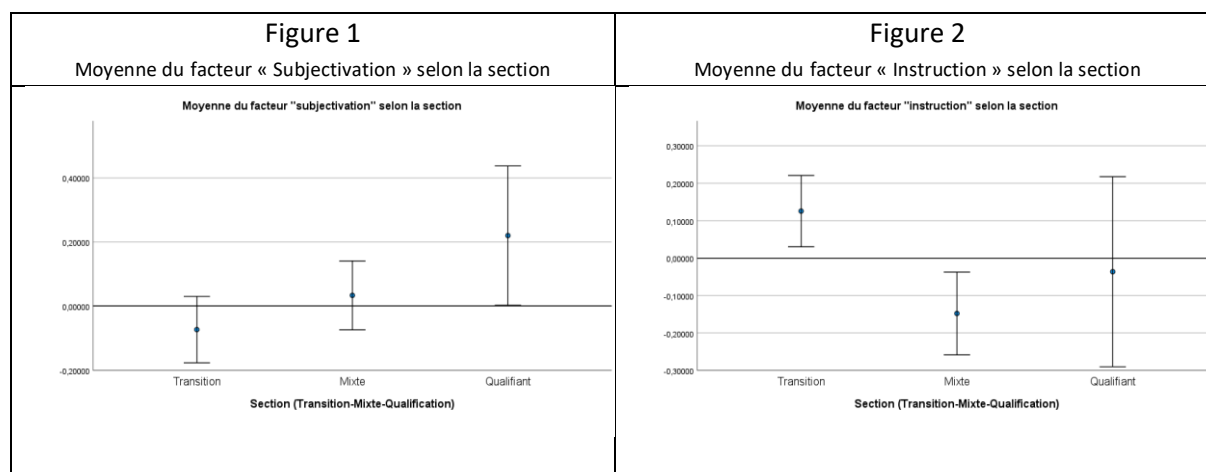
¹²² Ddl= 811.

On observe, en revanche, une différence significative entre l'enseignement de transition et l'enseignement de qualification pour le facteur « Subjectivation » ($F(2,771) = 3.01, p = .05$)¹²³. Cette différence significative est confirmée par le test de Tukey qui distingue deux groupes (tableau 41). Le score moyen des enseignants du qualifiant est plus élevé sur ce facteur que celui de leurs collègues de transition (1/3 d'écart-type en plus).

Les analyses de variance mettent également au jour l'influence de la variable « Section » ($F(2,771) = 6,71, p < 0.05$) sur le facteur « Instruction ». Comme l'indique le tableau 41, les enseignants travaillant dans la section de transition lui attribuent un score moyen de près d'un tiers d'écart-type en plus (27 % d'écart-type) par rapport aux enseignants qui travaillent dans les deux sections (modalité « mixte »). Si le score moyen des enseignants de transition est plus élevé que celui des enseignants de qualification, cette différence n'est, en revanche, pas statistiquement significative.

On observe de nouveau, ici, une dispersion importante dans des réponses des enseignants du qualifiant autour de la moyenne de leur groupe (figure 32, 1 et 2).

Figures 32 : Moyennes des facteurs « Subjectivation » et « Instruction » selon la section d'enseignement



¹²³ Notons que l'énoncé *préparer à l'exercice d'une profession, former des travailleurs* qui obtient une moyenne significativement plus élevée dans l'enseignement qualifiant est corrélé à ce facteur ($F(2,914) = 55.806, p < .05$; $\eta^2 = .11$).

Tableau 41 : Différences entre sections pour les deux facteurs relatifs aux objectifs poursuivis¹²⁴.

(Comparaisons multiples)

Facteur "subjectivation"				
Section		Différence moyenne	Erreur standard	Sig. LSD de Fisher
Transition	Mixte	-0,107	0,076	0,159
	Qualification	-,293*	0,126	0,02
Mixte	Transition	0,107	0,076	0,159
	Qualification	-0,186	0,128	0,145
Qualification	Transition	,293*	0,126	0,02
	Mixte	0,186	0,128	0,145
Facteur "instruction"				
Section		Différence moyenne	Erreur standard	Sig. LSD de Fisher
Transition	Mixte	,274*	0,075	0
	Qualification	0,162	0,125	0,195
Mixte	Transition	-,274*	0,075	0
	Qualification	-0,112	0,126	0,378
Qualification	Transition	-0,162	0,125	0,195
	Mixte	0,112	0,126	0,378

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.2.3. Rapports aux normes

En ce qui concerne tout d'abord le facteur « rapport aux normes de type transactionnel », les analyses de variance réalisées avec la variable « Section » font apparaître des différences significatives ($F(2,729) = 6.27, p < .05$) entre l'enseignement de transition et l'enseignement de qualification (tableau 42). La différence entre la modalité « qualifiant » et la modalité « transition » est de 41 % d'écart-type, en faveur du qualifiant. Notons que la section mixte se distingue également des deux autres sections (figure 33).

Des différences apparaissent également entre sections pour le facteur « rapport aux normes de type impersonnel » ($F(2,729) = 8.78, p < .05$). Comme le montrent le tableau 42 et la figure 33, la modalité section de qualification a un score moyen supérieur de 52 % d'écart-type à celui de la section de transition. En revanche, aucune différence entre section n'apparaît pour le facteur « rapport aux normes de type critique » ($F(2,729) = .13, p = .87$).

¹²⁴ Ddl = 771.

Figures 33 : Moyenne des facteurs « Rapport aux normes transactionnel » et « Rapport aux normes impersonnel » selon la section d'enseignement

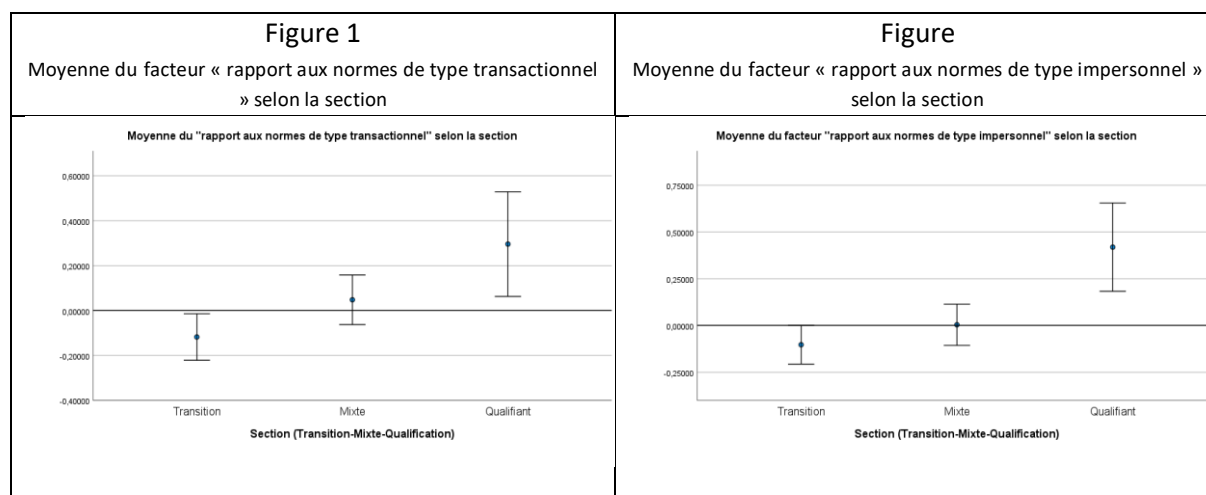


Tableau 42 : différences entre sections pour les deux facteurs rapports aux normes.

(Comparaisons multiples)

Facteur « rapport aux normes de type transactionnel »				
Section		Différence	Erreur standard	Sig. LSD de Fisher
Transition	Qualification	-,414*	0,124	0,001
	Mixte	-,166*	0,077	0,032
Qualification	Transition	,414*	0,124	0,001
	Mixte	,248*	0,126	0,049
Mixte	Transition	,166*	0,077	0,032
	Qualification	-,248*	0,126	0,049
Facteur « rapport aux normes de type impersonnel »				
Transition	Qualification	-,522*	0,125	0
	Mixte	-0,107	0,077	0,168
Qualification	Transition	0,522	0,125	0
	Mixte	,415*	0,126	0,001
Mixte	Transition	0,107	0,077	0,168
	Qualification	-,415*	0,126	0,001

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.2.4. Bilan

L'essentiel des différences observées se situe entre les répondants du groupe « transition » et ceux du groupe « qualification ». Aussi le tableau 43 illustre-t-il de manière schématique le différentiel d'intensité avec lequel les deux sections valorisent chacun des facteurs étudiés. Ce tableau met en

évidence une répartition « fonctionnelle »¹²⁵ des missions et des rapports aux normes. Il permet aussi de visualiser le nombre plus important de perspectives valorisées avec une intensité plus forte dans l'enseignement de qualification.

Lorsqu'il s'agit des missions générales de l'école, de son rôle social, ce sont la subjectivation dans une perspective d'émancipation et d'épanouissement personnel, et l'intégration socioculturelle dans une perspective d'ouverture au pluralisme et à la diversité¹²⁶, que l'enseignement de transition valorise le plus. Tandis que l'enseignement de qualification privilégie la mission distributive de l'école dans une perspective large d'intégration.

Lorsqu'il s'agit des objectifs poursuivis en classe avec les élèves, les enseignants de la section de transition privilégient l'instruction (ce qui est un résultat attendu étant donné la fonction qu'occupe chacun des segments au sein du système éducatif)¹²⁷. Leurs collègues de qualification valorisent plus particulièrement la subjectivation, entendue dans un sens large, plurinormé et prioritairement orienté vers la formation d'un sujet autonome, entrepreneur de lui-même et épanoui.

Les deux sections valorisent avec une même intensité l'objectif d'intégration socioculturelle comprenant toutes les orientations proposées (ouverture au pluralisme et à la diversité, mais aussi transmission d'une culture et d'une appartenance commune).

Elles valorisent également avec une même intensité la mise en œuvre d'un rapport critique et expressif aux normes, mais les enseignants du qualifiant obtiennent un score moyen plus élevé que leurs collègues de transition lorsqu'il est question de mettre en œuvre une régulation négociée de la relation pédagogique. Dans le même temps, ils manifestent un attachement plus fort que leurs collègues de transition à une régulation impersonnelle de l'ordre scolaire.

On retiendra, par ailleurs, la dispersion plus importante des réponses dans le qualifiant, pour l'ensemble des facteurs. Cette dispersion plus importante révèle un accord plus limité entre individus au sein de ce groupe.

¹²⁵ Le terme « fonctionnel » renvoie ici aux fonctions différentes que remplissent les deux segments au sein du système éducatif, l'un préparant prioritairement aux études supérieures et l'autre à l'exercice d'une profession.

¹²⁶ Les résultats de nos analyses nous invitent à préciser que la différence entre les deux sections est, pour ce facteur, particulièrement fine.

¹²⁷ Pour rappel la section de transition se distingue significativement de la section mixte. Le score moyen de la section de transition est aussi plus élevé que celui de la section de qualification mais cette différence n'est pas significative.

Tableau 43 : différentiel d'intensité dans la valorisation des missions, des objectifs poursuivis et des rapports aux normes selon la section

SECTION	
TRANSITION	QUALIFICATION
Missions les plus valorisées	
• Subjectivation – émancipation et épanouissement (sujet réflexif et critique, éclairé et autonome, épanoui et confiant, valeurs universelles) • Intégration socioculturelle – pluralisation (ouverture à la diversité culturelle, aux différences individuelles, à la pluralité des valeurs)	• Distribution – intégration (projet de vie stable, préparation à l'instabilité, socles de compétences, transmission d'une culture et d'une appartenance commune)
Objectifs poursuivis en priorité	
• Intégration socioculturelle (diversité culturelle, pluralité des valeurs, valeurs universelles, appartenance commune, culture commune, préférences individuelles)	
• Instruction (connaissances et compétences disciplinaires, études supérieures, mérite)	• Subjectivation (éclairé et autonome, proactif, entrepreneur de lui-même et performant, épanoui et confiant, critique et réflexif, travailleur)
Rapport(s) aux normes privilégié(s)	
• Rapport aux normes critique (construire, manifester librement son désaccord avec l'opinion de l'enseignant, exprimer librement sa propre opinion, développer un rapport critique aux savoirs, soumettre différents points de vue à propos d'un même sujet)	
	• Rapport aux normes transactionnel (les élèves proposent des activités, des contenus, négocient les objectifs d'apprentissage, participent à l'élaboration des règles, les règles peuvent être modifiées à la demande des élèves, différenciation pédagogique, projet) • Rapport aux normes impersonnel (l'enseignant est agacé quand les élèves discutent les règles et les normes, l'enseignant désapprouve le non-respect des règles)

5.4.3. Indice socioéconomique

Des différences significatives apparaissent entre catégories d'indice socioéconomiques (ISE) dans les orientations prises en matière de socialisation. Pour rappel, les enseignants sont répartis en 4 groupes, en fonction de la classe d'ISE associée à leur établissement (1 à 5, 6 à 10, 11 à 15, et 16 à 20). Comme pour la variable « Section », tableau 44 présente la valeur F et la valeur p pour chacune des analyses réalisées (significativité statistique) et la dernière colonne indique la proportion de la variance totale de la variable d'intérêt corrélée à la variable prédictrice (η^2). Les différences entre ISE sont plus

importantes pour le facteur « Instruction » et pour le « Rapport aux normes de type transactionnel ». Notons que, pour l'ensemble des tests significatifs, la proportion de variance totale « expliquée » par l'indice socioéconomique est relativement faible. Cette proportion est toutefois légèrement plus importante que celle observée pour la variable « Section ». Et, ici encore, les différences entre les groupes sont toutes confirmées par le test conservateur de Tukey (annexe 2).

Tableau 44 : Différences face aux Missions et aux Rapports aux normes selon l'ISE (ANOVA I)

ISE (indice socioéconomique : 4 classes ¹²⁸)		
	ANOVA	Eta carré (η^2)
Missions		
Subjectivation émancipation – épanouissement	$F(2,784) = 4.725, p < 0.05$	0.018
Intégration socioculturelle - pluralisation	$F(2,784) = 1.110, p = 0.344$	
Distribution - intégration	$F(2,784) = 3.816, p < 0.05$	0.014
Objectifs poursuivis		
Intégration socioculturelle	$F(2,743) = 2.982, p < 0.05$	0.012
Subjectivation	$F(2,743) = 5.171, p < 0.05$	0.020
Instruction	$F(2,743) = 8.311, p < 0.05$	0.032
Pratiques et attentes vis-à-vis des élèves		
Rapport de type transactionnel aux normes	$F(2,729) = 5.380, p < 0.05$	0.023
Rapport de type impersonnel aux normes	$F(2,729) = 0.553, p = 0.646$	
Rapport critique aux normes	$F(2,729) = 0.649, p = 0.584$	

5.4.3.1. Missions

Les analyses réalisées avec la variable « Indice socioéconomique » (ISE) pour le facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement » font apparaître des différences significatives entre les groupes. Elles montrent plus précisément que les enseignants de la classe 4 (l'indice socioéconomique le plus favorable) attribuent un score moyen significativement plus élevé à ce facteur que ceux des classes 1 et 2. L'analyse statistique indique près de 20 % d'écart-type en plus par rapport à la classe 2 ; et un peu plus de 40 % d'écart-type en plus par rapport à la classe 1, c'est-à-dire aux enseignants travaillant dans les écoles les plus défavorisées. On observe par ailleurs une dispersion plus importante dans les réponses des enseignants de la classe 1 autour de la moyenne de leur groupe pour ce facteur. Le déséquilibre en nombre d'individus au sein de chaque classe est limité, par ailleurs ce phénomène de dispersion plus importante ne s'observe pas pour le facteur suivant (« Distribution – intégration »). On peut donc supposer que cette dispersion plus importante traduit une cohérence plus faible entre individus au sein de ce groupe. La différence avec la classe 3 n'est pas significative (voir tableau 45). On observe globalement que plus l'ISE est élevé, plus la moyenne du facteur est élevée, comme le montre la figure 34.

Nous n'avons, en revanche, pas observé de différence significative entre les groupes correspondant aux modalités de la variable « ISE » ($F(3,784) = 1.11, p = .34$) pour le facteur « Intégration socioculturelle – pluralisation ».

Les analyses de variance montrent une différence significative entre les classes d'ISE pour le dernier facteur : « Distribution – intégration » ($F(3,784) = 3.81, p < .05$). En effet, les enseignants qui

¹²⁸ Classe 1 = 1 à 5 ; classe 2 = 6 à 10 ; classe 3 = 11 à 15 ; classe 4 = 16 à 20.

appartiennent à la classe d'ISE 1 se distinguent des enseignants appartenant aux classes d'ISE 3 et 4, avec un score moyen significativement plus élevé. Les enseignants de la classe 2 se distinguent uniquement des enseignants de la classe 4, avec un score moyen significativement plus élevé (cf. tableau 45). On observe donc globalement que plus l'ISE augmente, plus le score moyen sur le facteur baisse (cf. figure 34).

Figures 34 : moyennes des facteurs relatifs aux missions selon l'ISE

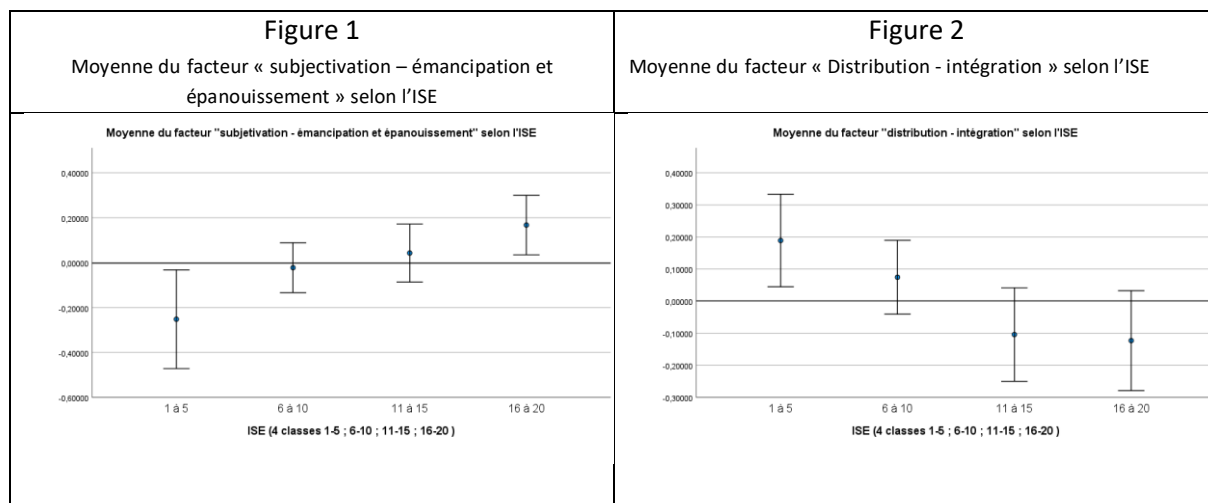


Tableau 45 : différence entre les classes d'ISE pour les deux facteurs relatifs aux missions¹²⁹.

(Comparaisons multiples)

Facteur "subjectivation - épanouissement et émancipation"				
ISE	ISE	Différence moyenne	Erreur standard	Sig
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	-,230*	0,103	0,026
	11 à 15	-,295*	0,113	0,009
	16 à 20	-,419*	0,115	0,000
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	,230*	0,103	0,026
	11 à 15	-0,065	0,095	0,494
	16 à 20	-0,190	0,097	0,050
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	,295*	0,113	0,009
	6 à 10	0,065	0,095	0,494
	16 à 20	-0,125	0,108	0,249
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	,419*	0,115	0,000
	6 à 10	0,190	0,097	0,050
	11 à 15	0,125	0,108	0,249
Facteur "distribution - intégration"				
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	0,115	0,1	0,254
	11 à 15	,293*	0,111	0,008
	16 à 20	,312*	0,112	0,006
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	-0,115	0,1	0,254
	11 à 15	0,179	0,093	0,056
	16 à 20	,198*	0,095	0,037
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	-,293*	0,111	0,008
	6 à 10	-0,179	0,093	0,056
	16 à 20	0,019	0,106	0,858
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	-,312*	0,112	0,006
	6 à 10	-,198*	0,095	0,037
	11 à 15	-0,019	0,106	0,858

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.3.2. Objectifs poursuivis en classe

En ce qui concerne le facteur « Intégration socioculturelle », les analyses de variance mettent en évidence des différences significatives entre classes d'ISE ($F(3,742) = 3.98, p < .05$). Ces différences se situent plus précisément entre la classe d'ISE 4 (les écoles les plus favorisées) et les trois autres classes d'indice socioéconomique (tableau 46). La différence des classes d'ISE 1 et 3 sur le facteur « Intégration socioculturelle » est d'un tiers d'écart-type en plus par rapport au score de la classe 4. Celui de la classe d'ISE 2 est de 22% d'écart-type en plus. Ce qui signifie que le score moyen de chacune des classes d'ISE

¹²⁹ Ddl = 784.

1, 2 et 3 est significativement plus élevé, pour ce facteur, que celui de la classe d'ISE 4 comme le montre la figure 35. Cette figure montre bien le « décrochage » de la classe d'ISE la plus favorisée par rapport aux autres classes d'ISE.

En ce qui concerne le facteur « Subjectivation », ces analyses révèlent aussi des différences entre classes d'ISE ($F(3,743) = 5.171, p < .05$). La classe d'ISE 1 se caractérise par une différence d'un quart d'écart-type en plus par rapport au score moyen de la classe 4, et la classe d'ISE 2 par une différence de 38 % d'écart-type en plus par rapport à cette même classe 4. Il n'y a pas de différence significative entre les classes 3 et 4 (cf. tableau 46). Ce qui signifie que les enseignants qui appartiennent aux classes d'indice socioéconomique inférieur ou égal à 10 (classes 1 et 2) attribuent un score moyen plus élevé à ce facteur par rapport aux enseignants des autres classes, comme le montre la figure 35.

Les analyses de variance montrent également des différences entre classes d'indice socioéconomique ($F(3,743) = 8,31, p < 0.05$) pour le facteur « Instruction ». Comme le montre le tableau 46, la classe d'indice socioéconomique 4 se caractérise par une différence de plus d'un demi-écart-type en plus par rapport à la classe 1 (54 % d'écart-type), et de plus d'un tiers d'écart-type en plus par rapport aux classes 2 (33 % d'écart-type) et 3 (36 % d'écart-type).

Figures 35 : Moyennes des facteurs relatifs aux objectifs poursuivis selon l'ISE

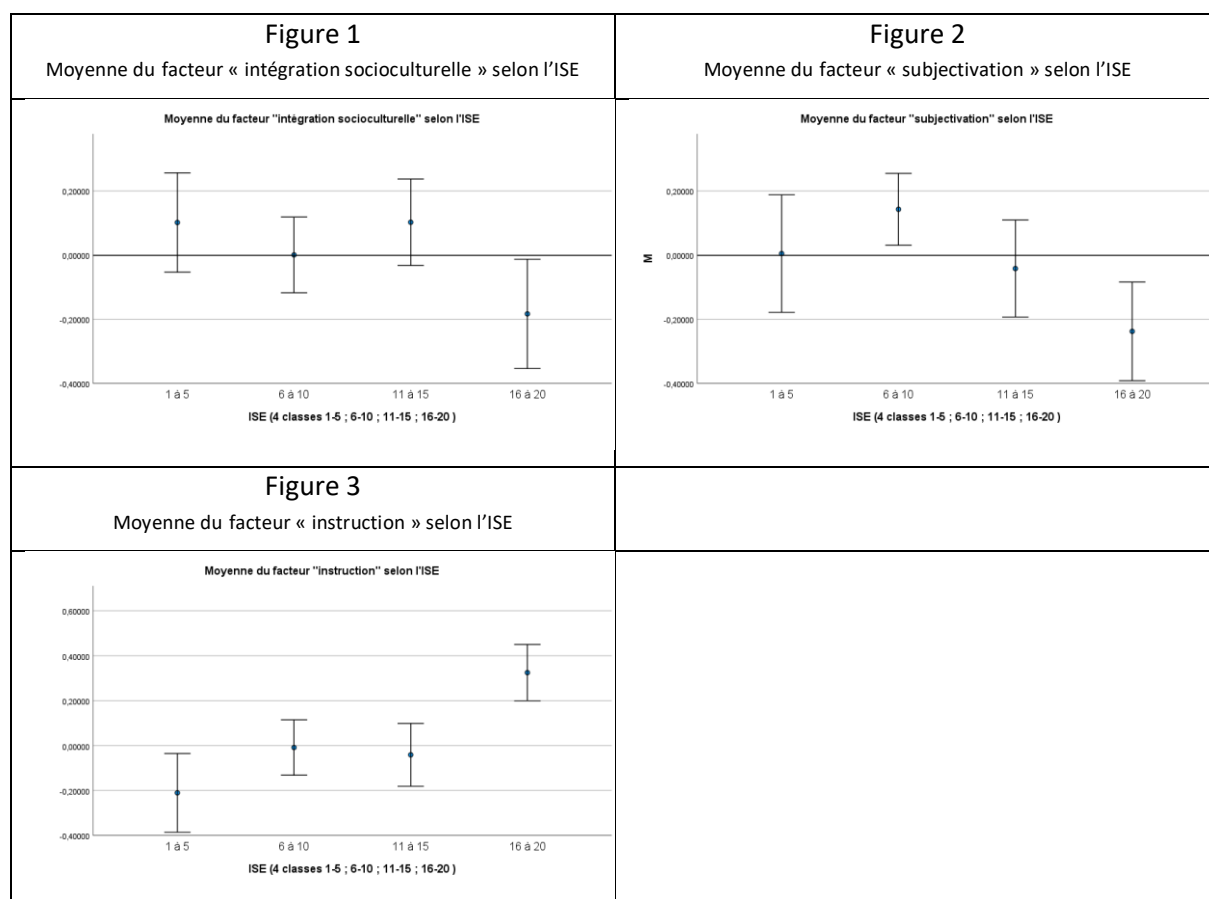


Tableau 46 : différences entre classes d'ISE pour les facteurs relatifs aux objectifs¹³⁰

(Comparaisons multiples)

ISE	ISE	Différence moyenne	Erreur standard	Sig
Facteur "intégration socioculturelle"				
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	0,101	0,104	0,331
	11 à 15	-0,001	0,115	0,995
	16 à 20	,285*	0,115	0,013
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	-0,101	0,104	0,331
	11 à 15	-0,102	0,096	0,291
	16 à 20	0,184	0,097	0,057
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	0,001	0,115	0,995
	6 à 10	0,102	0,096	0,291
	16 à 20	,286*	0,108	0,008
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	-,285*	0,115	0,013
	6 à 10	-0,184	0,097	0,057
	11 à 15	-,286*	0,108	0,008
Facteur "subjectivation"				
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	-0,138	0,105	0,188
	11 à 15	0,047	0,115	0,686
	16 à 20	,243*	0,116	0,036
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	0,138	0,105	0,188
	11 à 15	0,185	0,097	0,057
	16 à 20	,381*	0,097	0,000
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	-0,047	0,115	0,686
	6 à 10	-0,185	0,097	0,057
	16 à 20	0,196	0,109	0,072
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	-,243*	0,116	0,036
	6 à 10	-,381*	0,097	0,000
	11 à 15	-0,196	0,109	0,072
Facteur "instruction"				
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	-,202*	0,102	0,048
	11 à 15	-0,169	0,112	0,132
	16 à 20	-,535*	0,113	0,000
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	,202*	0,102	0,048
	11 à 15	0,033	0,094	0,730
	16 à 20	-,334*	0,095	0,000
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	0,169	0,112	0,132
	6 à 10	-0,033	0,094	0,730
	16 à 20	-,366*	0,106	0,001
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	,535*	0,113	0,000
	6 à 10	,334*	0,095	0,000
	11 à 15	,366*	0,106	0,001

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

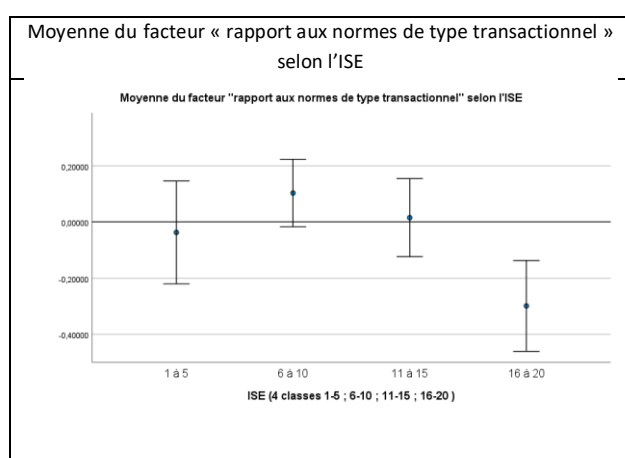
¹³⁰ Ddl = 743.

5.4.3.3. Rapports aux normes

Les analyses de variance réalisées avec l'ISE font apparaître des différences significatives pour le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » ($F(23,696) = 5.38, p < .05$). La classe 4 (ISE 16 à 20) se distingue significativement des autres classes d'ISE. La modalité 1 (ISE 1 à 5) a un score moyen d'un quart d'écart-type en plus, la modalité 2 (ISE 6 à 10) a un surplus de 40 % d'écart-type, la modalité 3 (ISE 11 à 15) a un surplus d'un tiers d'écart-type (cf. tableau 47 et figure 36). La classe d'ISE la plus élevée (16 à 20 se distingue donc par un score moyen significativement plus faible sur ce facteur¹³¹.

Les analyses de variance réalisées pour le facteur « Rapport aux normes de type impersonnel » n'ont en revanche pas mis au jour de différences significatives entre catégories d'ISE ($F(3,696) = 5,53, p = .64$). Pas non plus pour le facteur « Rapport aux normes de type critique » ($F(3,696) = .64, p = .58$).

Figure 36 : moyenne du facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » selon l'ISE



¹³¹ Notons que, dans notre échantillon, la classe d'ISE 4 est surreprésentée dans la section de transition. La corrélation entre section et ISE est fortement significative (0,000) avec un V de Cramer de 0,36.

Tableau 47 : effet global de la variable « ISE » sur le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »¹³²

Facteur "rapport aux normes de type transactionnel"				
ISE	ISE	Différence moyenne	Erreur standard	Sig
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	-0,140	0,107	0,191
	11 à 15	-0,053	0,117	0,654
	16 à 20	,262*	0,121	0,031
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	0,140	0,107	0,191
	11 à 15	0,088	0,097	0,366
	16 à 20	,402*	0,101	0,000
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	0,053	0,117	0,654
	6 à 10	-0,088	0,097	0,366
	16 à 20	,315*	0,112	0,005
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	-,262*	0,121	0,031
	6 à 10	-,402*	0,101	0,000
	11 à 15	-,315*	0,112	0,005

5.4.3.4. Bilan

Au regard des résultats présentés dans cette section, nous pouvons affirmer qu'il existe des différences entre classes d'ISE dans le positionnement des enseignants face aux différents facteurs. Globalement, on observe surtout que les enseignants qui travaillent dans la catégorie socioéconomique la plus élevée (16 à 20) se positionnent différemment de ceux qui travaillent dans les catégories inférieures (1 à 15). Le tableau 48 met en quelque sorte en évidence, de manière schématique, une « répartition sociale des missions », des objectifs et des rapports aux normes entre les enseignants qui travaillent auprès des publics les plus favorisés (16 à 20) et les autres (1 à 15).

Comme pour la section de qualification, on note ici encore le nombre plus important d'orientations assumées avec un intensité plus forte que leurs collègues par les enseignants appartenant aux classes d'indice socioéconomiques inférieures à 15 (il s'agit surtout des enseignants travaillant dans les deux premières classes d'ISE correspondant aux indices compris entre 1 et 10).

En ce qui concerne les missions, les enseignants travaillant dans les écoles les plus favorisées valorisent plus intensément que les autres la subjectivation dans une perspective d'émancipation et d'épanouissement des élèves, tandis que les classes d'indice socioéconomiques inférieures privilégient la distribution dans une perspective large d'intégration orientée vers l'insertion dans une société instable et l'affiliation culturelle (transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent). Notons que, quelles que soient les caractéristiques sociales des élèves, tous les répondants valorisent de manière équivalente

¹³² Ddl = 696.

l'intégration socioculturelle dans une perspective de pluralisation culturelle, axiologique et individuelle.

En ce qui concerne les objectifs poursuivis, c'est l'instruction (transmission de connaissances et de compétences disciplinaires, préparation aux études supérieures, promotion par le mérite) que les enseignants travaillant auprès des élèves appartenant aux catégories sociales privilégiées valorisent le plus. Tandis que leurs collègues, qui travaillent auprès d'un public moins favorisé, mettent l'accent sur l'intégration socioculturelle (incluant toutes les orientations) et la subjectivation dans une perspective pluri-normée orientée en particulier vers la formation de sujets autonomes, entrepreneurs d'eux-mêmes et confiants.

En ce qui concerne le rapport aux normes, si aucune différence statistiquement significative n'est apparue pour les facteurs « rapports aux normes de type critique » et « rapport aux normes impersonnel », les enseignants appartenant aux classes d'indice socioéconomique 1, 2 et 3 (ISE 1 à 15) déclarent plus que leurs collègues, mettre en œuvre une régulation négociée de la relation pédagogique dans leurs classes.

De manière remarquable, on observe que les orientations privilégiées dans la classe d'ISE la plus favorisée semblent plus resserrées autour d'un projet scolaire « moderne » : subjectivation critique et instruction. Bien que ce projet ait intégré des éléments plus contemporains comme le souci de l'épanouissement de l'élève et une intégration socioculturelle ouverte au pluralisme et à la diversité. Par contraste, le projet éducatif qui se dessine pour les classes d'ISE inférieures à 16 apparaît plus diversifié, et peut-être aussi plus instrumental (préparation à l'instabilité, formation d'un sujet proactif et travailleur, etc.). Ce projet éducatif apparaît plus poreux aux multiples injonctions faites à l'école.

L'on retiendra, en outre, que cette répartition sociale des orientations prises par les enseignants en matière de socialisation recoupe largement la répartition fonctionnelle observée précédemment dans la section consacrée aux différences entre sections d'enseignement.

Tableau 48 : différentiel d'intensité dans la valorisation des missions, des objectifs poursuivis et des rapports aux normes selon la catégorie d'indice socioéconomique

Catégorie d'indice socioéconomique (ISE)	
16 à 20	1 à 15
Missions les plus valorisées	
Intégration socioculturelle – pluralisation (ouverture à la diversité culturelle, aux différences individuelles, à la pluralité des valeurs)	
Subjectivation – émancipation et épanouissement (sujet réflexif et critique, éclairé et autonome, épanoui et confiant, valeurs universelles)	Distribution – intégration (projet de vie stable, préparation à l'instabilité, socles de compétences, transmission d'une culture et d'une appartenance commune)
Objectifs poursuivis en priorité	
Instruction (connaissances et compétences disciplinaires, études supérieures, mérite)	Intégration socioculturelle (diversité culturelle, pluralité des valeurs, valeurs universelles, appartenance commune, culture commune, préférences individuelles) Subjectivation (éclairé et autonome, proactif, entrepreneur de lui-même et performant, épanoui et confiant, critique et réflexif, travailleur)
Rapport(s) aux normes privilégié(s)	
Rapport aux normes critique (construire, manifester librement son désaccord avec l'opinion de l'enseignant, exprimer librement sa propre opinion, développer un rapport critique aux savoirs, soumettre différents points de vue à propos d'un même sujet) Rapport aux normes impersonnel (l'enseignant est agacé quand les élèves discutent les règles et les normes, l'enseignant désapprouve le non-respect des règles)	
	Rapport aux normes transactionnel (les élèves proposent des activités, des contenus, négocient les objectifs d'apprentissage, participent à l'élaboration des règles, les règles peuvent être modifiées à la demande des élèves, différenciation pédagogique, projet)

5.4.4. Type de projet

Nous nous sommes intéressés aux différences qui peuvent exister, dans les réponses des enseignants, en fonction de leur rattachement à un établissement dont les projets éducatif et pédagogique

affichés¹³³ peuvent être qualifiés « d’alternatifs » par rapport à des écoles dont les projets affichés sont plus « classiques ».

Les ANOVA se sont révélées significatives pour les facteurs « Distribution-intégration », « Instruction », « Rapport aux normes transactionnel » et « Rapport aux normes impersonnel ». La taille d’effet est très petite pour le facteur « Distribution – intégration ». Elle est un peu plus importante, en revanche, pour les trois autres facteurs (tableau 49). Notons que d’un point de vue statistique, l’effet de cette variable ne pouvait pas être de taille importante dans la mesure où notre échantillon ne compte que trois écoles à projet alternatif et un nombre limité d’enseignants pour ces écoles¹³⁴. Ceci étant dit, il est intéressant de constater que les tailles d’effet pour les facteurs « Instruction », « Rapport aux normes de type transactionnel » et « Rapport aux normes de type impersonnel » sont plus importantes pour cette variable que pour les variables « Section » et « ISE » (tableau 49).

Comme pour la section et pour l’ISE, le tableau 49 présente la valeur F et la valeur p pour chacune des analyses réalisées (significativité statistique) et la dernière colonne indique la proportion de la variance totale de la variable d’intérêt corrélée à la variable prédictrice (η^2).

Tableau 49 : Différences face aux Missions et aux Rapports aux normes selon le type de projet

Type de projet		
	ANOVA	Eta carré (taille d’effet)
Missions générales de l’école		
Subjectivation émancipation – épanouissement	$F(1, 820) = 0.625 ; p = 0.429$	
Intégration socioculturelle - pluralisation	$F(1, 820) = 0.612 ; p = 0.434$	
Distribution - intégration	$F(1, 820) = 7.576 ; p < 0.05$	0.009
Objectifs poursuivis en classe		
Intégration socioculturelle	$F(1, 782) = 0.610 ; p = 0.435$	
Subjectivation	$F(1, 782) = 0.830 ; p = 0.363$	
Instruction	$F(1, 782) = 29.181 ; p < 0.05$	0.036
Rapport aux normes		
Rapport de type transactionnel aux normes	$F(1, 670) = 21.269 ; p < 0.05$	0.028
Rapport de type impersonnel aux normes	$F(1, 670) = 17.189 ; p < 0.05$	0.023
Rapport critique aux normes	$F(1, 670) = 0.335 ; p = 0.563$	

5.4.4.1. Missions

Nos analyses ne mettent pas en évidence de différences significatives entre les deux groupes en ce qui concerne la subjectivation et l’intégration socioculturelle. Une différence statistiquement significative apparaît pour le facteur « Distribution - intégration ». Cette différence est, comme nous l’avons signalé plus haut, de très petite taille. Elle est toutefois confirmée par le test de Bonferroni (tableau 50). La différence entre les deux groupes est de 2/3 d’écart-type en faveur des enseignants rattachés à des établissements dont le projet est « classique » (tableau 50 et figure 37).

¹³³ Pour rappel, « Le projet éducatif » définit l’ensemble des valeurs, des choix de société et des références affichées par l’établissement. Tandis que le « Le projet pédagogique » définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques de l’établissement.

¹³⁴ 22 enseignants ont rempli notre questionnaire.

Figure 37¹³⁵ : moyenne du facteur « distribution – intégration » selon le type de projet

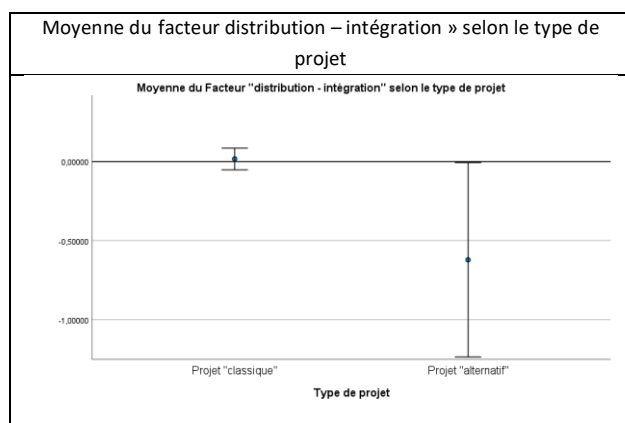


Tableau 50 : différence selon le « type de projet » pour le facteur « distribution – intégration »¹³⁶

(Modalité de référence : « alternatif »)

Facteur "distribution - intégration"				
Type de projet		Différence de moyenne	Erreur standard	Sig. Bonferroni
Classique	Alternative	0,636*	0,231	0,006

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.4.2. Objectifs poursuivis en classe

Nos analyses montrent qu'il existe une différence entre les deux groupes en ce qui concerne le facteur « Instruction » (transmettre des connaissances et des compétences disciplinaires, préparer aux études supérieures, promouvoir par le mérite). La figure 38 permet de visualiser cette différence entre les moyennes des deux groupes. On observe que le score moyen des enseignants reliés aux écoles « alternatives » est sensiblement plus faible que celui des enseignants reliés aux écoles « classiques ». La différence entre les deux scores moyens est supérieure à 1 écart-type (figure 38).

¹³⁵ Pour les figures 37 et 38, la dispersion plus importante autour de la moyenne du groupe formé par les enseignants reliés aux écoles « alternatives » s'explique probablement par la taille du groupe, qui est beaucoup plus petite.

¹³⁶ Ddl = 820.

Figure 38 : Moyenne du facteur « Instruction » selon le type de projet

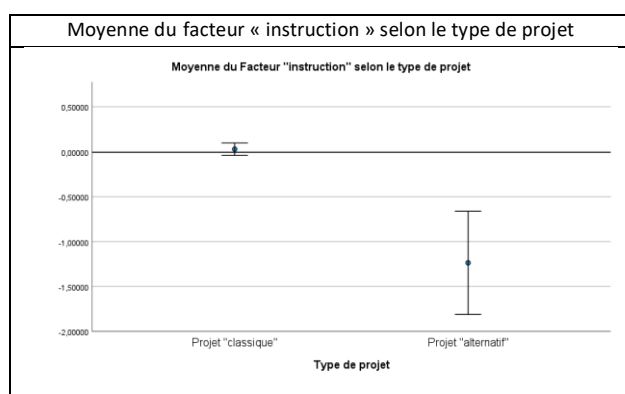


Tableau 51 : Différences selon le « type de projet » pour le facteur « Instruction »¹³⁷

(Modalité de référence : « alternatif »)

Facteur "instruction"				
Type de projet		Différence de moyenne	Erreur standard	Sig. Bonferroni
Classique	Alternative	1,265*	0,234	0,000

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.4.3. Rapports aux normes

Une différence existe aussi entre les moyennes des deux groupes en ce qui concerne la mise en œuvre de pratiques transactionnelles. Le score moyen des enseignants reliés à des écoles « alternatives » est, cette fois-ci, plus élevé (figure 39) que celui des enseignants reliés à des écoles « classiques ». Ici encore, la différence entre les moyennes des deux groupes est supérieure à 1 écart-type (tableau 52).

C'est l'inverse en ce qui concerne le « Rapport aux normes de type impersonnel » (figure 39). Le score moyen des enseignants reliés aux écoles « alternatives » est plus faible que celui des enseignants reliés aux écoles « classiques », de près d'un écart-type (tableau 52).

¹³⁷ Ddl = 782.

Figure 39 : moyennes des facteurs « Rapport aux normes de type transactionnel » et « Rapport aux normes de type impersonnel » selon le type de projet

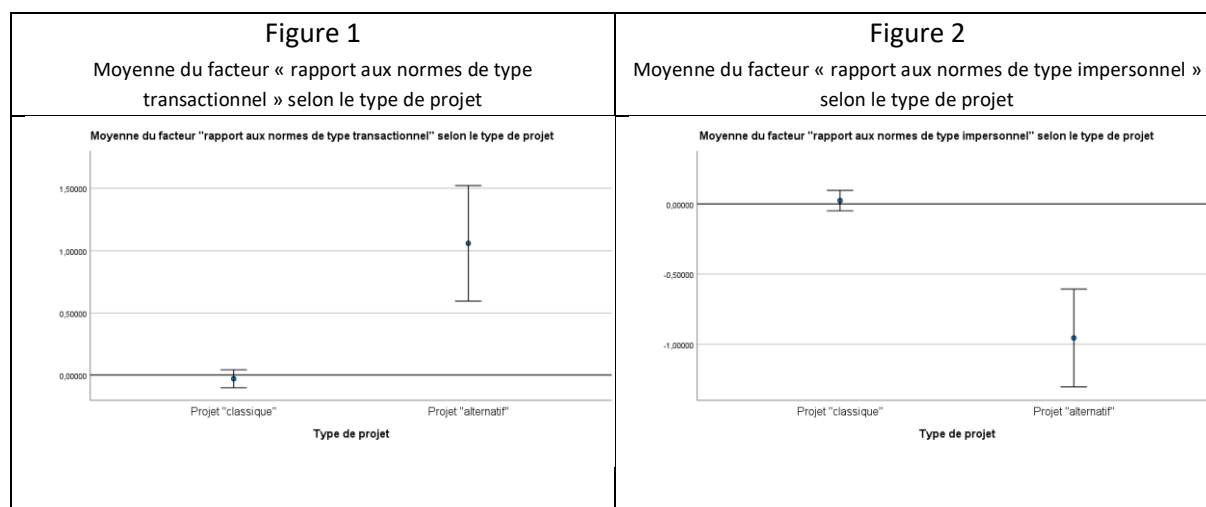


Tableau 52 : différence selon le « type de projet » pour les deux facteurs relatifs au rapport aux normes¹³⁸

(Modalité de référence : « alternatif »)

Facteur "Rapport aux normes de type transactionnel"				
Type de projet		Différence de moyenne	Erreur standard	Sig. Bonferroni
Classique	Alternative	1,086*	0,235	0
Facteur "Rapport aux normes de type impersonnel"				
Classique	Alternative	0,978*	0,236	0

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

5.4.4.4. Visualisation synthétique des résultats

Les figures 40 et 41 permettent de visualiser le positionnement des établissements de notre échantillon face à nos variables d'étude. Dans ces deux graphiques, chaque point représente une école. Chacune apparaît sur le graphique en fonction de la coordonnée obtenue par la moyenne des réponses de ses enseignants à une variable indiquée en abscisse (rapport aux normes) et à une autre variable indiquée en ordonnée (instruction). On observe l'écart entre l'ensemble des écoles, qui forment un essaim autour de la moyenne globale, et les écoles à pédagogies « alternatives », dont les moyennes s'éloignent de la moyenne globale.

¹³⁸ Ddl = 735.

Figure 40 : Tableau de synthèse – type de projet (Instruction/ Rapport aux normes transactionnel)

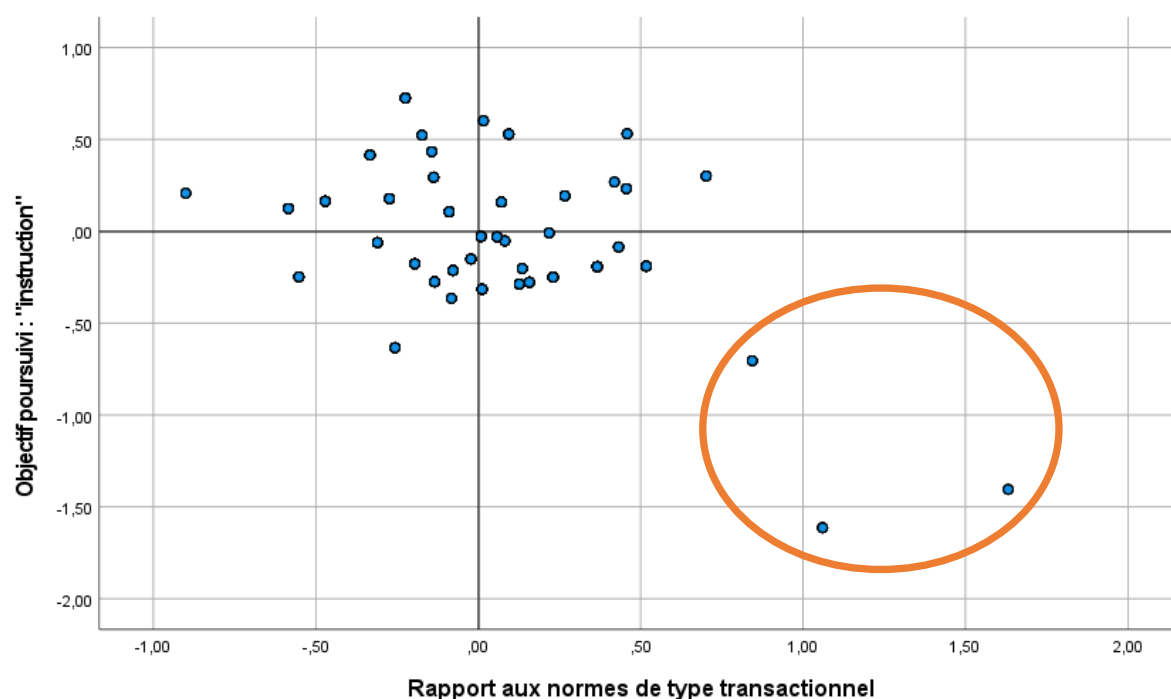
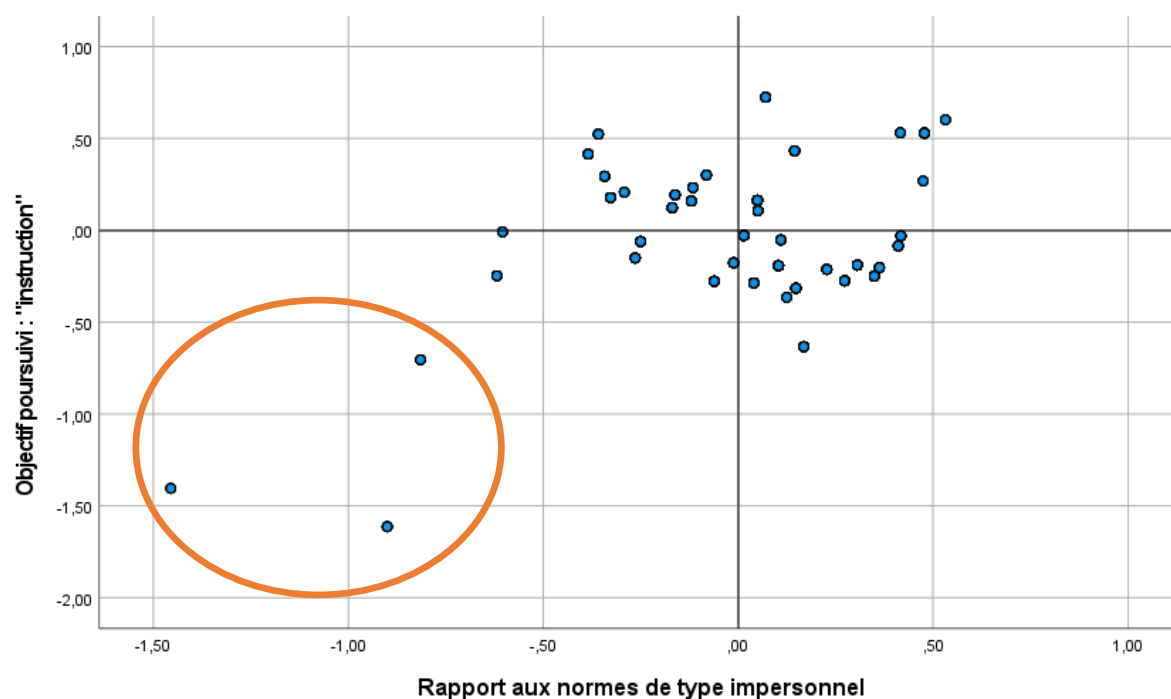


Figure 41 : Tableau de synthèse – type de projet (Instruction/Rapport aux normes impersonnel)



Nous retrouvons donc effectivement dans nos analyses (et par conséquent dans les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants) le positionnement différencié affiché par ces trois écoles par rapport aux autres écoles de l'échantillon, notamment en ce qui concerne l'instruction et les rapports aux normes impersonnel et transactionnel. Les résultats relatifs aux rapports aux normes apparaissent

cohérents avec le projet pédagogique affiché par ces écoles. Ceux-ci font, en effet, une large place à des pratiques participatives, aux pratiques relevant de pédagogies actives, et aux pratiques de différenciation. Il est moins facile, en revanche, de comprendre le positionnement des enseignants de ces écoles face au facteur « Instruction ».

Nous avons tenté de mieux comprendre ce résultat en étudiant les différences entre les écoles classiques et les écoles alternatives face aux énoncés d'origine qui composent les facteurs. Cette analyse donne quelques indications interprétatives, mais ne peuvent être considérées comme suffisamment solides pour que nous les présentions de manière détaillée. C'est surtout le déséquilibre entre les groupes, le nombre limité de répondants pour les écoles alternatives, et la moins grande robustesse d'analyses effectuées avec des énoncés individuels qui posent problème. C'est la raison pour laquelle nous discuterons, plus loin (chapitre VI), ces analyses avec beaucoup de prudence et que nous le ferons surtout pour montrer l'intérêt que représenterait leur approfondissement dans une recherche ultérieure.

5.4.4.5. Analyses complémentaires

Enoncés d'origine

Succinctement, nous pouvons dire que dans l'ensemble, c'est surtout à propos des objectifs poursuivis¹³⁹ et des énoncés relatifs à la mission distributive que les deux groupes se distinguent. Quel que soit l'énoncé, les écoles « alternatives » présentent systématiquement une moyenne inférieure à celle des écoles catégorisées comme « classiques ». Les figures 42 illustrent ce phénomène à titre d'exemple. Le tableau 53 indique que ces différences représentent de 70% à plus d'1 écart-type entre les moyennes des deux groupes.

Figures 42 : différences de moyenne selon le type de projet pour les énoncés « transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires », « encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de

¹³⁹ Des différences significatives sont apparues avec les ANOVA de Fisher pour les énoncés relatifs à la mission de distribution envisagée dans une perspective formelle, mais ne sont pas confirmés par les tests plus robustes à l'inégalité de variance de Welch et Brown-Forsythe.

réussir selon ses mérites », et « transmettre un socle minimal de connaissances et de compétences à tous les élèves »

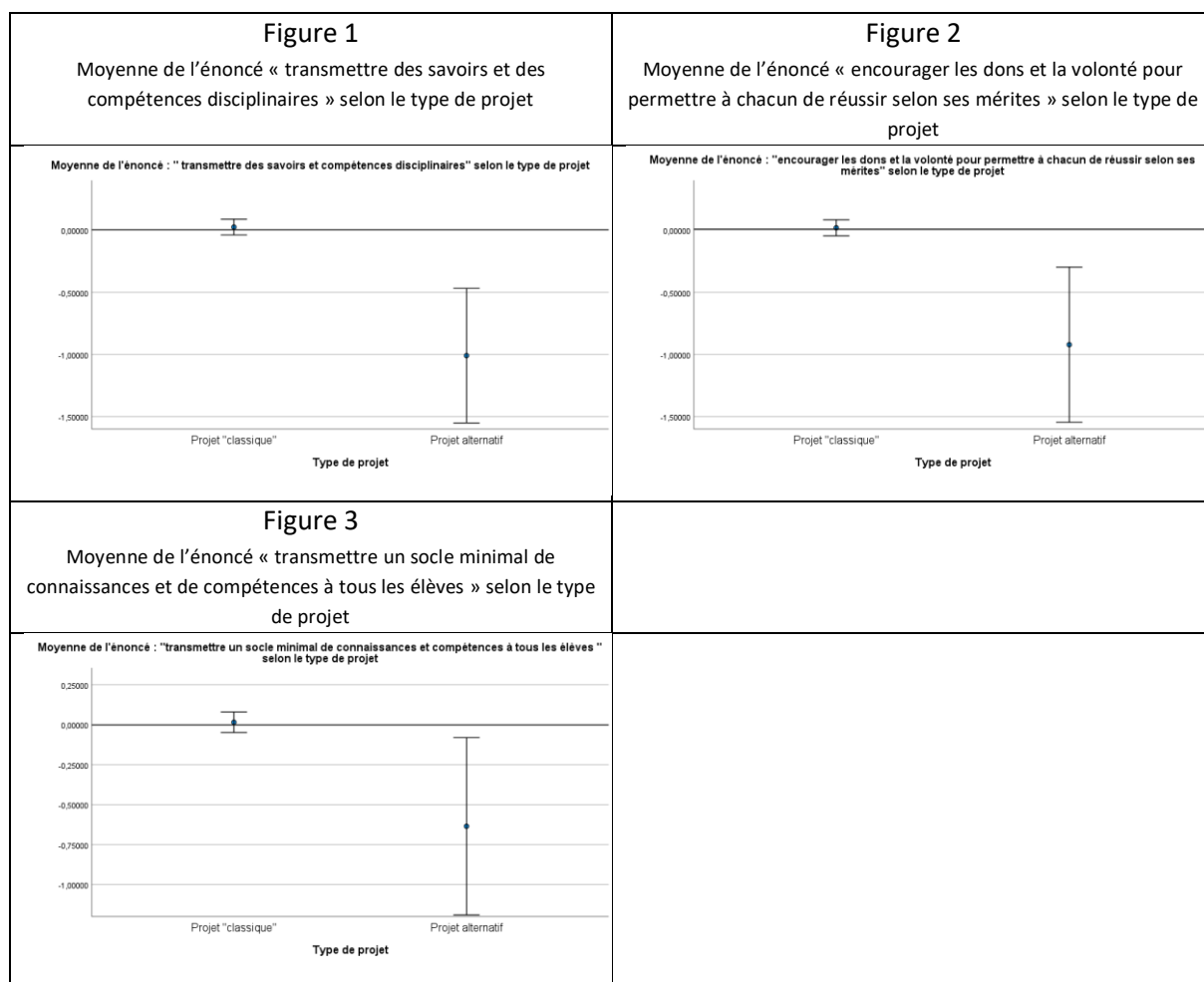


Tableau 53 : différences selon le « Type de projet » pour les énoncés « transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires »¹⁴⁰, « encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir

¹⁴⁰ Ddl = 945.

selon ses mérites »¹⁴¹ et « transmettre un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves »¹⁴²

(Modalité de référence : « alternatif »)

Type de projet		Différence de moyenne	Erreur standard	Sig. Bonferroni
"transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires"				
Classique	Alternative	0,930*	0,192	0.000
"encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites"				
Classique	Alternative	1,094*	0,261	0.000
"transmettre un socle minimal de compétences à tous les élèves"				
Classique	Alternative	0,712*	0,235	0.003

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

Positionnements selon le type de projet face aux missions énoncées dans le Décret de 1997

Le positionnement des enseignants, selon le type de projet, face aux quatre missions énoncées par la CFB dans le Décret Missions de 1997 confirme que seule la tâche d’instruction fait apparaître une différence statistiquement significative (le tableau 54). Cette différence est confirmée par le test très conservateur de Bonferroni (tableau 55) et nous semble d’autant plus intéressante qu’il s’agit par ailleurs de l’énoncé du Décret le plus consensuel au sein de notre échantillon (cf. chapitre « Ethos commun ou dispersion des orientations »).

Tableau 54 : différences face aux énoncés du Décret Missions selon le « type de projet » (ANOVA I)

Décret Missions de 1997 ¹⁴³	
	ANOVA
Promouvoir la confiance en soi et le développement de tous les élèves	$F(1, 939) = 1.295 ; p = 0.255$
Amener tous les élèves à s’approprier des savoirs et à acquérir des compétences...	$F(1, 937) = 5.293 ; p < 0.05$
Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables...	$F(1, 932) = 0.001 ; p = .978$
Préparer les élèves aux études supérieures	$F(1, 911) = 0.000 ; p = .991$

¹⁴¹ Ddl = 911.

¹⁴² Ddl = 939.

¹⁴³ Nous n’indiquons pas dans ce tableau la taille d’effet (êta carré), étant donné que la taille des deux groupes est trop déséquilibrée pour que celle-ci représente un indicateur de qualité.

Tableau 55 : différence face à l'énoncé « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences... » (art. 6 du DM 1997)¹⁴⁴, selon le « type de projet »

Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences...				
Type de projet		Différence de moyenne	Erreur standard	Sig. Bonferroni
Classique	Alternative	0,432*	0,188	0,22

*Diff. Sign. Au seuil de .05.

Positionnements selon le type de projet face aux énoncés relatifs aux conceptions de la justice scolaire

Plusieurs points de divergences apparaissent face à différents énoncés relatifs aux conceptions de la justice scolaire (tableau 56). Ces différences concernent aussi bien les conceptions des objectifs que l'École peut raisonnablement viser en matière d'égalité scolaire que les leviers permettant de poursuivre une égalité des résultats scolaires.

On observe que lorsque l'on interroge les enseignants sur les objectifs que l'École peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances et/ou des résultats, les enseignants des écoles alternatives rejettent plus fortement l'idée que « les inégalités entre individus étant inévitables, l'enseignement doit d'abord favoriser les plus méritants » ($F(1,926) = 11.915$; $p < .05$)¹⁴⁵ (tableau 56)¹⁴⁶.

Il manifestent, par ailleurs, une adhésion plus limitée à l'idée que « l'École doit surtout viser l'égalité des chances, en assurant à tous les mêmes conditions d'enseignement » ($F(1,927) = 14.163$; $p < .05$)¹⁴⁷ (tableau 58)¹⁴⁸.

¹⁴⁴ Ddl = 937.

¹⁴⁵ $\eta^2 = .013$.

¹⁴⁶ Une différence statistiquement significative apparaît aussi entre la section de transition et la catégorie mixte au profit de la section de transition dont les enseignants adhèrent plus fortement à cet énoncé ($F(2,915) = 4.318$; $p < .05$), $\eta^2 = .009$, effet de la modalité « transition » par rapport à la modalité « mixte » : 1/3 d'écart-type en plus. Une différence statistiquement significative apparaît également entre les classes d'ISE 1 à 5 et 16 à 20 au profit de la seconde ($F(3,882) = 3.250$; $p < .05$), $\eta^2 = .011$, effet de la modalité « 16 à 20 » par rapport à la modalité « 1 à 5 » : 1/2 d'écart-type en plus. Nous n'avons en revanche pas observé de différence significative entre réseaux.

¹⁴⁷ $\eta^2 = .015$.

¹⁴⁸ Une différence statistiquement significative apparaît aussi entre les classes d'ISE 1 à 5 et 16 à 20 au profit de la première ($F(3,883) = 2.974$; $p < .05$), $\eta^2 = .010$, effet de la modalité « 1 à 5 » par rapport à la modalité « 16 à 20 » : 43 % d'écart-type en plus. Nous n'avons en revanche pas observé de différence significative entre sections, ni entre réseaux.

Ils adhèrent, enfin, de manière beaucoup plus consensuelle et avec une intensité sensiblement plus forte à l'idée que les pratiques enseignantes peuvent faire la différence si l'on veut viser une égalité de résultats scolaires ($F(1,879) = 19.559$; $p < .05$)¹⁴⁹ (tableau 59)¹⁵⁰.

Tableau 56 : différences face aux énoncés relatifs aux conceptions de la justice scolaire selon le « type de projet »

Conceptions de la justice scolaire	
	ANOVA
Opinion des enseignants sur les objectifs que l'École peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances et/ou des résultats	
Les inégalités entre individus étant inévitables, l'enseignement doit d'abord favoriser les élèves les plus méritants	$F(1, 926) = 11.915$; $p < 0.05$
L'enseignement doit surtout viser l'égalité des chances scolaires, en assurant les mêmes conditions d'enseignement pour tous	$F(1, 927) = 14.163$; $p < 0.05$
L'enseignement doit surtout être équitable, en mettant plus de moyens au service des publics les moins favorisés	$F(1, 934) = 0.384$; $p = 0.536$
L'enseignement doit surtout viser une égalité des résultats et des acquis scolaires, au moins jusqu'au premier degré de l'enseignement secondaire	$F(1, 891) = 0.204$; $p = 0.652$
Opinion des enseignants sur ce qu'il convient de faire si l'on veut promouvoir une égalité des résultats scolaires	
Il n'y a rien à faire car les inégalités entre individus sont inévitables	$F(1, 907) = 15.787$; $p = .204$
Il n'y a rien à faire car les inégalités sont liées aux structures socioéconomiques de notre société	$F(1, 890) = 9.443$; $p < 0.05$
Il faudrait modifier les structures et le fonctionnement du système scolaire (filiales, moment de l'orientation, etc.)	$F(1, 885) = 0.807$; $p < 0.05$
Il faudrait modifier le fonctionnement des établissements scolaires (un projet d'établissement orienté vers la réussite de tous, etc.)	$F(1, 870) = 12.918$; $p < 0.05$
Il faudrait modifier les pratiques pédagogiques des enseignants	$F(1, 879) = 19.559$; $p < 0.05$

Tableau 57 : moyennes et variance face à l'énoncé relatif au « mérite » selon le « type de projet »

Les inégalités entre individus étant inévitables, l'enseignement doit d'abord favoriser les plus méritants		Projet « alternatif »	Projet « classique »
N	Valide	22	906
	Ne sait pas	0	20
	Manquant	0	12
Moyenne		1,32/6	2,52/6
Variance		0,513	2,656

¹⁴⁹ $\eta^2 = .022$.

¹⁵⁰ Une différence statistiquement significative apparaît aussi entre les classes d'ISE 1 à 5 d'une part, 6 à 10 et 16 à 20 d'autre part au profit de la première ($F(3,837) = 5.690$; $p < .05$), $\eta^2 = .020$, effet de la modalité « 1 à 5 » par rapport à la modalité « 6 à 10 » : 44 % d'écart-type en plus, effet de la modalité « 1 à 5 » par rapport à la modalité « 16 à 20 » : 56 % d'écart-type en plus. Une différence statistiquement significative apparaît entre les classes d'ISE 11 à 15 et 16 à 20 au profit de la première : effet de la modalité « 11 à 15 » par rapport à la modalité « 16 à 20 » : 48 % d'écart-type en plus. Nous n'avons en revanche pas observé de différence significative entre sections, ni entre réseaux.

Tableau 58 : moyenne et variance face à l'énoncé relatif à l'égalité des chances selon le « type de projet »

L'enseignement doit surtout poursuivre une égalité des chances, en assurant les mêmes conditions d'enseignement pour tous		Projet « alternatif »	Projet « classique »
N	Valide	22	907
	Ne sait pas	0	19
	Manquant	0	12
Moyenne		3,68/6	4,89/6
Variance		4,323	2,152

Tableau 59 : moyenne et variance face à l'énoncé relatif à l'égalité des résultats selon le « type de projet »

Si l'on veut promouvoir une École qui vise l'égalité des résultats scolaires, il faudrait modifier les pratiques pédagogiques des enseignants		Projet « alternatif »	Projet « classique »
N	Valide	21	860
	Ne sait pas	0	55
	Manquant	1	23
Moyenne		5,38/6	3,87/6
Variance		0,548	2,425

5.4.4.6. Bilan

Nous n'avons pas observé de différence significative entre les deux groupes (« classique » et « alternatif ») relativement aux missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle. Pas non plus à propos de la mise en œuvre d'une régulation critique et expressive de la relation pédagogique. Ces différentes orientations, en matière de socialisation des élèves, semblent donc considérées de manière équivalente par les enseignants, quel que soit le projet affiché.

C'est surtout à propos de l'instruction, de la mise en œuvre d'une régulation impersonnelle de l'ordre scolaire et de celle d'une régulation négociée de la relation pédagogique, que les deux groupes se distinguent. En ce qui concerne l'instruction, la différence est observée en faveur du groupe « projet classique » qui obtient une moyenne plus élevée que celle du groupe « alternatif ».

Si la régulation impersonnelle de l'ordre est davantage valorisée dans le groupe « classique », les enseignants rattachés à un projet alternatif déclarent, en revanche, plus que leurs collègues, mettre en œuvre une régulation négociée de la relation pédagogique.

Lorsque l'on analyse plus précisément ces énoncés qui composent les facteurs relatifs aux missions et aux objectifs poursuivis, des différences significatives apparaissent en faveur du groupe « projet classique » pour les objectifs poursuivis. Tout se passe comme si les enseignants rattachés à un projet

alternatif déclareraient systématiquement accorder moins d'importance aux différents objectifs proposés. On observe, par ailleurs, que les différences statistiquement significatives concernent essentiellement la distribution. L'étude complémentaire de différents énoncés relatifs aux conceptions de la justice scolaire, font notamment apparaître que les enseignants rattachés à un projet « alternatif » rejettent plus fortement que leurs collègues l'idée que les inégalités entre individus étant inévitables l'enseignement doit favoriser les plus méritants, ils adhèrent par ailleurs de manière plus limitée à l'idée que l'École doit surtout poursuivre une égalité des chances en assurant les mêmes conditions d'enseignement à tous les élèves, et adhèrent plus massivement à l'idée que les pratiques enseignantes constituent un levier pertinent si l'on vise l'égalité des résultats scolaires.

Mais, comme indiqué plus haut, ces analyses, ayant avant tout vocation à tenter de mieux comprendre les différences relatives à l'instruction et à la mission de distribution, doivent être considérées avec beaucoup de prudence tant la taille des groupes est déséquilibrée et le nombre d'individus au sein des écoles alternatives est limité.

5.4.5. Établissements¹⁵¹

Cette dernière étape de l'analyse a pour objectif d'étudier dans quelle mesure les réponses des enseignants aux neuf facteurs étudiés varient en fonction de l'établissement où ils enseignent. Il s'agit ici de tenir compte du regroupement des enseignants dans des établissements. L'hypothèse sous-jacente est que les enseignants d'une même équipe, au sein d'un établissement, sont susceptibles de se ressembler sous l'effet de facteurs contextuels (analyse écologique). De ce fait, les enseignants d'un même établissement pourraient répondre de manière relativement homogène aux questions que nous leur avons posées. Si c'est le cas, des contrastes devraient apparaître entre établissements.

Nos analyses montrent qu'il y a peu de différences significatives entre établissements (tableau 60¹⁵²). C'est un premier résultat important. Aucune différence entre établissements n'a été mise au jour par les analyses relatives aux missions. Des différences apparaissent à propos des objectifs poursuivis (4 % pour la subjectivation et 8 % pour l'instruction) et du rapport aux normes de type transactionnel (7 %). Nous détaillons ces résultats dans les lignes qui suivent.

¹⁵¹ Il est important de préciser que *stricto sensu*, c'est moins la fragmentation entre les écoles qui est mise à l'épreuve par notre étude que la fragmentation entre des équipes enseignantes appartenant à des établissements différents. Un établissement est plus que la somme de ses enseignants. Il pourrait exister une fragmentation entre établissements sans que celle-ci soit liée aux enseignants. Elle pourrait, notamment, être liée aux élèves comme le montre un autre volet de la recherche ARC consacré à l'étude de l'expérience de socialisation des élèves, dans laquelle s'inscrit cette thèse.

¹⁵² Dans le tableau 61, l'ICC correspond à « l'indice de corrélation intra-classe ». Il indique le degré de différences entre les groupes (les établissements).

Tableau 60 : différences face aux Missions et aux Rapports aux normes entre établissements (ICC)

Missions générales de l'École secondaire	Objectifs poursuivis en classe	Pratiques déclarées
1. « subjectivation émancipation – épanouissement » $\emptyset$	1. « intégration socioculturelle » $\emptyset$	4. « rapport aux normes de type transactionnel » ICC = 7 %
2. « intégration socioculturelle – pluralisation » $\emptyset$	2. « subjectivation » ICC = 4 %	5. « rapport aux normes de type impersonnel » $\emptyset$
3. « distribution – intégration large » $\emptyset$	3. « instruction » ICC = 8 %	6. « rapport aux normes de type critique » $\emptyset$

5.4.5.1. Missions

Pour rappel, les variables d'intérêt analysées ici sont les trois facteurs générés par l'analyse en composante principale réalisée à partir des énoncés relatifs à ce que *l'École secondaire doit faire*. Il s'agit donc d'étudier les conceptions des missions telles qu'elles sont apparues dans la structure des données : une mission de subjectivation visant à la fois l'émancipation et l'épanouissement de l'élève tout en transmettant des valeurs universelles (facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement »), une mission d'intégration socioculturelle dans une perspective d'ouverture à la pluralité (facteur « Intégration socioculturelle – pluralisation ») et une mission de distribution que nous avons interprétée comme intégratrice (facteur « Distribution – intégration »).

Les modèles vides¹⁵³ réalisés avec ces trois facteurs ne révèlent pas de différence significative entre les établissements scolaires. L'essentiel de la dispersion dans les réponses des enseignants correspond à des différences entre individus au sein de ces établissements, comme le montre le tableau 61. L'indice de corrélation infra-classe (ICC) correspond à la part de variance inter-établissements par rapport à la variance totale. Pour les trois facteurs étudiés, cet indice est inférieur ou égal à 2 % de la variance totale. C'est un premier résultat important, qui suggère que ces trois conceptions des missions de l'École secondaire sont présentes avec, en moyenne, la même intensité dans tous les établissements et ne correspondent pas à des identités singulières fortes.

Tableau 61 : modèles vides (Missions formelles)

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

¹⁵³ Sans variables prédictives. Leur intérêt est de présenter une décomposition de la variance entre les niveaux.

5.4.5.2. Objectifs poursuivis en classe

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

Analyse hiérarchique du facteur « Intégration socioculturelle »

La tentative de modèle vide réalisée avec le facteur « Intégration socioculturelle » n'a pas convergé (tableau 62). La comparaison des moyennes entre écoles par d'autres méthodes, que nous ne présentons pas ici, a fait apparaître que les différences entre écoles ne sont pas significatives. Notons que les moyennes des énoncés d'origine sont élevées (toutes sont supérieures à quatre sur une échelle à six positions) et que leur variance est relativement faible. Ce qui traduit une adhésion générale à cette mission. On peut donc conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre établissements pour cette variable d'intérêt.

Tableau 62 : modélisation multiniveaux - Facteur « Intégration socioculturelle »

Paramètres	Modèle vide		
Effets fixes			
Constante	0,000		
Effets aléatoires		Z de Wald	p-value
Niveau 1 : variance interindividus	1	19,786	0,000
Niveau 2 : variance interécole	0	.	.
ICC	0		

Analyse hiérarchique du facteur « Subjectivation »

Le modèle vide réalisé avec le facteur « Subjectivation » (tableau 63) fait apparaître que 96 % de la variance totale correspond à des différences entre enseignants au sein des écoles ; la variance entre établissements (4 % de la variance totale) est toutefois statistiquement significative. Il est donc intéressant de chercher à comprendre ce qui explique cette variance significative entre écoles.

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

Tableau 63 : modélisation multiniveaux - Facteur « Subjectivation »¹⁵⁴.

Paramètres	Modèle vide (N = 784)	MODÈLE 1 (N = 780)	MODÈLE 2 (N = 775)	MODÈLE 3 (N = 767)	Modèle 4 (N = 727)
PARTIE FIXE					
Constante	0,005 (0,048)	0,464 (0,187)	0,310 (0,192)	0,424 (0,219)	0,420 (0,366)
Variables de Niveau 1 (enseignants)					
Genre (référence = Homme)					
Femme		-0,030 (0,075)	-0,008 (0,076)	-0,003 (0,077)	0,007 (0,080)
Classes d'âge (référence = 60 et +)					
20-29 ans		-0,483* (0,194)	-0,437* (0,195)	-0,444* (0,199)	-0,422* (0,204)
30-39 ans		-0,597* (0,185)	-0,568** (0,185)	-0,576** (0,189)	-0,525** (0,194)
40-49 ans		-0,504* (0,188)	-0,479* (0,188)	-0,479* (0,193)	-0,452* (0,197)
50-59 ans		-0,220 (0,190)	-0,177 (0,191)	-0,174 (0,194)	-0,131 (0,199)
Diplôme pédagogique (réf. : AESS)					
Pas de titre			0,515*¹⁵⁵ (0,208)	0,490* (0,210)	0,454 (0,238)
CAP			0,290* (0,120)	0,233 (0,132)	0,182 (0,136)
AESI			0,119 (0,077)	0,107 (0,107)	0,086 (0,111)
Section (enseignant) (réf. : mixte)					
Transition				-0,022 (0,085)	0,061 (0,101)
Qualification				0,111 (0,133)	0,080 (0,137)
Degré (enseignant) (réf. = inf. et sup.)					
Uniquement inférieur				-0,114 (0,106)	0,126 (0,110)
Uniquement supérieur				-0,146 (0,102)	0,145 (0,108)
Variables de niveau 2 (établissements)					
Sections (élèves) : (réf. : à parts égales)					
Transition					-0,225 (0,264)
Qualification					-0,021 (0,278)
ISE (référence = 16 à 20)					
1 à 5					0,062 (0,197)
6 à 10					0,216 (0,154)
11 à 15					0,105 (0,154)
Réseau (référence = Libre)					
WBE					-0,074 (0,123)
OS					-0,087 (0,160)
PARTIE ALÉATOIRE					
Variance entre individus au sein des établissements	0,961	0,925 (0,047)	0,921 (0,048)	0,923 (0,048)	0,929 (0,050)
Variance entre établissements	0,038 ¹⁵⁶	0,038 (0,018)	0,031 (0,017)	0,028 (0,017)	0,032 (0,022)
ICC	0,04	0,04	0,03	0,03	0,03
Réduction de la variance interécole		-0,013	0,17	0,25	0,14

* : significatif au seuil de .05 ; ** : significatif au seuil de .01

Comme le montre le tableau 63, deux variables sociodémographiques caractérisant les enseignants ont été introduites dans le modèle 1 (genre et âge). La variance entre individus au sein des établissements a légèrement diminué. La variance entre établissements n'a pas changé.

¹⁵¹ Dans le tableau 63, la « constante » (ou ordonnée à l'origine) correspond au score sur le facteur pour un enseignant qui aurait une valeur de zéro sur toutes les variables prédictrices introduites dans le modèle. Le coefficient de régression des variables prédictrices correspond à l'effet de ces variables sur le facteur, toutes choses égales par ailleurs (d'où l'appellation de « régresseurs »). Il représente le mouvement, en écart-type, du score de la variable-réponse (ici le facteur « Subjectivation ») associé à l'augmentation d'un écart-type (pour une variable continue) ou au changement de catégorie (pour une variable catégorielle) dans l'échelle de la variable indépendante, toute chose étant égales par ailleurs. Par exemple, dans le modèle 1, par rapport aux enseignants appartenant à la classe d'âge « 60 ans et plus », les enseignants de la classe d'âge 30-39 ans ont un score plus faible de 59 % d'écart-type sur la variable réponse (le facteur « Subjectivation »). La constante (0,464) correspond ici au score moyen attendu pour une enseignant « homme » âgé d'au moins 60 ans.

¹⁵⁵ Les nombres en gras correspondent aux coefficients des variables qui ont un effet statistiquement significatif sur la variance de niveau 2 (entre établissements).

¹⁵⁶ Z de Wald : 1,99 ; Sig. : 0,047.

Dans le modèle 2, une variable relative à la formation initiale a été introduite (le diplôme pédagogique que possède l'enseignant). On observe qu'il existe une différence significative entre les AESS (Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur) d'une part et les enseignants qui ne possèdent pas de diplôme pédagogique ou qui sont porteurs d'un CAP (Certificat d'aptitude Pédagogique) d'autre part. L'absence de diplôme pédagogique influence le score moyen sur le facteur d'un demi-écart-type en plus, le fait de posséder un CAP influence ce score d'un tiers d'écart-type en plus, toutes choses étant égales par ailleurs. Notons par ailleurs que l'ajout de cette variable ne joue que sur la variance de niveau 2, ce qui peut traduire l'existence d'une ressemblance des enseignants d'un même établissement en ce qui concerne le diplôme pédagogique. Globalement, les écoles qui comptent davantage d'AESS attribuent un score plus faible à ce facteur que les écoles composées d'un nombre plus important d'enseignants sans diplôme pédagogique ou porteurs d'un CAP. Ce qui converge avec les résultats obtenus antérieurement lorsqu'il s'agissait de comparer les sections d'enseignement.

Dans le modèle 3, des variables concernant la section et le degré dans lesquels l'enseignant travaille ont été ajoutées. Les différences entre les AESS et les autres diplômes pédagogiques ont changé. Il n'existe plus de différence significative qu'entre les AESS et les enseignants qui ne possèdent pas de diplôme pédagogique. Notons que la section et le degré sont corrélés au diplôme pédagogique¹⁵⁷ : c'est dans la section de qualification que travaille la très grande majorité des enseignants porteurs d'un CAP. Les AESS (Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur) ont vocation à travailler dans le degré supérieur, tandis que les AESI (Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur) l'ont à travailler dans le degré inférieur¹⁵⁸. C'est cette corrélation qui explique l'atténuation de l'effet de la variable « diplôme ». Ce modèle permet un gain explicatif modeste. On passe de 17 % à 25 % de réduction de l'ICC entre le modèle 2 et le modèle 3. Soit 25 % par rapport au modèle initial.

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

Analyse hiérarchique du facteur « Instruction »

Le modèle vide réalisé avec le facteur « Instruction » révèle une différence significative entre établissements. L'ICC est de 8 % (cf. tableau 64). Il y a donc une variance entre établissements plus importante pour ce facteur que pour le précédent. Les mêmes variables que celles utilisées pour réduire la variance du facteur « Subjectivation » ont été introduites. Quatre modèles successifs ont été réalisés : un premier modèle dans lequel les prédicteurs « genre » et « âge » ont été ajoutés, un second modèle comprenant le diplôme pédagogique, un troisième modèle dans lequel ont été introduits la

¹⁵⁷ Dans notre échantillon la corrélation entre la section et le diplôme pédagogique est vérifiée par un test significatif du Chi² (V de Cramer : 0,25, corrélation de taille moyenne). Les enseignants sans diplôme pédagogique et les enseignants porteurs d'un CAP sont sous-représentés dans la section de transition et surreprésentés dans la section de qualification.

¹⁵⁸ Dans notre échantillon la corrélation entre le degré d'enseignement et le diplôme pédagogique est vérifiée par un test significatif du Chi² (V de Cramer > 0,60, corrélation de grande taille).

section et le degré dans lesquels l'enseignant exerce, un quatrième modèle (niveau 2) tenant compte de la section majoritairement fréquentée par les élèves, de l'ISE et du réseau de l'établissement.

Tableau 64 : modélisation multiniveaux - Facteur « Instruction »

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

* : significatif au seuil de .05 ; ** : significatif au seuil de .01

¹⁵⁹ Z de Wald : 2,35 ; Sig. : 0,019.

Comme le montre le tableau 64, on observe un effet significatif du genre et de l'âge (modèle 1), puis du diplôme pédagogique (modèle 2). Mais ces prédictors ne jouent que sur la variance de niveau 1.

L'introduction de variables relatives à la situation professionnelle des enseignants (section et degré) dans le modèle 3 entraîne une réduction de la variabilité de niveau 2 d'un peu plus de 27 %. Dans ce modèle, on observe un effet de la section sur le facteur « Instruction ». En effet, par rapport à la section « mixte », les enseignants travaillant dans une « section de transition » se caractérisent par un déplacement positif de 21 % d'écart-type sur ce facteur.

L'ajout des variables de niveau 2 dans le quatrième modèle permet un gain explicatif considérable, la variance de niveau 2 est presque totalement réduite (94 %). Notons que seule la variable « ISE » est significative. Plus l'indice socioéconomique de l'établissement est élevé, plus les enseignants accordent de l'importance au facteur « Instruction ». Notons que ce résultat converge avec ce qui a été montré en termes de segmentation.

5.4.5.3. Bilan

Par rapport à une potentielle fragmentation des conceptions de la socialisation entre établissements, nous pouvons constater qu'en ce qui concerne les missions générales de l'École, les résultats sont très clairs : au regard des trois facteurs étudiés, il n'existe pas de différence statistiquement significative entre établissements.

Par contre, pour les objectifs réellement poursuivis en classe, nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative pour le facteur « Intégration », mais que les différences entre établissements sont significatives pour le facteur « Subjectivation » et pour le facteur « Instruction ». Nous ne sommes pas parvenus à saisir les données contextuelles susceptibles de permettre de comprendre les différences entre établissements pour l'objectif de subjectivation. En revanche, les résultats pour l'instruction sont fortement liés à l'indice socioéconomique des écoles. Ce constat recoupe les résultats des analyses de variance réalisées avec les variables section et ISE : l'instruction est davantage valorisée par les enseignants, qui au sein de leur établissement, sont rattachés à la section de transition¹⁶⁰ ; et plus l'indice socioéconomique est élevé, plus les équipes enseignantes au sein des établissements attribuent une moyenne élevée à ce facteur.

5.4.5.4. Rapports aux normes

Après avoir testé des variables relatives aux conceptions des missions générales de l'École et des objectifs poursuivis en classe, nous nous sommes intéressés aux pratiques déclarées des enseignants. Les variables d'intérêt utilisées dans les modélisations présentées ci-après sont les facteurs issus des analyses en composantes principales réalisées avec les énoncés relatifs aux pratiques : un facteur se caractérise par un rapport « négocié » aux normes (« Rapport aux normes de type transactionnel »), un autre suggère un rapport normatif au rôle attendu de la part des élèves (« Rapport aux normes de

¹⁶⁰ Comme nous avons pu l'observer avec les ANOVA I, les analyses multiniveaux montrent que le score moyen du groupe défini par la modalité « transition » se distingue significativement de celui du groupe « mixte ». La moyenne du groupe « transition » est plus élevée que celle du groupe « qualification » mais cette différence n'est pas statistiquement significative.

type impersonnel »), tandis qu'un troisième se rapporte à la formation et à l'expression d'une opinion personnelle ainsi qu'au rapport au savoir (« Rapport aux normes de type critique »).

Analyse hiérarchique du facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »

Le modèle vide réalisé avec ce premier facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » indique que 7 % de la variance correspond aux différences entre établissements scolaires, ce qui n'est pas négligeable (tableau 65). Cette variance entre établissements est par ailleurs statistiquement significative.

Au niveau 1, les mêmes variables que celles utilisées pour les facteurs relatifs aux conceptions ont été progressivement introduites. Des variables prédictrices concernant la perception des élèves ont été ajoutées. Ces variables interrogent le rapport des élèves aux cours dispensés par l'enseignant et aux études en général, ainsi que leur plus ou moins grande hétérogénéité au niveau des performances scolaires et des références culturelles. Une variable « redoublement » a également été ajoutée. Elle interroge l'expérience de redoublement éventuellement vécue par les enseignants eux-mêmes au cours de leur parcours scolaire et susceptible d'avoir une influence sur leurs pratiques. Au niveau 2, ce sont ici aussi la section majoritairement fréquentée par les élèves, l'ISE et le réseau qui ont été utilisés.

Tableau 65 : modélisation multiniveaux - Facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »

Paramètres	Modèle vide	MODÈLE 1 (N = 734)	MODÈLE 2 (N = 729)	MODÈLE 3 (N = 725)	MODÈLE 4 (N = 725)	MODÈLE 5 (N = 698)	Modèle 6 (N = 660)
PARTIE FIXE							
Constante	0,029 (0,057)	-0,034 (0,205)	-0,300 (0,205)	-0,200 (0,224)	0,021 (0,230)	0,847 (0,283)	0,349 (0,408)
Variables de Niveau 1 (enseignants)							
Genre femme (référence = homme)		-0,007 (0,080)	-0,018 (0,078)	-0,031 (0,079)	0,003 (0,078)	-0,027 (0,079)	0,016 (0,082)
Classes d'âge : 20-29 ans 30-39 ans 40-49 ans 50-59 ans (référence = 60 et plus)		0,008 (0,211) 0,112 (0,202) 0,084 (0,205) 0,042 (0,207)	0,027 (0,206) 0,120 (0,196) 0,072 (0,200) 0,051 (0,202)	0,397 (0,207) 0,132 (0,197) 0,092 (0,200) 0,053 (0,202)	0,073 (0,205) 0,178 (0,196) 0,118 (0,198) 0,046 (0,200)	0,173 (0,202) 0,241 (0,192) 0,180 (0,195) 0,070 (0,196)	0,129 (0,206) 0,169 (0,196) 0,124 (0,198) 0,028 (0,199)
Diplôme pédagogique : Pas de titre CAP AESI (référence = AESI)			0,561** (0,215) 0,742** (0,121) 0,328** (0,079)	0,545* (0,216) 0,674** (0,132) 0,317** (0,108)	0,457* (0,215) 0,610** (0,132) 0,277* (0,108)	0,461* (0,226) 0,577** (0,131) 0,211 (0,108)	0,446 (0,263) 0,566* (0,136) 0,232* (0,111)
Section (enseignant) Transition Qualification (Référence = Mixte)				-0,010 (0,087) 0,155 (0,130)	0,004 (0,087) 0,146 (0,129)	-0,024 (0,088) 0,114 (0,131)	-0,068 (0,097) 0,123 (0,133)
Degré dans lequel l'enseignant exerce : Uniquement inférieur Uniquement supérieur (référence = Inférieur et supérieur)				-0,133 (0,107) -0,145 (0,101)	-0,148 (0,106) -0,132 (0,100)	-0,125 (0,107) -0,162 (0,100)	-0,089 (0,110) -0,115 (0,106)
Redoublement Jamais (référence 1 fois et plus)					-0,324** (0,087)	-0,333** (0,087)	-0,339* (0,090)
Impressions sur les élèves (variables continues) Indisciplinés Pas intéressés Pas participatifs Pas motivés Pas désireux de poursuivre leurs études						0,043 (0,034) -0,169** (0,047) -0,012 (0,044) -0,057 (0,041) 0,017 (0,036)	0,011 (0,036) -0,162* (0,048) -0,014 (0,045) -0,070 (0,043) 0,039 (0,039)
Hétérogénéité des élèves (variables continues) Performances scolaires Références culturelles						-0,008 (0,031) -0,061* (0,027)	0,001 (0,032) 0,048 (0,028)
Variables de niveau 2 (établissements)							
Sections (élèves) : Transition Qualification (référence = à parts égales)							0,336 (0,268) 0,314 (0,281)
ISE : 1 à 5 6 à 10 11 à 15 (référence = 16 à 20)							0,120 (0,200) 0,301 (0,160) 0,228 (0,155)
Réseau : WBE OS (référence : Libre)							-0,106 (0,125) -0,096 (0,160)
PARTIE ALÉATOIRE							
Variance entre individus au sein des établissements	0,930 (0,049)	0,936	0,888	0,884 (0,048)	0,867 (0,047)	0,823 (0,045)	0,816 (0,046)
Variance entre établissements	0,071 (0,030) ¹⁶¹	0,068	0,047	0,038 (0,021)	0,040 (0,022)	,042 (0,021)	0,033 (0,020)
ICC	0,07	0,07	0,05	0,04	0,05	0,05	0,04
Réduction de la variance inter-école		0,036	0,33	0,45	0,42	0,39	0,53

* : significatif au seuil de .05 ; ** : significatif au seuil de .01

Comme le montre le tableau 65, le premier modèle comprenant les variables sociodémographiques (genre et âge) n'a pas généré de gain explicatif important et aucune variable n'a d'effet statistiquement significatif.

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

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

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

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

Dans le modèle 6, les variables de niveau 2 ont été introduites (la section majoritairement fréquentée par les élèves, l'ISE et le réseau). Ces variables n'ont pas d'effet significatif sur le facteur. Pourtant, leur introduction génère un gain explicatif (53 % de variance de niveau 2 réduite ; l'ICC passe à 4 % de la variance totale). On remarque qu'il n'y a plus de différence entre les AESS et les enseignants sans diplôme. Ceci s'explique probablement par la corrélation qui existe dans notre échantillon entre les variables « ISE » des établissements et « Diplôme pédagogique »¹⁶². L'effet de la modalité CAP sur le facteur est de 56 % d'écart-type en plus par rapport à la modalité AESS, celui de la modalité AESI est de 23 % d'écart-type en plus. Ces modèles successifs suggèrent l'existence d'une influence sensible du diplôme pédagogique des enseignants sur les pratiques mises en œuvre en classe.

¹⁶¹ Z de Wald : 2,33 ; Sig. : 0,020.

¹⁶² Un test du Khi2 montre une significativité importante (p -value = 0,05) et une intensité d'association de taille modérée (V de Cramer : 0,15) entre les deux variables. Les enseignants sans diplôme pédagogiques sont surreprésentés dans la classe d'ISE 2 (6 à 10) et sous-représentés dans les classes 3 et 4 (ISE 11 à 15 et 16 à 20).

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

Analyse hiérarchique du facteur « Rapport aux normes de type impersonnel »

Le modèle vide réalisé avec le facteur « Rapport aux normes de type impersonnel » ne révèle pas de différence significative entre établissements, comme le montre le tableau 66. La quasi-totalité de la dispersion tient aux différences entre individus au sein des établissements. L'ICC est, en effet, de 2 %. Notons que la variance des énoncés d'origine est élevée, ce qui signifie que la dispersion des réponses des enseignants autour de la moyenne est importante, mais que celle-ci se manifeste au sein des établissements plutôt qu'entre établissements. Faute de constater des différences significatives entre établissements, l'investigation de la variance de niveau 2 s'interrompt.

Tableau 66 : modélisation multiniveaux - Facteur « Rapport aux normes de type impersonnel »

Paramètres	Modèle vide		
PARTIE FIXE			
Constante	0,009 (0,044)		
PARTIE ALÉATOIRE		Z de Wald	p-value
Niveau 1 : variance inter-individus	0,980 (0,052)	18,627	0,000
Niveau 2 : variance inter-école	0,021 (0,021)	1,087	0,277
ICC	0,02		

Analyse hiérarchique du facteur « Rapport aux normes de type critique »

La tentative de modèle multiniveaux vide avec ce dernier facteur n'a pas convergé. Comme pour le facteur « Intégration socioculturelle » relatif aux objectifs poursuivis en classe, un modèle de régression linéaire montre que l'effet de l'école n'est pas significatif ($F(1,40) = .82, p = .78$). On peut en conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre écoles pour ce facteur.

5.4.5.5. Bilan

C'est la valorisation d'un rapport de type transactionnel aux normes qui se révèle être le facteur le plus discriminant. Les analyses ont mis au jour des différences significatives entre établissements pour ce facteur qui, pour rappel, se structure principalement autour des variables suivantes : faire participer les élèves à la construction des apprentissages (proposition d'activités, de contenus, négociation des objectifs), à la gestion de la vie de la classe (attribution de rôles et responsabilités), à l'élaboration du règlement de vie de classe, et mettre en œuvre des pratiques de différenciation. Ce sont surtout les enseignants diplômés d'une AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) qui déclarent moins que les autres, mettre en œuvre ce type de régulation de la relation pédagogique. C'est donc dans les établissements qui comptent davantage de diplômés d'un CAP (certificat d'aptitude pédagogique) et, dans une moindre mesure, ceux qui comptent davantage de diplômés d'une AESI (agrégation de l'enseignement secondaire inférieur) que ces pratiques sont valorisées avec l'intensité la plus forte.

Par contre, les établissements scolaires se positionnent de manière similaire face aux facteurs « rapport aux normes de type impersonnel » et « rapport aux normes de type critique ».

5.4.5.6. Variance inter-établissements liée au type de projet

En plus des modèles présentés précédemment, nous avons réalisé des modélisations multiniveaux avec la variable « type de projet », dans le but de mesurer les différences entre établissements en fonction du type de projet affiché. Nous avons procédé à ces analyses pour les variables « subjectivation », « instruction » et « rapport aux normes de type transactionnel », puisque les modèles vides réalisés avec les neuf facteurs avaient montré que les différences entre établissements n'étaient pas significatives pour les autres facteurs.

À la différence des ANOVA I réalisées auparavant avec cette variable, il ne s'agit plus ici de comparer les moyennes de deux groupes définis par les deux modalités « classique » (N = 938 enseignants) et « alternatif » (N = 22 enseignants¹⁶³) considérées comme représentatives des deux seules catégories existant effectivement dans la population. Mais comparer les moyennes de 41 établissements scolaires considérés comme étant un échantillon tiré au hasard de la population. Ces derniers sont donc introduits dans les modélisations en effets aléatoires. Non seulement les moyennes de chaque établissement sont prises en compte dans le modèle (41 moyennes), mais nous évaluons également dans le modèle 1 le poids de la variable « Type de projet ».

Comme le montrent les tableaux 67, 68 et 69, les résultats de ces modélisations sont très explicites : le type de projet n'apporte aucun gain explicatif par rapport au modèle vide pour mieux comprendre les différences entre établissements pour le facteur « subjectivation ». En revanche, il est corrélé à près de la moitié (47%) de la variance entre établissements pour le facteur « Instruction » et à 1/3 de la variance entre établissements pour le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » (32%), ce qui est considérable.

Tableau 67 : modélisation multiniveaux - facteur « subjectivation »

Paramètres	MODÈLE 0 (N = 784)	Modèle 1 (N = 784)
PARTIE FIXE		
Constante	0,005 (0,048)	0,206 (0,262)
Variables de Niveau 1 (enseignants)		
Variables de niveau 2 (établissements)		
Type de projet : Classique (référence = alternatif)		-0,219 (0,268)
PARTIE ALÉATOIRE		
Variance entre individus au sein des établissements	0,961 (0,049)	0,961 (0,049)
Variance entre établissements	0,038 (0,019) ¹⁶⁴	0,038 (0,019)
ICC	0,04	0,04
Réduction de la variance inter-écoles		0

¹⁶³ Ce chiffre absolu représente des taux de réponses pour chacune des trois écoles de 25%, 66% et 10%.

¹⁶⁴ Z de Wald : 1,991 ; Sig. : 0,047.

Tableau 68 : modélisation multiniveaux - facteur « instruction »

Paramètres	MODÈLE 0 (N = 784)	Modèle 1 (N = 784)
PARTIE FIXE		
Constante	-0,179 (0,059)	-1,227 (0,263)
Variables de Niveau 1 (enseignants)		
Variables de niveau 2 (établissements)		
Type de projet : Classique (référence = alternatif)		1,259** (0,268)
PARTIE ALÉATOIRE		
Variance entre individus au sein des établissements	0,932 (0,048)	0,924 (0,048)
Variance entre établissements	0,083 (0,035) ¹⁶⁵	0,044 (0,022)
ICC	0,08	0,05
Réduction de la variance inter-école		0,47

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

Tableau 69 : modélisation multiniveaux - facteur « rapport aux normes de type transactionnel »

Paramètres	MODÈLE 0 (N = 737)	Modèle 1 (N = 737)
PARTIE FIXE		
Constante	-0,029 (0,057)	1,079 (0,262)
Variables de Niveau 1 (enseignants)		
Variables de niveau 2 (établissements)		
Type de projet : Classique (référence = alternatif)		-1,100** (0,268)
PARTIE ALÉATOIRE		
Variance entre individus au sein des établissements	0,929 (0,049)	0,919 (0,048)
Variance entre établissements	0,071 (0,030) ¹⁶⁶	0,048 (0,021)
ICC	0,07	0,05
Réduction de la variance inter-école		0,32

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

5.4.5.7. Bilan

Des différences ont bel et bien été observées entre établissements en fonction du type de projet. Lorsque celles-ci existent (modèles mixtes vides), la variable « Type de projet » permet de réduire les différences entre établissements de manière considérable. Nos résultats signalent, en particulier, des différences autour de la tâche d’instruction. Par rapport au facteur « instruction », près de la moitié des différences entre écoles est liée à cette variable, les enseignants des établissements « classiques » valorisant davantage l’instruction que ceux des établissements « alternatifs ». Pour la régulation de la relation pédagogique, un tiers de la variance entre écoles est liée à cette variable, les enseignants des établissements « alternatifs » déclarant plus que les autres mettre en œuvre ce type de pratiques. Ces résultats sont cohérents avec ceux que nous avons obtenus à l’aide des ANOVA. Ils mériteraient d’être approfondis par des analyses portant sur un plus grand nombre d’établissements affichant un projet alternatif et surtout un nombre plus élevé d’individus pour ces écoles.

¹⁶⁵ Z de Wald : 2,35 ; Sig. : 0,019.

¹⁶⁶ Z de Wald : 2,33 ; Sig. : 0,020.

Rappelons, pour clôturer cette sous-section, que la variabilité au sein des établissements reste largement supérieure à la variabilité entre établissements.

5.5. Discussion

Le questionnement général de la thèse porte sur la manière dont les enseignants du secondaire, en CFB de Belgique, réagissent aux transformations structurelles et culturelles qui caractérisent le monde contemporain, et qui donnent lieu à une multiplication des discours sur le rôle social de l'École. Dans ce chapitre, nous avons plus précisément envisagé l'activité enseignante en tenant compte de son inscription dans des contextes variables (réseaux, sections, catégories socioéconomiques, type de projet éducatif et pédagogique, établissements). Partant de l'idée que ces contextes (réseaux, sections, etc.) sont susceptibles d'influencer les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation, nous avons formulé deux hypothèses. La première porte sur les contrastes susceptibles d'exister entre différents segments du système éducatif (réseaux, section, catégories d'indice socioéconomique, type de projet éducatif et pédagogique). La seconde porte sur une éventuelle fragmentation du système éducatif autour de réalités locales singulières (les établissements).

Par rapport à des différences liées à des caractéristiques structurelles, les réseaux d'enseignement qui s'affichent pourtant comme des marqueurs culturels, porteurs de projets éducatifs spécifiques, n'apparaissent jamais comme une source de différence significative. Pour le reste, une distinction apparaît bien sur d'autres dimensions structurelles du système éducatif : elle oppose simultanément, de manière très souvent conjointe, d'une part les sections de transition et de qualification et les établissements accueillant une population très favorisée (ISE 16 à 20) aux établissements moins favorisés (ISE 1 à 10).

En ce qui concerne l'hypothèse de fragmentation autour d'une diversité d'établissements singuliers, au regard des missions générales pour l'École nous n'observons pas d'indice de fragmentation. Par contre et dès lors que l'on s'intéresse aux objectifs que les enseignants déclarent poursuivre en classe, des différences d'ampleur non négligeable¹⁶⁷ entre établissements apparaissent, tant par rapport à la mission de subjectivation (qui inclut dans ce cas toutes les dimensions du sujet, dont la préparation à une future profession) que vis-à-vis du travail d'instruction. Nos analyses montrent que les caractéristiques sociales du public et le type de projet porté par l'établissement sont corrélés au positionnement des équipes enseignantes face à l'instruction. Des différences apparaissent également à propos de la régulation de la relation pédagogique (rapport aux normes de type transactionnel). Le diplôme pédagogique de l'enseignant et, de nouveau, le type de projet porté par l'établissement sont corrélés à la mise en œuvre d'un rapport aux normes de type transactionnel.

Les différentes orientations prises sur le terrain en matière de socialisation semblent bien se structurer selon un double axe : le premier se rapporte à une répartition « fonctionnelle¹⁶⁸ » et sociale des conceptions et des pratiques de socialisation (offre scolaire, caractéristiques sociales des publics) ; le

¹⁶⁷ Globalement les « effet établissements » mis au jour par la recherche (*School effectiveness research*) ne sont pas considérables. Il se situent autour de 8% d'après la revue de la littérature de Scheerens et Bosket (1997), cités par Bressoux, dans Van Zanten et Rayou, 2017.

¹⁶⁸ Le terme se rapporte ici à la fonction qu'occupe chacune des sections, de transition et de qualification, dans le système éducatif.

second se rapporte à des choix éducatifs et normatifs spécifiques (au niveau des établissements, et en particulier des écoles alternatives).

Ceci étant dit, si les analyses de variance ont permis de mettre au jour des différences très cohérentes sur le plan théorique entre les différents segments du système éducatif (section, ISE, type de projet), elles sont parfois ténues. Par ailleurs, si les différences entre écoles mises au jour pour trois facteurs ne sont pas négligeables (ICC entre 4 et 8%), et qu'elles semblent traduire des dynamiques propres aux équipes éducatives en matière de socialisation, la majorité de la variance se situe toutefois entre individus au sein des établissements. Ce résultat invite à questionner le sens de ces différences. Nos résultats signalent-ils un phénomène de segmentation et de fragmentation en cours du système éducatif ? Les différences observées entre segments du système éducatif et entre établissements constituent-elles au contraire les traces (dans les sens de vestiges) de structurations passées progressivement lissées par une pluralité normative croissante ? C'est ce que nous proposons de discuter dans les lignes qui suivent.

5.5.1. Réseaux d'enseignement

En Belgique, la liberté d'enseignement qui constitue le fondement institutionnel de l'existence des réseaux s'inscrit dans le cadre plus large de la liberté d'expression, de pensée et de culte¹⁶⁹ (Draelants et al., 2011, p.12). Elle constitue de ce fait une reconnaissance de la pluralité constitutive de la société, et affirme la légitimité d'une « liberté d'expression dans l'acte d'éduquer » (Jannes, 1998, p. 117). Cette affirmation constitutionnelle signifie que le fait d'enseigner – et plus largement « d'éduquer » représente plus que transmettre des connaissances et des compétences. Cette liberté d'enseignement repose sur la conviction que l'École est un lieu de transmission de valeurs, de représentations du monde, de la vie en société, de l'être humain, de l'apprentissage, etc. (De Maeyer & Wynants, 2016).

Durant des décennies, le champ scolaire et plus largement la société belge ont été structurés par une différenciation entre des piliers¹⁷⁰ déterminés à défendre et à reproduire des modèles sociaux et éducatifs différents. Issus des guerres scolaires, les « réseaux » d'enseignement sont ainsi des entités spécifiquement belges, qui correspondent à un découpage du monde scolaire en zones d'influence culturelle spécifiques (Draelants & al., 2011)¹⁷¹. Aujourd'hui encore, en CFB, les pouvoirs organisateurs

¹⁶⁹ Les auteurs font ici référence aux premiers arrêtés datant de 1830 qui précèdent la Constitution de 1831 (en particulier l'arrêté du 16 octobre 1830).

¹⁷⁰ Il faut entendre par pilier un ensemble d'organisations (mutuelles, écoles, syndicats etc.) qui forment un réseau et partagent une même tendance philosophico-idéologique. Les réseaux d'enseignement sont articulés aux piliers historiques constitutifs de l'organisation sociale en Belgique. Chaque réseau d'enseignement regroupe un ensemble d'écoles. Les organes représentatifs des réseaux sont intégrés au cadre légal et participent à la définition du projet politique de l'École.

¹⁷¹ L'organisation et la mise en système de trois réseaux d'enseignement (enseignement officiel, enseignement officiel subventionné et enseignement libre) est coulée dans la loi issue du Pacte scolaire (1959). (Grootaers, 2016).

ou leur organe de représentation et de coordination au sein des réseaux¹⁷² sont les autorités légalement compétentes pour définir le projet éducatif des écoles qui les composent.

Toutefois, depuis la fin des années 1990, ces projets éducatifs doivent être conformes aux missions définies pour l'ensemble du système éducatif dans le cadre du Décret Missions (1997). Le Décret limite aussi l'autonomie pédagogique. La pédagogie doit désormais être différenciée, active, et l'évaluation doit être formative. Les projets des différents réseaux doivent, de plus, intégrer l'approche par compétences promue depuis la même période et formalisée dans des « référentiels de compétences »¹⁷³.

Rappelons, en outre, que depuis les années 1960, la sécularisation de la société, le recul des normes et des cadres institués, les nouvelles conceptions éducatives et l'affirmation des subjectivités transforment les modèles de socialisation. En ce qui concerne plus directement l'éducation scolaire, la mise en système du champ éducatif dans le cadre des réformes structurelles intervenues après la seconde-guerre mondiale¹⁷⁴, la massification et les nouveaux modes d'exercice de la liberté de choix des parents, qui se basent souvent plus sur leur perception de la qualité de l'offre que sur des motivations idéologiques, brouillent les cartes (Grootaers, 2016).

Mais les écoles et les réseaux continuent de jouir d'une liberté importante. En les instituant en interlocuteurs privilégiés dans la prise de décision politique, dans le cadre d'un copilotage inter-réseaux, le décret de 1997 renforce les fédérations qui coordonnent les pouvoirs organisateurs constitutifs des réseaux. La tendance à l'homogénéisation initiée dans les années 1990 vient dès lors se greffer sur une liberté de principe. Les écoles et les pouvoirs organisateurs au sein des réseaux conservent une marge de manœuvre importante dans l'actualisation des prescriptions officielles, tant sur le plan de l'interprétation des missions que sur celui des choix pédagogiques recommandés aux écoles (Draelants & al., 2011).

Au regard de l'ancrage historique des réseaux, de l'importance des guerres scolaires dans la constitution du système éducatif en Belgique, de la pérennité et du rôle de ces entités dans les décisions politiques en matière scolaire aujourd'hui, on aurait pu imaginer que les réseaux émergeraient à travers nos données comme des zones d'influence culturelle et normative susceptibles d'impacter les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation. Pourtant, nos analyses n'ont fait apparaître aucune différence entre réseaux d'enseignement, ni sur le plan des finalités à poursuivre, ni sur celui des modalités de l'action éducative à privilégier.

À cet égard, la lecture des projets éducatifs du réseau WBE et du réseau Libre fait bien apparaître des nuances dans les approches éducatives. WBE apparaît plus fortement orientée vers l'émancipation

¹⁷² Les projets éducatif et pédagogique au sein des réseaux sont accessibles sur le site de la Communauté française : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25441&navi=379>.

¹⁷³ Qui définissent, pour les cours d'enseignement général, les objectifs d'apprentissage et les stratégies pour les atteindre.

¹⁷⁴ La mise en système des filières en 1953, celle des réseaux en 1959, la réforme du Rénové à partir de 1969 (Grootaers, 2016).

rationnelle et sociale¹⁷⁵, et insiste sur la neutralité d'enseignement, qui constitue par ailleurs une obligation juridique pour ce réseau ; le réseau Libre (catholique) apparaît plus insistant sur le développement et l'épanouissement global de la personne des élèves et sur leur parcours personnel, tout en réaffirmant son ancrage chrétien historique¹⁷⁶. Ces nuances perceptibles dès la première lecture s'inscrivent dans une longue tradition culturelle propre à chacun des deux réseaux (Beckers, 2002)¹⁷⁷. Cependant, il est difficile de ne pas noter le rapprochement des contenus des deux textes et leur orientation vers une adaptation aux exigences de la société du XXI^e siècle (affirmation des subjectivités individuelles, diversité culturelle et axiologique, etc.), plutôt que vers une définition explicite et singulière de « lectures du monde » et « de manière de vouloir le monde » pour reprendre les expressions de Philippe Muraille (1998, p. 57).

Cette volonté d'adaptation aux évolutions sociétales, de la part des grands piliers idéologiques et philosophiques qui structurent la société belge depuis sa naissance, n'est pas nouvelle. Les années 1960 constituent de ce point de vue un tournant décisif (Lombaerts, 2016). En ce qui concerne le projet éducatif de l'enseignement Libre (catholique), en particulier, cette période sanctionne le passage d'un projet « apostolique » à un projet « intégrateur » orienté vers l'immersion culturelle dans une société marquée par la sécularisation, mais aussi vers la participation politique au système éducatif global (Grootaers, 2016, p. 134). Lombaerts (2016) met en lumière cette participation active et volontariste des acteurs catholiques aux transformations du système éducatif. Tout en signalant un autre facteur déterminant : la crise des vocations et la laïcisation du personnel de l'enseignement catholique, qui participent également à la remise en cause du modèle pédagogique antérieur. Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, l'École n'a ainsi cessé de s'adapter aux évolutions sociétales, mais elle semble l'avoir fait à l'intérieur de « macrostructures » dont le référent idéologique a fortement évolué (Jannes 1998, p. 125).

Après tout, comme l'ont montré nos analyses présentées dans le chapitre « Éthos commun ou dispersion des orientations », près de la moitié des enseignants de notre échantillon ne sont pas d'accord avec l'idée de confier aux réseaux/PO la définition des missions éducatives de l'École. 22% se sont positionnés sur la position la plus extrême (« pas du tout d'accord »). Et près de 80% considèrent que la définition des missions doit être centralisée, c'est-à-dire discutée au niveau de la CFB et pour l'ensemble du système éducatif (cf. chapitre III).

En ce qui concerne l'action éducative, on aurait pu supposer que l'appartenance à un réseau d'enseignement donnerait lieu à des positionnements différenciés face aux trois facteurs concernant le rapport aux normes, étant donné le développement de traditions pédagogiques différentes au sein de chacun de ces réseaux. Depaepe et Van Ruyskensvelde (2016) montrent, à ce sujet, que le développement d'une pédagogie catholique au début du XX^e siècle répond en s'y opposant à celui de

¹⁷⁵ <https://www.wbe.be/nos-ecoles/valeurs-projets-educatif-et-pedagogique/> consulté en juillet 2022. Et projet pédagogique et éducatif de l'Enseignement organisé par la Communauté française, 1998.

¹⁷⁶ Missions de l'école chrétienne, 2021.

¹⁷⁷ Henkens (2016) met plutôt l'accent sur l'aspect relationnel propre à la tradition catholique, constatant que la question de l'épanouissement de l'élève est relativement bien partagée dans les différents camps politiques (De maeyer & Wynants, 2016).

la pédagogie issue des Lumières. Il faut entendre par « projet pédagogique » une action pédagogique raisonnée adossée à un système théorique (et idéologique) de référence. La première moitié du XXe siècle est marquée par la cohabitation de deux grands projets pédagogiques, qui se font face¹⁷⁸ et se concrétisent dans la formation enseignante. Les auteurs montrent, en effet, que la pédagogie catholique se constitue avant tout contre les pédagogies nouvelles¹⁷⁹, centrées sur l'enfant et précocement référées à une approche scientifique positiviste. Anti-rousseauiste, la doctrine pédagogique chrétienne est christocentrique, accorde une importance centrale à la discipline, et repose sur l'idée que l'autorité est nécessaire pour former l'autonomie morale¹⁸⁰.

Cependant, si les deux auteurs insistent sur les continuités qui peuvent être identifiées dans le développement de la pédagogie catholique jusqu'à la fin du XXe siècle, leur texte fait aussi apparaître une série d'inflexions et de rapprochements avec le courant dit « progressiste » qui nous semblent intéressants du point de vue de notre recherche. Certains ont lieu dès le début du XXe siècle, mais ils interviennent surtout au cours de la deuxième moitié du XXe siècle. Très tôt la pédagogie chrétienne intègre des pratiques actives. Dès le milieu du XXe siècle, elle s'ouvre progressivement aux sciences pédagogiques et à la psychopédagogie. À partir des années 1960, la question de l'épanouissement personnel devient transversale aux différents courants pédagogiques et va de pair avec une transformation des conceptions de la relation pédagogique. Si bien que, dans le courant pédagogique chrétien, « l'image du professeur comme guide et médiateur remplace progressivement celle du maître autoritaire » (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016, p. 338).

Nos résultats pourraient illustrer, à travers les pratiques déclarées des enseignants, la manifestation concrète de ces inflexions et rapprochements entre les différentes approches pédagogiques. Ces propositions d'interprétations devraient, bien entendu, être approfondies et contrôlées par une étude plus directement consacrée aux différences entre réseaux, portant sur les finalités et sur l'action éducative.

5.5.2. Offre scolaire et ségrégation des publics

5.5.2.1. Une répartition fonctionnelle et sociale des conceptions et pratiques de socialisation

Si nos analyses n'ont fait apparaître aucune différence entre les réseaux, nous avons en revanche observé des contrastes dans les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation, liées à l'offre d'enseignement (section) et à la position occupée dans la hiérarchie scolaire (ISE). Dans la mesure où ils se recoupent, le tableau 70 synthétise les résultats observés autour de ces deux grands « segments » du champ scolaire, faisant apparaître deux univers normatifs contrastés.

¹⁷⁸ La réalité est plus complexe que cela, le courant de réforme pédagogique issue des Lumières se caractérise par une fragmentation importante (De Paepe & Van Ruyskensvelde, 2016, p. 329). Des discussions ont également lieu au sein de la pédagogie chrétienne. Il est surtout question ici des principes centraux de ces deux grands courants.

¹⁷⁹ Celle de Decroly notamment pour le contexte belge.

¹⁸⁰ « L'enseignement doit viser la formation de l'âme. Dans cette perspective, les points jugés importants sont l'autorité du maître, la docilité de l'élève, la discipline, le goût de l'étude ou encore le respect des lois nationales et des institutions ». (*Ibid.*, 2016, p. 329).

Tableau 70 : Synthèse – différentiel d'intensité avec lesquels les sections et les catégories d'ISE valorisent les différentes missions et rapports aux normes

ENSEIGNEMENT DE TRANSITION CLASSE D'ISE 16 A 20	ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION CLASSES D'ISE < 16
Missions prioritaires de l'École secondaire : • Subjectivation émancipation – épanouissement (Former des sujets critiques, éclairés, épanouis, et transmettre des valeurs universelles) • Intégration socioculturelle – pluralisation (Ouvrir à la diversité culturelle, aux différences individuelles et au pluralisme des valeurs) Objectif prioritairement poursuivi en classe : • Instruction (Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires, préparer aux études supérieures, adopter une logique méritocratique)	Mission prioritaire de l'École secondaire : • Distribution – intégration (Préparer à l'instabilité, transmettre un socle minimal de compétences et un sentiment d'appartenance) Objectifs prioritairement poursuivis en classe : • Subjectivation (Former toutes les figures du sujet proposées, y compris les sujets entrepreneurs et travailleurs) • Intégration socioculturelle (Ouvrir à la diversité culturelle, au pluralisme des valeurs, aux différences individuelles, mais aussi transmettre une culture et une appartenance communes) (= uniquement ISE <16)
Type(s) de rapport aux normes :	
ENSEIGNEMENT DE TRANSITION CLASSE D'ISE 16 À 20	ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION CLASSES D'ISE < 16
• « Rapport aux normes de type critique » Construire sa propre opinion ; exprimer librement son désaccord avec celle de l'enseignant ; exprimer librement son opinion ; permettre aux élèves de construire un rapport critique aux savoirs ; soumettre aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet (Régulation expressive et dialogique de la relation pédagogique)	
	• « Rapport aux normes de type transactionnel » (TQ ; ISE 6 à 10) Les élèves proposent des activités, proposent des contenus, négocient les objectifs, prennent des responsabilités dans la vie de la classe, participent à l'élaboration du règlement, le règlement peut être modifié à la demande des élèves, des travaux différents sont donnés aux élèves en fonction de leur difficulté, la planification est flexible en fonction des besoins des élèves, mise en place de projets (Régulation négociée de la relation pédagogique) • « Rapport aux normes de type impersonnel » (TQ uniquement) Agacement fort par rapport aux élèves qui discutent : la validité des contenus, le matériel et les dispositifs, l'expertise de l'enseignant, la légitimité des apprentissages, les règles, les normes, les règlements ; désapprobation forte du non-respect des règles. (Régulation normative de la relation pédagogique)

Au niveau des missions générales pour le système éducatif, les différences entre la section de transition et la section de qualification au regard de l'intégration socioculturelle envisagée dans une perspective de pluralisation sont si minces qu'il faut les considérer avec beaucoup de prudence. Cette orientation générale vers l'ouverture au pluralisme et à la diversité déjà soulignée dans le chapitre précédent consacré aux analyses descriptives, résonne avec les prescriptions du Décret Missions (1997). Elle fait aussi écho aux évolutions des conceptions du vivre ensemble dans un contexte de plus en plus multiculturel (Grootaers, 2014) et à la rhétorique développée depuis les années 2000 au niveau européen (Rayou, 2017). Ce qu'il faut retenir, à notre avis, c'est qu'elle semble s'être imposée comme une nouvelle valeur commune.

En revanche, nos analyses montrent de manière robuste¹⁸¹ que les enseignants exerçant dans l'enseignement de transition et auprès des publics les plus favorisés soulignent plus que les autres l'importance du développement de l'émancipation et de l'épanouissement du sujet. Du côté de l'enseignement de qualification, les enseignants accordent pour leur part plus d'importance à la mission de distribution, à l'importance de doter les élèves d'un projet leur permettant de s'insérer dans une société en changement.

Au niveau des objectifs poursuivis, l'Instruction apparaît comme étant plus importante dans l'enseignement de transition et dans les écoles très favorisées. C'est aussi dans les milieux les plus favorisés que l'intégration socioculturelle est la moins valorisée, ce qu'il faut sans doute lire en relation étroite avec la valorisation plus importante de l'instruction. On reconnaît relativement bien l'univers normatif de l'enseignement secondaire de transition (général et technique) décrit par Grootaers (2008), préparant les élèves aux études supérieures, valorisant la promotion par le mérite et la compétition scolaire, tout en différant la question de l'insertion socioéconomique. Notons que nos propres données indiquent l'importance de l'instruction et la valorisation d'un sujet « moderne » se rapprochant de l'ancien modèle des humanités plutôt que la méritocratie et la compétition.

Par contre c'est dans l'enseignement de qualification que l'on accorde le plus d'importance à investir effectivement dans la construction de sujets entendue dans une perspective large et plus particulièrement orientée vers la formation de sujets « proactifs, entrepreneurs d'eux-mêmes » et « épanouis ». Rappelons aussi que ce modèle de subjectivation davantage valorisé dans l'enseignement de qualification comprend la formation d'un futur « travailleur ». Ce résultat correspond bien à la division « fonctionnelle » du système éducatif, puisque la section de qualification prépare plus directement à l'exercice d'un métier. Par ailleurs, la valorisation du développement de la proactivité et de l'esprit d'entreprendre s'inscrit potentiellement dans un imaginaire éducatif entrepreneurial que Grootaers (2008 et 2014) associe à une référence à l'employabilité, qui dominerait l'univers normatif de la section de qualification. Le souci de l'épanouissement de l'élève et du développement de la confiance en soi est aussi très présent dans l'enseignement de qualification et dans les milieux les moins favorisés, où il est susceptible de prendre une signification sensiblement différente de celle que pourraient lui avoir attribuée les enseignants exerçant auprès de publics plus favorisés et dans l'enseignement de transition. L'importance de cette finalité éducative pourrait, en effet, être liée aux parcours scolaires souvent chaotiques, faits d'échecs et de relégation, des élèves qui fréquentent l'enseignement qualifiant. Les enseignants de cette section estimerait alors devoir

¹⁸¹ Elles sont confirmées par de multiples tests de contrôle.

les « réparer » et les « réconcilier » avec le monde scolaire (Jellab, 2005). Cette interprétation semble cohérente au regard à la valorisation plus importante, dans la section de qualification et dans les milieux les moins favorisés, de la mission de distribution entendue dans une perspective large d'intégration (aider à construire un projet de vie stable, préparer à l'instabilité, transmettre un socle minimal de compétences pour la vie, transmettre un sentiment d'appartenance à la société). Les caractéristiques des publics de ces classes d'indice socioéconomique, notamment leur plus grande vulnérabilité scolaire et sociale, pourraient en partie expliquer l'attention particulière portée à l'affiliation sociale et culturelle des élèves.

En ce qui concerne la régulation de l'ordre scolaire et de la relation pédagogique, si la mise en œuvre d'une régulation critique et expressive de la relation pédagogique semble consensuelle et valorisée avec la même intensité, quelles que soient l'offre scolaire ou les caractéristiques sociales des publics (elle apparaît comme étant une norme commune), les enseignants du qualifiant et ceux qui exercent dans les catégories d'indice socioéconomique se situant entre 6 et 10 déclarent davantage que leurs collègues mettre en œuvre une régulation négociée de la relation pédagogique. Par ailleurs, les enseignants du qualifiant déclarent plus que leurs collègues de transition, être attachés à une régulation impersonnelle de l'ordre scolaire.

À propos du « Rapport aux normes de type transactionnel » tout d'abord. Le profil scolaire des élèves pourrait contribuer à expliquer nos résultats aussi bien en ce qui concerne l'ISE que l'offre scolaire dans la mesure où la section de qualification scolarise les populations les moins bien loties sur le plan socioéconomique¹⁸² mais aussi sur le plan scolaire (Friant & al., 2008). La perception par les enseignants de travailler avec des élèves aux parcours scolaires chaotiques mêlant souvent difficultés cognitives, psychologiques et sociales peut les conduire à adopter des pratiques pédagogiques particulières destinées à lutter contre le sentiment d'échec et à mobiliser leurs élèves dans leurs apprentissages. Plusieurs pratiques mises au jour par une étude de Jellab (2005) réalisée en France auprès d'enseignants de lycée professionnel rejoignent nos propres résultats, comme le fait de négocier les contenus scolaires avec les élèves, d'être à l'écoute et de se soucier de la proximité avec les élèves dans le but d'atténuer la violence symbolique inhérente à toute relation pédagogique, de coconstruire les apprentissages avec eux, et d'assurer un suivi plus individualisé en fonction de leurs difficultés¹⁸³.

¹⁸² Dans notre échantillon, il existe une corrélation statistiquement significative entre la section et l'ISE. L'enseignement de transition est sous-représenté dans les classes d'ISE 1 à 10, l'enseignement de qualification est sous-représenté dans les classes d'ISE 11 à 20 (annexe 6). L'intensité de la relation entre les deux variables est de taille moyenne : v de Cramer 0.37.

¹⁸³ Précisons toutefois que nos résultats concernent les deux filières « technique de qualification » et « professionnelle » et non pas uniquement le professionnel. Par ailleurs, la perception que nos répondants déclarent avoir de leurs élèves diffère sur certains points de celles des enseignants auprès desquels Jellab a enquêté. Par exemple, si nos répondants du qualifiant décrivent leurs élèves comme étant moins disciplinés et moins désireux de poursuivre leurs études que ne le font les enseignants de transition, ils ne les perçoivent pas comme étant plus hétérogènes ni sur le plan des performances scolaires, ni sur le plan des références culturelles, que leurs collègues de transition ne perçoivent les leurs. Ils ne les perçoivent pas non plus comme étant moins intéressés par les cours, ni moins participatifs. Alors que les enseignants de l'étude de Jellab mentionnent l'ennui, le manque de concentration et l'hétérogénéité des publics.

Deux énoncés se rapportent précisément à des pratiques de différenciation (« donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite » ; « travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves »). Des ANOVA confirment, pour ces deux énoncés, qu'il existe bien une différence dans les réponses des enseignants selon la section dans laquelle ils enseignent¹⁸⁴. Les enseignants du qualifiant déclarent significativement plus que leurs collègues de transition, mettre en œuvre ces pratiques. On le sait, la différenciation pédagogique invite à s'intéresser aux caractéristiques individuelles des élèves et à faire face aux différences entre les élèves de manière pédagogique. Or, l'enseignement secondaire est historiquement régi par le mode simultané (Houssaye, 2012)¹⁸⁵. Aussi, Houssaye montre-t-il que l'introduction en France de la pédagogie différenciée depuis les années 1980 s'est heurtée aux pratiques traditionnelles des enseignants et a peiné à s'imposer. Perçue comme étant complexe, chronophage et très technique aux yeux des enseignants, l'enseignement général se serait rétracté et aurait « laissé la formation professionnelle et l'enseignement technique poursuivre la démarche d'élaboration, de reconnaissance et de justification de cette pédagogie » (Houssaye, 2012, p.239).

Nous devons toutefois préciser que nos données ne nous permettent pas de confirmer cette articulation entre les performances scolaires des élèves et les pratiques déclarées des enseignants. Ce que nous pouvons dire à partir des données que nous avons récoltées c'est que, dans notre échantillon, quelle que soit la section, les enseignants perçoivent leurs élèves comme étant plutôt hétérogènes sur le plan des performances scolaires (79% se sont situés du côté de l'hétérogénéité sur une échelle de Likert, et 30% ont coché la case la plus extrême « très hétérogènes »). Et nous n'observons pas de différences dans la perception que les enseignants ont de leurs élèves quant à leur plus ou moins grande hétérogénéité sur le plan des performances scolaires selon la section dans laquelle ils enseignent ($F(2, 931) = 0,779$; $p < .05$).

Un éclairage pourrait être fourni par la perception que les enseignants se font de l'attitude des élèves face aux apprentissages et à l'ordre scolaire dans la valorisation plus ou moins forte d'un rapport transactionnel aux normes (Barrère, 2003). Dans notre recherche, nous avons demandé aux enseignants de nous donner leur impression sur leurs élèves à propos de la discipline, de l'intérêt pour le cours, de la participation en classe, de la motivation pour les études et du désir manifesté par leurs élèves de poursuivre leurs études ou plutôt de voir leur scolarité se terminer. Des différences significatives entre les sections de transition et de qualification sont apparues en ce qui concerne la discipline et le désir de poursuivre des études ($F(2, 939) = 14,175$; $p = .05$)¹⁸⁶, ($F(2, 930) = 34,012$; $p = .05$)¹⁸⁷. Les scores moyens pour l'enseignement de qualification sont significativement moins élevés que ceux de l'enseignement de transition pour ces deux énoncés. Mais les tests de corrélation réalisés

¹⁸⁴ « Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite » $F(1, 920) = 8,793$; $p < .05$), $\eta^2 = .019$; « travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves » $F(1, 923) = 10,096$; $p < .05$), $\eta^2 = .021$.

¹⁸⁵ « Tous les élèves d'une même classe d'âge se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines assurées, chacune, par un enseignant. Il est donc stipulé que l'apprentissage doit se dérouler à l'identique pour tous dans toutes les disciplines au même moment. » (Houssaye, 2012, p. 238).

¹⁸⁶ $\eta^2 = .03$ (discipline).

¹⁸⁷ $\eta^2 = .07$ (poursuivre des études).

entre le facteur « rapport aux normes de type transactionnel » et ces deux variables (discipline et désir de poursuivre des études) ne sont pas significatifs¹⁸⁸.

Difficile dès lors de savoir si la mise en œuvre d'une régulation participative et négociée de la relation pédagogique dans l'enseignement de qualification et dans les catégories d'indice socioéconomiques allant de 6 à 10 est le fruit d'une nécessité liée au profil scolaire et social des élèves ou d'un projet pédagogique volontariste.

En ce qui concerne le « rapport aux normes impersonnel », ce sont les répondants du qualifiant qui lui attribuent le score moyen le plus élevé. Ces enseignants attribuent donc majoritairement des scores plus élevés que les enseignants de transition aux facteurs « rapports aux normes de type transactionnel » et « rapport aux normes de type impersonnel ». Comment interpréter ce résultat ? Il pourrait sembler paradoxal *a priori* que les enseignants de la section de qualification déclarent mettre en œuvre une régulation participative et négociée de la relation pédagogique (horizontalité) tout en valorisant un rapport de type « impersonnel » aux normes (verticalité). Sauf si ces deux modes de régulation se rapportent à des dimensions différentes du travail des enseignants et si, par ailleurs, le contexte particulier du qualifiant appelle justement l'une et l'autre des deux postures. Voici donc quelques pistes d'interprétation de ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe mais ne l'est peut-être qu'en apparence.

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

Il faut préciser, par ailleurs, que les deux facteurs ne renvoient pas tout à fait à la même chose. Le rapport transactionnel aux normes recouvre notamment des pratiques d'ajustement de l'enseignant aux caractéristiques singulières des élèves à travers, par exemple, la différenciation pédagogique et la négociation des objectifs. Il renvoie aussi au fait de faire participer activement les élèves à la vie de classe. Ces pratiques, qui se rapportent *a priori* à la « conduite de classe » et aux interactions liées aux activités d'enseignement, pourraient relever aux yeux des enseignants de ce qui peut être négocié. Tandis que le rapport impersonnel aux normes se rapporterait davantage à un cadre considéré comme non négociable.

Ces résultats pourraient être interprétés au regard du contexte contemporain de « désenchantement » de l'institution scolaire (Dubet, 2002). Ils manifesteraient alors une mise sous tension de la relation pédagogique au sein de la classe, et plus particulièrement dans l'enseignement de qualification. Plusieurs recherches montrent en effet que les élèves n'obéissent plus spontanément

¹⁸⁸ Discipline : corrélation de Pearson $p = .83$; désir de poursuivre des études : corrélation de Pearson : $p = .90$.

à l'autorité exemplaire du maître ni à la sacralité des savoirs, et entretiennent un rapport plus instrumental aux normes scolaires (Verhoeven, 1998). La distance accrue aux « rôles » exigerait une nouvelle forme de relation pédagogique plus réflexive (Dubet & Martuccelli, 1996) et rendrait nécessaire d'explicitier et de justifier davantage des règles devenues plus contingentes et discutables (Derouet, 1992 ; Verhoeven, 1998). Cette situation pourrait être à l'origine d'une tension entre un sentiment exacerbé de besoin d'ordre et une obligation pratique de le faire reposer en partie sur la négociation. À ce propos, Barrère (2003, p.103) parle de « disjonction normative » entre les exigences proprement pédagogiques internes à la classe et l'ordre scolaire.

L'agacement manifesté par ces répondants pourrait également être lié à l'identité professionnelle des enseignants du secondaire, et se trouver exacerbé dans l'enseignement qualifiant. Plusieurs recherches montrent que, indépendamment de la section dans laquelle ils exercent, pour les enseignants du secondaire, maintenir l'ordre n'est pas un objectif en soi mais une nécessité « désagréable et épuisante » (Dubet, 2002, p.152), qui relève du « sale boulot » (Dutercq, 1992 ; Cattonar, 2005). Or, la littérature associe plus volontiers les questions de distance des élèves aux normes scolaires, d'incivilités et de désordre aux milieux populaires et aux filières de relégation qui correspondent davantage à la section de qualification (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Jellab, 2005).

La présence plus forte de ces deux rapports aux normes - transactionnel et impersonnel - pourrait manifester l'exacerbation de deux dimensions différentes de la relation pédagogique dans l'enseignement de qualification : une dimension de contrôle relative au cadre et une dimension plus technique d'ajustement aux besoins des élèves dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Ceci étant dit, certains énoncés corrélés au facteur rapport aux normes de type transactionnel, comme le fait d'élaborer les règlements de vie de classe avec les élèves ou encore de permettre aux élèves de proposer des contenus pour les cours, invitent à penser que la valorisation simultanée des deux rapports aux normes pourrait manifester l'existence d'une tension entre exigence de contrôle et nécessité de négocier les règles du jeu.

Globalement, le paysage qui se dessine au regard de ces résultats est celui d'un système éducatif historiquement segmenté (offre scolaire), mais aussi ségrégué (caractéristiques socioéconomiques des publics) en matière de socialisation. Ces contrastes entre d'une part l'enseignement de transition et les milieux les plus favorisés, et d'autre part l'enseignement de qualification et les milieux moins favorisés invitent à parler de « répartition fonctionnelle et sociale » des conceptions et des pratiques de socialisation.

Retenons toutefois que ces différences entre catégories socioéconomiques et plus encore entre sections sont ténues, et qu'il s'agit surtout d'un différentiel d'intensité dans la valorisation des différentes orientations proposées.

5.5.2.2. Continuités et transformations des conceptions de la socialisation

À ce stade, il nous semble intéressant de souligner la plus grande cohérence apparente du modèle éducatif porté par le premier segment (Transition– favorisé). Le modèle du « Transition-favorisé » apparaît plus resserré autour d'un projet d'émancipation et d'épanouissement (ce que l'École doit faire) soutenu par l'instruction (ce que l'enseignant déclare faire). Nos résultats semblent manifester la stabilité et la résistance d'un modèle éducatif, inscrit dans le temps long. La filiation avec le projet éducatif des Lumières mais aussi avec le modèle de l'enseignement secondaire classique d'inspiration

ignacienne est assez claire¹⁸⁹. Y compris d'ailleurs, dans une certaine mesure, en ce qui concerne le souci de la personne de l'élève (Durkheim, 1938). Nos analyses suggèrent donc la permanence, avec quelques infléchissements - attention portée à l'épanouissement et à l'expressivité personnelle, ouverture au pluralisme et à la diversité - d'un modèle éducatif ancien. Le segment « Transition – favorisé » serait en quelque sorte relativement préservé par rapport au segment du qualifiant et des milieux les moins favorisés (Qualifiant – défavorisé). Il se présente comme un espace de diversification modérée des orientations en matière de socialisation.

Le segment Qualifiant-défavorisé apparaît plus perméable aux injonctions les plus récentes. La diversification de la mission de socialisation y apparaît, en effet, de manière plus prégnante. Les enseignants de ce segment déclarent poursuivre des objectifs plus nombreux que leurs collègues (cf. tableau 70). Ils déclarent, aussi, poursuivre avec une intensité plus forte des objectifs plus instrumentaux (former un sujet entrepreneur, préparer à l'instabilité, transmettre un socle de compétences...). Le modèle éducatif porté par ce segment apparaît plus fortement orienté vers l'insertion socioéconomique dans un monde devenu instable (ce que l'école doit faire), à travers la formation de sujets hétéromorphes et à travers l'affiliation socioculturelle (ce que l'enseignant déclare faire). Nos résultats manifestent probablement la plus grande porosité de ce segment aux exigences de la sphère économique (Dumay, 2015)¹⁹⁰. Aussi, l'enseignement de qualification et les catégories d'indice socioéconomiques les plus faibles se présentent-ils, dans nos analyses, comme un espace de diversification sensible en matière de socialisation.

Cette interprétation recoupe l'analyse de Grootaers (2014) qui montre la manière dont les missions de subjectivation et de distribution se transforment et se complexifient au gré des évolutions intervenues depuis les années 1970 dans la sphère économique et dans le monde du travail (cf. chapitre « Ethos commun ou dispersion des orientations ? »). La dernière décennie du XXe siècle est à ce propos déterminante. À partir des années 1990, la mission de distribution s'oriente vers la transmission d'un socle de compétences minimales à tous les élèves, dans l'objectif d'éviter la marginalisation sociale des plus fragiles. La mission de subjectivation converge vers la mission de distribution à travers la question de l'employabilité. Former un élève prêt à répondre avec proactivité et flexibilité à l'instabilité économique ambiante constitue un nouvel enjeu dont la responsabilité est confiée à l'École. Il lui incombe par ailleurs de développer les qualités morales, comme l'entrepreneuriat de soi, permettant aux jeunes de faire face aux contraintes et à la compétition économiques (Grootaers, 2014). Cette orientation plus pragmatique clairement influencée par des organismes internationaux comme l'OCDE et l'UE, reconfigurent le projet éducatif de l'École, plus fortement encore – d'après nos analyses - dans ce segment du champ scolaire (qualifiant et catégories sociales moins favorisées).

¹⁸⁹ Nous faisons ici référence au modèle scolaire jésuite et au projet de contre-réforme dont la vocation est de former une élite en phase avec la modernité économique et culturelle, dans une organisation caractérisée par la forme scolaire de socialisation (De Maeyer & Wynants, 2016).

¹⁹⁰ « On assiste depuis les années 1990 à des transformations importantes. On note tout d'abord, l'ouverture de partenariats plus forts avec le monde économique, qui se concrétisent dans des institutions multilatérales où se définissent les besoins en formation, les types de savoirs et compétences à développer, et dans une moindre mesure, les dispositifs pédagogiques et organisationnels permettant leur développement. (...) On peut ainsi resituer sans être exhaustif, pour l'enseignement qualifiant et la formation continue, les transformations suivantes : création en 1994 d'une Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ) (...) la création au ministère de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale d'une cellule « CPU » (certificat par unités d'apprentissage). » (Dumay, 2015, pp. 83-84).

Une recherche menée par Grootaers, Franssen et Bajoit (1999) montre que la pluralité des orientations en matière de socialisation fait désormais partie intégrante de l'univers normatif du qualifiant. Certains enseignants de cette section déclaraient dans les années 1990, au moment de l'enquête, que la formation qualifiante n'a de sens qu'envisagée de la manière la plus polyvalente possible, et si elle est articulée à l'acquisition de compétences communes à tous les élèves (Grootaers & al., 1999, p. 22). Ce qui n'était pas le cas avant les réformes des années 1950.

Notre propre recherche met en évidence l'intégration par l'École des différentes attentes émanant des institutions internationales, des autorités publiques, du monde patronal et de la sphère économique, et plus globalement de la société, et ce pour l'ensemble du système éducatif. Cependant, ce phénomène se manifesterait avec une intensité plus forte dans l'enseignement de qualification et dans les établissements scolarisant les publics moins favorisés.

5.5.2.3. Une incertitude sur les finalités et l'action dans l'enseignement qualifiant ?

En plus de la diversification notable des orientations privilégiées par les enseignants du qualifiant, un autre résultat a attiré notre attention : la dispersion plus importante des réponses au sein de ce groupe face aux questions relatives aux missions et aux objectifs poursuivis. Nous suggérons plus haut que cette variabilité plus importante pourrait traduire un degré plus faible d'accord parmi les enseignants qui enseignent dans la section de qualification. C'est aussi ce que constatent Grootaers, Franssen et Bajoit dans leur article de 1999. Les auteurs parlent « d'écèlement des modèles de référence traditionnels » au cours des dernières décennies du XX^e siècle (1999, p. 46). Ils montrent que les finalités de l'enseignement secondaire qualifiant se sont brouillées au fur et à mesure de la massification et de la démocratisation scolaire.

À partir des années 1950, des réformes successives ont pour objectif de revaloriser l'enseignement qualifiant et professionnel en le rapprochant structurellement de l'enseignement général, et en introduisant des cours généraux dans son curriculum. Ces évolutions provoquent une reconfiguration et un recul de la légitimité de l'identité de référence de l'enseignement qualifiant, dont la figure idéale¹⁹¹ est le « producteur ». Cette figure idéale fondatrice s'opposait jusque-là à celle de l'enseignement moyen : « l'homme d'esprit », qui devient une figure de référence commune. À partir des années 1970, la généralisation du Rénové postpose en principe l'entrée dans le qualifiant de deux ans (3^e secondaire), et va de pair avec la mise en place d'un processus de relégation. Ces changements renforcent la perte de légitimité des valeurs de référence du qualifiant. Depuis les années 1990, ce sont les exigences nouvelles résultant des transformations de la sphère économique et du monde de l'emploi qui démultiplient les attentes vis-à-vis de l'enseignement qualifiant.

Leur recherche qualitative menée auprès d'enseignants du qualifiant en CFB révèle l'incertitude de ces derniers face aux finalités à poursuivre. Les enseignants du qualifiant s'interrogent sur les missions à poursuivre. Doivent-ils transmettre des qualifications professionnelles ? Développer des qualités personnelles telles la confiance en soi et la conscience critique ? Réaffilier les jeunes socialement ? (Grootaers & al. 1999, p. 36). Les enseignants consultés déclarent par ailleurs avoir bien du mal à

¹⁹¹ Les auteurs définissent la « figure idéale » comme une représentation normative du type de jeune ou d'adulte à former dans un dispositif d'enseignement, inscrite au cœur du modèle éducatif, et émanant des instances politiques et autorités responsables des dispositifs. Elle est accessible à travers les textes de lois, le règlement, les programmes, et les discours officiels. Grootaers, Franssen et Bajoit (1999).

actualiser ces finalités multiples. Les auteurs constatent enfin une incertitude sur le mode d'exercice de l'autorité.

La variabilité plus grande dans les positionnements des enseignants du qualifiant face aux missions et aux objectifs poursuivis, le plus grand nombre d'orientations valorisées, et l'intensité avec laquelle ils adhèrent aux trois rapports aux normes proposés pourraient corroborer ces analyses.

5.5.3. Écoles alternatives

Trois écoles¹⁹² de notre échantillon se présentent explicitement, notamment à travers leurs projets éducatif et pédagogique¹⁹³, comme étant porteuses de propositions alternatives aux autres écoles en matière de socialisation. Ce sont trois établissements de fondation récente, qui ont commencé à scolariser des élèves au cours de la décennie 2010.

Nos analyses ont confirmé des différences entre ces trois établissements et l'ensemble des autres écoles de l'échantillon, dans la façon dont les équipes éducatives se positionnent face aux missions de l'École et face à la forme scolaire. La question que nous examinons dans les lignes qui suivent est celle de savoir s'il s'agit de lieux de (re)couplage des finalités et de l'action éducative. Autrement dit, ces écoles, à travers des choix spécifiques, constituent-elles des espaces de mise en cohérence des finalités et de l'action éducative ?

En ce qui concerne les missions et les objectifs poursuivis, les différences observées ne concernent pas les missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle. À ce propos, nos analyses descriptives, présentées dans le chapitre « Éthos commun ou dispersion des orientations », suggèrent qu'il s'agit là des deux dimensions de la socialisation les plus consensuelles. Le type de projet porté par l'établissement ne semble pas avoir d'influence sur cet « accord général ». Il reste que notre recherche ne nous permet pas de dire si cette valorisation indifférenciée des deux missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle, quel que soit le type d'établissement (alternatif ou classique), traduit l'adhésion générale des enseignants à un « projet » éducatif volontariste. La diversité des finalités qui composent les missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle (multiples figures du sujet, différents contenus d'intégration socioculturelle) pose, comme nous l'avons formulé plus tôt dans cette thèse, la question de savoir s'il s'agit d'un accord général ou d'une incertitude sur ce qu'il convient de faire. Ce que suggèrent nos résultats, c'est que les trois établissements alternatifs - étudiés par le biais des conceptions de leurs enseignants - ne constituent pas des espaces d'arbitrage entre les différents contenus de socialisation proposés pour ces deux missions. Le fait que le type de projet ne permette pas de réduire les 4% de différences observés entre établissements pour le facteur « subjectivation », dans les modélisations multiniveaux, étaye cette analyse.

Les différences de positionnement observées, entre écoles « classiques » et écoles « alternatives », concernent essentiellement l'instruction et plus largement la mission de distribution (préparer aux études supérieures, préparer à l'exercice d'une profession, transmettre des connaissances et des compétences disciplinaires, promouvoir par le mérite, transmettre un socle de compétences et de connaissances à tous les élèves). Les enseignants des écoles alternatives attribuent un score

¹⁹² Afin de respecter l'anonymat de ces trois établissements scolaires, nous ne mentionnerons pas leur nom.

¹⁹³ Mais aussi sur les pages d'accueil et de présentation de leurs sites Internet respectifs.

significativement plus faible à tous les énoncés relatifs à cette dimension de la socialisation. Ce qui pose également question. En effet, comment interpréter ce résultat ? Faut-il simplement retenir que les enseignants de ces établissements accordent une place significativement moins importante à la mission de distribution par rapport aux deux autres missions ? Faut-il envisager qu'ils lui attribuent d'autres contenus que nous n'avons pas étudiés ? En effet, si ces enseignants poursuivent moins l'ensemble de ces objectifs, en poursuivent-ils d'autres ?

Notons que ce sont surtout la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires et la promotion par le mérite qui les éloignent du score moyen de leurs collègues des écoles classiques. L'approche disciplinaire est remise en cause dans les projets pédagogiques des trois établissements. Chacun déclare privilégier des approches soit transdisciplinaire soit pluridisciplinaire (notamment à travers la réalisation de projets mobilisant plusieurs disciplines). Ce choix pédagogique pourrait constituer une première explication, mais il n'éclaire pas franchement la différence statistiquement significative observée entre écoles classiques et écoles alternatives pour l'énoncé du Décret Missions le plus clairement associé à la tâche d'instruction : « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ». En l'état actuel, notre recherche ne nous permet pas d'en dire plus sur ce résultat. Il serait intéressant d'approfondir la compréhension de ce positionnement spécifique des enseignants des écoles alternatives. Le rapport de ces équipes éducatives à l'approche disciplinaire constitue, en effet, probablement une explication insuffisante. Les conceptions et le rapport à la tâche d'instruction mériteraient d'être investigués de manière plus approfondie pour mieux comprendre les finalités poursuivies par ces équipes, la manière dont elles les hiérarchisent et le sens qu'elles leur confèrent (à l'aide d'entretiens compréhensifs, d'analyses de préparation de cours, d'observations de séquences d'enseignement, ou encore de focus groupes, par exemple). Rappelons à ce propos que le type de projet permet de réduire les différences observées entre établissements pour le facteur « instruction » de près de moitié (47% de la variance inter-établissements). Ce qui signifie qu'il existe une certaine homogénéité, au sein des équipes éducatives des écoles alternatives, dans leur positionnement face à ce que recouvre ce facteur (au moins en ce qui concerne les enseignants qui ont participé à notre enquête).

En ce qui concerne la question de la promotion par le mérite, une excursion dans les conceptions de l'égalité scolaire nous a apporté des informations complémentaires. Ce que nos analyses suggèrent, c'est que la question de l'égalité et celle de la justice scolaire pourraient être au cœur des différences observées entre les deux types d'écoles. Les enseignants des écoles alternatives rejettent plus fortement l'idée que les inégalités sont inévitables et que par conséquent l'École doit privilégier les plus méritants et croient plus fermement que les choix pédagogiques peuvent favoriser une égalité des résultats scolaires.

À cet égard, nos analyses montrent que les enseignants des écoles alternatives se distinguent de leurs collègues sur le plan des modalités pédagogiques. Notons que ces différences ne concernent pas la régulation expressive et réflexive de la relation pédagogique. Ici encore, les analyses descriptives suggèrent que ce type de régulation de la relation pédagogique se rapporte à des pratiques parmi les plus valorisées (encourager les élèves à construire leur propre opinion, permettre aux élèves de construire un rapport critique aux savoirs) au sein de notre échantillon, mais ne nous permettent pas de dire s'il s'agit d'un « projet » pédagogique volontariste. Il pourrait en effet s'agir de transformations dans les pratiques enseignantes liées à des évolutions culturelles globales, par exemple l'affirmation

des subjectivités individuelles, la plus grande distance entre les projets individuels et le « programme institutionnel » ou encore l'attention portée par les familles à la prise en compte par l'École de la singularité de leurs enfants (Ballion, 1982 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; De Singly, 2004).

Les différences de positionnement observées, entre écoles « classiques » et écoles « alternatives », concernent la mise en œuvre d'une régulation négociée de la relation pédagogique et la régulation impersonnelle de l'ordre scolaire. Les enseignants des écoles alternatives attribuent un score moyen plus faible que leurs collègues à la mise en œuvre d'une régulation impersonnelle de l'ordre scolaire, et valorisent davantage que leurs collègues la mise en œuvre d'une régulation négociée de la relation pédagogique. Ces résultats sont tout à fait cohérents avec les projets pédagogiques de ces écoles. La référence aux pédagogies actives et aux approches constructiviste, mais aussi à la différenciation y est très claire. La question du rapport à la loi, la mise en place de dispositifs de participation à l'élaboration des règles, généralement en lien avec l'apprentissage de la citoyenneté démocratique, y tiennent également une place importante.

La consultation des sites Internet de chacune de ces écoles et la lecture de leurs projets (charte, projet éducatif et pédagogique, projet d'établissements) apportent un éclairage supplémentaire à la question introductive. Les trois écoles font référence au Décret Missions. Mais en dehors de cette référence au Décret, deux établissements sur trois proposent un contenu relativement lapidaire à propos des finalités éducatives. Les modalités spécifiques de l'action éducative, autrement dit les choix pédagogiques, constituent la justification principale de leur existence. Le troisième établissement déploie, au contraire, de manière détaillée le projet de société idéal qu'il entend soutenir¹⁹⁴, et affirme que réaliser ce projet requiert de mettre en pratique une méthodologie particulière (la pédagogie Freinet). La filiation avec les expériences menées à partir de l'entre-guerre dans le cadre des pédagogies nouvelles est explicite. Rappelons que celles-ci se caractérisent par leur capacité à articuler un pragmatisme méthodologique et un projet d'éducation morale et politique ambitieux (Peyronie & Vergnoux, 2017).

Ceci étant dit, de manière transversale, les projets des trois établissements accordent une place considérable à la personne de l'élève, envisagée dans sa singularité. Les élèves sont présentés comme des sujets déjà-là qu'il faut appréhender dans leur globalité (valorisation de « l'être soi » et du développement multidimensionnel¹⁹⁵ de son « potentiel »). Ce souci de la personne de l'élève est présenté comme étant au fondement des différents projets. Dans le premier, la mise en œuvre de modalités pédagogiques alternatives doit permettre de redonner du sens aux apprentissages et de remotiver des élèves qui ne trouvent pas leur place dans l'enseignement classique, parce que celui-ci ne parvient pas à répondre aux besoins d'apprentissage alternatifs et ne propose pas les réponses pédagogiques et organisationnelles adéquates. Pour le second le moteur du projet est une méthodologie visant l'éducation intégrale des élèves. Ce choix méthodologique repose sur la reconnaissance des intelligences multiples, celle de l'élève comme personne à part entière, et sur le principe d'éducabilité. Pour le troisième, la société veut conformer le jeune au détriment de son individualité en le réduisant au rôle d'élève. L'éducation scolaire doit au contraire permettre de cultiver ses ressources pour grandir et penser par soi-même. Ces conceptions de la subjectivation

¹⁹⁴ Le projet éducatif est largement déployé autour d'un noyau de valeurs (démocratie, pluralisme, inclusion, justice sociale).

¹⁹⁵ Créatif, imaginatif, scientifique, technique, coopératif etc.

associée à la valorisation des transactions dans la relation pédagogique et à un rapport moins impersonnel à l'ordre scolaire configurent un modèle éducatif qui s'éloigne de la socialisation à la Durkheim, et s'apparente davantage à la « maïeutique » (Verhoeven, 2015).

L'analyse des projets éducatif et pédagogique de ces trois établissements devrait être approfondie et réalisée selon une méthodologie appropriée. Cette analyse devrait par ailleurs être élargie à un plus grand nombre d'établissements se présentant comme des propositions éducatives alternatives. Cependant, la lecture des projets de ces trois établissements suggère que ces écoles constituent¹⁹⁶, dans une certaine mesure et de manière inégale, des espaces de recomposition du sens de l'action éducative. Le positionnement des enseignants face à l'instruction et aux rapports aux normes pourrait correspondre à un travail d'ajustement entre les attentes institutionnelles et la culture de l'établissement permettant de réduire la distance entre les conceptions et les pratiques de socialisation (Draelants & Dumay, 2005). Une des écoles de notre échantillon, en particulier, affirme vouloir mettre en cohérence finalités et action éducative. En ce qui concerne les deux autres, il nous semble que la question de l'autorégulation de l'action éducative reste ouverte.

Pour clôturer cette section, il nous semble important de rappeler que les analyses portant sur les écoles à projet alternatif doivent être considérées avec prudence, dans la mesure où elles s'appuient sur un nombre réduit d'individus.

5.5.4. Établissements scolaires

La recherche scientifique s'intéresse depuis longtemps aux établissements scolaires comme espaces d'apprentissage différenciés. De très nombreuses recherches ont mis en évidence que la classe et l'établissement scolaire fréquentés affectent l'environnement d'apprentissage des élèves et peuvent peser significativement sur les performances et les parcours scolaires de ces derniers (Bressoux, 2008). Les recherches en termes d'efficacité pédagogique (SER)¹⁹⁷ permettent de mettre en évidence, toutes choses égales par ailleurs, le rôle des établissements scolaires et de leurs acteurs dans les différences de réussite et de progression des élèves. Ces résultats sont obtenus grâce à des analyses multivariées, et notamment à des modèles multiniveaux, qui permettent de contrôler les caractéristiques des élèves. Les « effets » (corrélations) mis en évidence, sur les acquis des élèves, ne sont pas considérables sans pour autant être négligeables. À titre d'exemple, une revue de la littérature internationale réalisée par Scheerens et Bosker (1997, citée par Bressoux, dans Van Zanten & Rayou, 2017) fait apparaître des différences entre établissements de l'ordre de 8 à 13% sur cinq ans. Bressoux précise toutefois que ces résultats sont discutés et qu'il existe des variations importantes d'un pays à l'autre. L'analyse des effets établissements s'est ainsi souvent centrée sur les différences en termes de résultats et de performances scolaires des élèves.

Notre perspective est différente, elle ne porte pas sur les performances scolaires des élèves. Elle consiste à dire, comme le soulignait Durkheim il y a plus d'un siècle, que la fonction collective de l'éducation ne s'épuise pas dans la transmission de savoirs et de compétences. L'École a aussi pour mission, dans un même mouvement, d'intégrer les jeunes à la société dans laquelle ils vivent et de former des individus relativement autonomes. Appréhender de manière large le travail de socialisation

¹⁹⁶ Rappelons qu'il s'agit, dans cette recherche, de constat basé sur du « déclaratif » (questionnaire et dans cette section, références aux sites Internet des écoles).

¹⁹⁷ *School Effectiveness Research*.

et s'intéresser aux différences qui existent à cet égard entre les établissements scolaires nous paraît d'autant plus important que l'époque où prévalait un consensus autour du type de sujets à former et de société à promouvoir est souvent présentée comme révolue (Derouet, 2000 ; Dubet, 2002). Or, on en sait peu sur les différences pouvant exister entre établissements scolaires dans la manière dont ils promeuvent l'intégration sociale et soutiennent la construction des sujets.

Etudier les différences entre établissements nous semble, par ailleurs, particulièrement justifié par l'analyse de l'évolution récente des environnements institutionnels des établissements scolaires qui, en Europe, tend à montrer qu'ils sont de plus en plus perçus, aussi bien par les autorités publiques¹⁹⁸ que par les familles¹⁹⁹, comme un maillon stratégique du système éducatif (Draelants & Dumay, 2005 ; Van Zanten, 2001). Dès lors, une pression à la différenciation pourrait créer les conditions propices à l'élucidation collective du sens de l'activité éducative (Draelants & Dumay, 2005 ; Dupriez & Cornet, 2005 ; Draelants, 2006). Dans un tel contexte, les établissements sont, en effet, susceptibles de procéder à un travail d'ajustement entre les multiples demandes externes et les stratégies internes afin de reconstruire de la cohérence (Draelants & Dumay, 2005, p. 12). Ce phénomène est susceptible de se manifester de manière plus significative dans le cadre d'un système éducatif fonctionnant comme un quasi-marché scolaire, comme c'est le cas en CFB (Draelants, 2006 ; Maroy & Delvaux, 2006). L'enjeu étant non seulement de gérer la complexité et de reconstruire du sens, mais aussi de se positionner sur un « marché » scolaire concurrentiel.

Nos analyses ont mis au jour des différences entre établissements pour trois des neuf facteurs étudiés. Fait remarquable, une part importante de la variabilité inter-établissements observée sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques transactionnelles est associée au fait que l'école ait (ou non) un projet de pédagogie alternative (47% de la variance totale entre établissements). Les pratiques des enseignants et des équipes pédagogiques semblent donc déterminantes dans les différences entre établissements mises au jour dans cette recherche. Les orientations prises par les établissements en matière de socialisation ne sont toutefois pas indépendantes des variables classiquement investiguées par la sociologie de l'éducation. Nous avons ainsi montré que les hiérarchies traditionnelles structurant le système éducatif, en fonction du type de public accueilli (ISE), sont également discriminantes au moment d'analyser les objectifs de socialisation (facteur « instruction »). Ici, nos résultats rencontrent ceux d'autres études ayant montré que les établissements « d'élite » d'une part, et les établissements de « relégation » d'autre part sont plus susceptibles de développer des identités propres. Le lien entre leur position dans la hiérarchie scolaire et les caractéristiques socioéconomiques des publics qu'ils scolarisent les distinguant d'emblée des établissements intermédiaires (Van Zanten & Rayou, 2017).

Peut-on pour autant parler de « processus de fragmentation » autour d'identités organisationnelles fortes ? À notre sens, pas vraiment. Nous n'avons pas observé de différences entre établissements pour six des neuf facteurs étudiés. De plus, l'essentiel de la variabilité observée pour les trois autres facteurs correspond aux différences entre enseignants au sein des établissements. Enfin, les différences liées au type de projet traduisent davantage l'émergence de nouvelles propositions éducatives en marge du groupe des écoles à projet classique qui forment le gros du contingent.

¹⁹⁸ Renforcement de l'autonomie et de la responsabilité des établissements scolaires qui sont appelés à s'adapter aux spécificités de leur environnement.

¹⁹⁹ Consommatrices d'école et consciente de l'articulation entre les parcours scolaires et le destin social.

Compte tenu de ces résultats, on peut se poser la question du caractère collectif et institutionnel, à l'échelle des établissements scolaires, de la définition des finalités (missions) et des moyens (pratiques). La culture de la « classe fermée » et de pratiques collaboratives plus affinitaires que collectives pourrait fournir une première piste interprétative (Barrère, 2003). La construction de notre objet de recherche et son opérationnalisation constituent aussi un point d'attention, dans la mesure où les enseignants ont été interpellés sur la manière dont ils conçoivent le rôle social de l'École secondaire (et non pas de leur établissement), sur les objectifs qu'ils poursuivent dans leur classe et sur les pratiques qu'ils mettent en œuvre avec leurs élèves. Cette approche diffère d'études souvent plus qualitatives portant sur la manière dont les accords, permettant l'activité, se construisent au sein des équipes pédagogiques, et sur les principes de référence qui fondent ces accords (Derouet, 1992).

Notons à ce propos, qu'à la suite des premiers travaux de Derouet et du groupe d'études sociologiques de l'INRP, Derouet & Dutercq (1997) ont réorienté leur perspective en proposant l'idée que l'établissement se présente plutôt comme un lieu de désordre, et qu'il convient de s'interroger sur sa capacité à se construire comme lieu central où les solutions sont choisies, et ce malgré les injonctions politiques à la mobilisation locale. Les caractéristiques anthropologiques de la modernité tardive viennent du reste questionner l'idée d'accord au sein des établissements. La démocratie libérale et culturelle telle qu'elle se manifeste dans le contexte contemporain traduit au moins un accord collectif autour de l'idée que l'individu est « autonome » et « réflexif », et donc libre de ses choix (Charlier, 1998, p.74). Difficile donc d'imaginer des organisations scolaires correspondant à des « cités locales » culturellement homogènes. Tout en défendant la fécondité et la pertinence heuristique du concept « d'identité d'établissement », Draelants et Dumay (2005, p. 17) interrogent malgré tout eux aussi le concept en ce sens : « dans la mesure où il s'agit d'une identité collective, ne doit-on pas concevoir celle-ci comme nécessairement fractionnée et donc plurielle ? ». C'est ce que suggère la répartition entre variabilité au sein de l'établissement et entre établissement révélée par nos résultats.

L'approche historique peut apporter éclairage à la question que nous avons formulée à propos d'un éventuel processus de fragmentation. Dans un article consacré à l'action de l'État en tant que pouvoir public central dans l'édification d'un système scolaire pour tous, Grootaers (2016)²⁰⁰ montre que le mouvement historique serait plutôt celui de la formation progressive d'un système d'enseignement intégré autour de normes communes (d'abord à l'échelle du pays, puis au sein de chacune des trois communautés linguistiques après la communautarisation en 1989). Au moment de la création du pays, le champ scolaire belge correspond, en effet, à une multitude d'initiatives diverses et éclatées, provenant d'une « constellation » d'acteurs publics et privés (Grootaers, 2016, p. 65). Dans un contexte institutionnel marqué par une philosophie libérale caractérisée par un fort attachement à la liberté des individus et à l'autonomie des pouvoirs locaux, les pouvoirs organisateurs ont longtemps joui d'une grande liberté dans la définition des projets éducatifs et du choix des méthodes. Même au sein des différents piliers qui structurent la société et l'organisation de l'enseignement la diversité est grande (De Maeyer & Wynants, 2016, p. 13 ; Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016, p. 329).

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les choses changent. L'État belge devient progressivement un acteur central de l'enseignement. À partir des années 1950, l'enjeu politique de la démocratisation scolaire concerne plus particulièrement l'enseignement secondaire. L'État prend alors en charge une restructuration globale de ce niveau d'enseignement. L'année 1953 sanctionne la

²⁰⁰ Dans cette section conclusive, nous prenons largement appui sur cet article de Grootaers (2016).

naissance du « secondaire » tel que nous le connaissons encore aujourd'hui. Les filières sont regroupées dans une même structure, et une nouvelle architecture scolaire fait de l'enseignement secondaire le prolongement d'un enseignement primaire massifié. À partir de 1959, avec la loi découlant du Pacte scolaire, une série de normes sont d'application pour toutes les écoles (le niveau de connaissance à atteindre aux différentes étapes de l'enseignement secondaire, les grilles horaires, l'homologation des diplômes, etc.). Ces normes participent d'une volonté d'homogénéisation du système éducatif, même si les pouvoirs organisateurs²⁰¹ conservent une marge de manœuvre importante sur le plan pédagogique (conception des programmes, choix des méthodes, élaboration des manuels) et sur le plan organisationnel, notamment dans le recrutement des enseignants. Les années 1945-1960 se caractérisent donc par une progressive prise en main par l'État de l'organisation globale de l'enseignement secondaire.

Les années 1960-1970 sont celles de la massification de l'enseignement secondaire. Entre 1952 et 1971, la population de l'enseignement secondaire triple. Sur fond de critique du fonctionnement du système éducatif et de remise en cause de la sélection à l'entrée, le projet de démocratisation scolaire est sous-tendu par les revendications d'égalité et répond au principe d'égalité des chances (enseignement Rénové). Les années 1990-2000 sont, quant à elles, marquées pour ce qui nous occupe par de grandes réformes manifestant de plus en plus clairement la volonté intégratrice de l'État (Décret Missions de 1997, réformes de la formation initiale, etc.).

Aussi, le système éducatif belge se caractérise-t-il probablement par une fragmentation ancienne, en une multitude de propositions éducatives locales et donc d'établissements différenciés sur le plan des conceptions des finalités et de l'action éducative. Le mouvement historique serait plutôt celui d'un progressif renforcement des normes valant pour tous les établissements scolaires, sous l'action intégrative volontariste des autorités publiques (Grootaers, 2016 ; Maroy & Dupriez, 2000).

5.6. Conclusion

De notre point de vue, l'histoire du système éducatif belge participe dès 1830 d'un projet émancipateur global, dans la mesure où la Belgique s'est forgée dans la matrice européenne de la Modernité scientifique (Bastenier, 1998).

Cependant, il s'édifie structurellement dans un contexte institutionnel particulier. Depuis ses origines, la Belgique est, en effet, une société pilarisée, fondée sur un pluralisme segmenté qui fait dès 1831 l'objet d'un compromis constitutionnel en matière d'enseignement (consacrant la liberté d'offre). Aussi, la forme du système éducatif (ses réseaux, ses pouvoirs organisateurs, ses communautés) correspond-elle à la complexité historique du système social et politique belge, et a longtemps servi de support à l'intégration sociale, y compris à la reproduction de ses divisions philosophiques, linguistiques et sociales (Bastenier, 1998 ; Mangez & al., 2017).

À une échelle plus locale, cette liberté constitutionnelle a donné lieu à une multiplication des pouvoirs organisateurs, comme nous venons de l'évoquer un peu plus tôt dans la discussion de ce chapitre.

Tout ceci, nous semble-t-il, pourrait être envisagé comme des poupées russes. Lorsque l'on dézoome et que l'on observe la poupée la plus grande, celle qui abrite les autres, la participation du système

²⁰¹ Pour rappel, il s'agit de l'autorité juridiquement responsable de l'établissement.

scolaire belge au projet émancipateur global apparaît assez clairement. De ce point de vue, Grootaers (2016) défend l'idée que, dès ses débuts, y compris l'Œuvre chrétienne – qui recouvre la myriade de réalisations portées par les acteurs du pilier catholique dans le domaine de l'enseignement (*Ibid*, p. 107) – est en phase avec la modernité, parce qu'elle soutient le développement de l'instruction scolaire primaire et post-primaire et encourage l'extension de cette instruction (*Ibid*, p. 110). Lorsque l'on zoome un peu, jusqu'au niveau de la poupée russe intermédiaire, l'on rencontre une démocratie consociative organisée autour de piliers, représentant des mondes sociologiques différenciés, qui ont développé au cours du temps un réseau propre d'organisations, dont des organisations scolaires qui ont longtemps pris en charge les individus « de la naissance à la mort » (Van Haecht, 2012, p. 492). Lorsqu'enfin l'on zoome encore jusqu'à la plus petite poupée russe, l'on rencontre une variété de propositions éducatives qui, comme un kaléidoscope, réfléchissent les caractéristiques culturelles des poupées plus grandes, en les reproduisant dans de multiples combinaisons colorées par les contingences locales.

Dès lors, que nous apprennent nos analyses face à un tel contexte institutionnel lorsque l'on tient compte également des caractéristiques structurelles et culturelles de la modernité avancée, et notamment d'une pluralité normative croissante ?

Nos données suggèrent, tout d'abord, que l'appartenance à un réseau ne déterminerait plus, de nos jours, ni les conceptions des enseignants du secondaire en CFB relatives au sujet à former et à la société à promouvoir, ni les rapports aux normes qu'ils privilégient. Notons toutefois que nous ne pouvons écarter un biais lié à l'instrument d'enquête utilisé (questionnaire à questions fermées, et catégories qui prédéfinissent et limitent les enjeux d'éventuels débats). Ceci étant dit, rappelons que près de la moitié des enseignants de notre échantillon ne sont pas d'accord avec l'idée de confier aux réseaux/PO la définition du sujet à former pour demain. La lecture des projets des différents réseaux fait, quant à elle, apparaître un potentiel rapprochement autour d'orientations communes, à tout le moins une volonté de s'adapter aux évolutions sociétales.

Nos données suggèrent par ailleurs que les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants se différencient selon l'offre scolaire et les caractéristiques sociales des élèves. À cet égard, les travaux de Grootaers et al. (1999) mettent en évidence le rapprochement entre le modèle éducatif de l'enseignement qualifiant et celui de l'enseignement de transition. Ils montrent aussi que certains enseignants du qualifiant aspirent à ce que la formation soit plus polyvalente possible et intègre les objectifs de l'enseignement de transition. Ils soulignent, par ailleurs, la manière dont les transformations intervenues dans la sphère économique font peser de nouvelles exigences sur l'enseignement de qualification. Tandis que nos données font apparaître un « modèle éducatif » plus hétéroclite pour le « segment » composé de l'enseignement de qualification et des catégories d'indice socioéconomiques inférieures à 15.

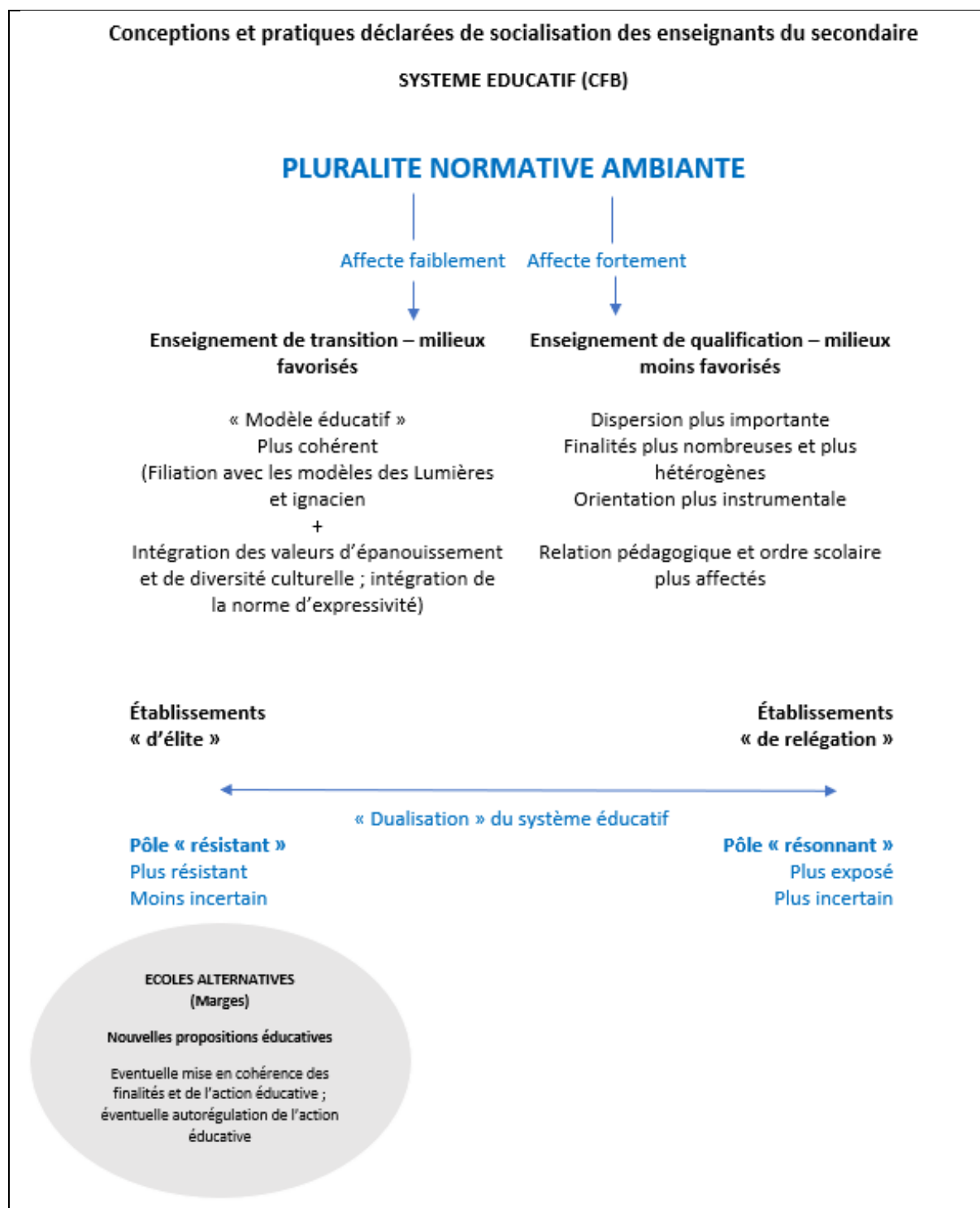
Des différences apparaissent aussi entre établissements qui croisent en partie celles que nous avons observées entre sections d'enseignement et selon l'indice socioéconomique. Les orientations prises localement en matière de socialisation semblent dépendre d'une part des caractéristiques socioéconomiques des élèves, et d'autre part de projets normatifs spécifiques (choix pédagogiques). Néanmoins, les différences entre enseignants au sein des établissements sont nettement plus importantes que les différences entre établissements.

Rappelons par ailleurs, et en particulier en ce qui concerne les conceptions des missions, que les différences parfois ténues que nous avons observées entre différents espaces du système éducatif doivent être envisagées en tenant compte de l'adhésion massive des enseignants de notre échantillon aux différentes orientations proposées.

Au total, on ne peut écarter l'hypothèse que les différences observées témoignent moins d'un processus de segmentation ou de fragmentation en cours des conceptions et des pratiques de socialisation des enseignants, qu'elles ne traduisent un phénomène d'intégration progressive, par l'ensemble des enseignants, des nouvelles orientations axiologiques et normatives apparues successivement depuis les années 1960, et donc de pluralisation normative de leurs conceptions et pratiques de socialisation venant estomper des différences antérieures associées aux spécificités morphologiques du système éducatif belge qui le caractérisent depuis sa naissance.

De plus, la diversification des orientations éducatives semble affecter différemment les conceptions et les pratiques de socialisation selon le contexte de travail de l'enseignant. Celle-ci semble peser de manière plus prononcée sur les conceptions et les pratiques des enseignants du qualifiant et sur les enseignants qui travaillent avec les élèves socialement moins bien lotis, comme l'illustre la figure 43.

Figure 43 : schématisation de la manière dont la pluralisation normative affecte de manière différenciée les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants, selon leur contexte de travail



Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés aux variations susceptibles d'exister entre enseignants en fonction de différents contextes : réseau, section, indice socioéconomique, type de projet et établissements. Le travail de socialisation des enseignants reposant sur leur activité d'enseignement,

nous proposons dans le prochain chapitre d'explorer un autre type de « contexte » : la discipline enseignée.

5.7. Annexes

5.8.1. (Annexe 1) Test post-hoc

Afin de vérifier la significativité statistique des différences entre les groupes testés dans les ANOVA, nous avons utilisé les différents tests ci-dessous :

1. Un test LSD de Fisher : ce test opère des comparaisons entre les moyennes appariées et produit une matrice qui indique les moyennes des groupes significativement différentes (au niveau α 0.05). Il délivre, par ailleurs, « l'effet » (le coefficient de régression) précis de chaque modalité de la variable prédictrice sur la variable d'intérêt. Concrètement, lorsque ce test est réalisé dans SPSS via le module « modèle mixte linéaire »²⁰², le résultat obtenu indique le déplacement en pourcentage d'écart-type sur la variable d'intérêt (considérée comme une continue) induit par un changement de modalité de la variable indépendante introduite en effet fixe (catégorielle).
2. Un test post-hoc de Tukey : ce test opère des comparaisons multiples et de plage. Il utilise les statistiques de plages de Student pour effectuer des comparaisons appariées de groupes. Réalisé via le module ANOVA I de SPSS, il permet d'identifier les sous-groupes homogènes de moyennes qui ne diffèrent pas les uns des autres. Il permet, en outre, de contrôler la significativité des différences entre les moyennes des groupes définis par les modalités des variables prédictrices et obtenues avec des ANOVA de Fisher et des tests LSD. Il s'agit, en effet, d'un test conservateur qui limite le risque d'erreur de type I. Autrement dit, il limite l'erreur qui consiste à rejeter une hypothèse nulle, celle-ci étant vraie. Ces tests ont systématiquement confirmé les résultats des ANOVA de Fisher et des tests post-hoc LSD.
3. Précisons qu'il n'était pas possible de réaliser de test post-hoc de Tukey pour les ANOVA I réalisées avec la variable « type de projet », parce qu'il s'agit d'une variable dichotomique et que le test de Tukey dans le module ANOVA I de SPSS ne fonctionne que si la variable comporte plus de deux modalités. Pour ces analyses uniquement, nous avons utilisé le test très conservateur de Bonferroni, proposé dans le module « modèle mixte » de SPSS.

²⁰² Ces analyses ont été réalisées dans le module « modèles mixtes » de SPSS, sans qu'il soit tenu compte du regroupement en « écoles ». Les différentes modalités des variables « réseau », « section », « ISE » et « type de projet » deviennent donc les « groupes » ou les « macro-unités » testées. Ces variables ont été introduites en « effets fixes ». La modélisation des effets fixes des macro-unités correspond donc bien, de cette manière, au modèle d'analyse de variance (ANOVA). Il est important de préciser, par ailleurs, que le module « modèle mixte linéaire » de SPSS propose trois tests post-hoc : le LSD de Fisher, le test de Sidak et le test de Bonferroni. Nous avons opté pour le test proposé par défaut : le LSD de Fisher. En effet, le test de Bonferroni est peu recommandé parce que trop conservateur et le test de Sidak fournit un résultat proche de celui que l'on obtient avec le test LSD. Toutefois, le test LSD étant, quant à lui, peu conservateur (il comporte un risque d'erreur de type 1 consistant à rejeter l'hypothèse nulle, celle-ci étant vraie), nous avons veillé à confirmer systématiquement la significativité des résultats ainsi obtenus avec un test post-hoc de Tukey (réalisable via le module ANOVA I de SPSS).

5.8.2. (Annexe 2) Tests de Tukey

Section

Facteur "subjectivation - émancipation et épanouissement"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Qualifiant	83	-0,2921642	
Mixte	345		-0,0237766
Transition	386		0,0863580
Sig.		1,000	0,563

Facteur "intégration socioculturelle - pluralisation"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Qualifiant	83	-0,2497002	
Transition	386		0,0333903
Mixte	345		0,0347465
Sig.		1,000	1,000

Facteur "distribution - intégration"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Transition	386	-0,0702604	
Mixte	345	0,0001433	
Qualifiant	83		0,3026286
Sig.		0,791	1,000

Facteur "subjectivation"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Transition	374	-0,0727821	
Mixte	325	0,0339385	0,0339385
Qualifiant	75		0,2203603
Sig.		0,610	0,223

Facteur 3 "instruction"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Mixte	325	-0,1478787	
Qualifiant	75	-0,0362741	-0,0362741
Transition	374		0,1256835
Sig.		0,576	0,314

Facteur "rapport aux normes de type transactionnel"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Transition	345	-0,1176156	
Mixte	310	0,0481487	0,0481487
Qualifiant	77		0,2961497
Sig.		0,298	0,068

Facteur "rapport aux normes de type impersonnel"			
Différence significative de Tukey			
Section	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Transition	345	-0,1025223	
Mixte	310	0,0042102	
Qualifiant	77		0,4191667
Sig.		0,604	1,000

Indice socioéconomique

Facteur "subjectivation - émancipation et épanouissement"			
Différence significative de Tukey			
ISE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
1 à 5	142	-0,2518144	
6 à 10	299	-0,0222866	-0,0222866
11 à 15	178		0,0428757
16 à 20	169		0,1675894
Sig.		0,130	0,273

Facteur "distribution intégration"			
Différence significative de Tukey			
ISE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
16 à 20	169	-0,1229529	
11 à 15	178	-0,1040521	
6 à 10	299	0,074579048	0,0745790
1 à 5	142		0,1890982
Sig.		0,222	0,683

Facteur « intégration socioculturelle"			
Différence significative de Tukey			
ISE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
16 à 20	166	-0,1832249	
6 à 10	280	0,0006363	0,0006363
1 à 5	133		0,1016473
11 à 15	168		0,1023762
Sig.		0,306	0,772

Facteur "subjectivation"			
Différence significative de Tukey			
ISE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
16 à 20	166	-0,2377578	
11 à 15	168	-0,0419322	-0,0419322
1 à 5	133	0,004797215	0,0047972
6 à 10	280		0,1427968
Sig.		0,106	0,309

Facteur "instruction"			
Différence significative de Tukey			
ISE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	

		1	2
1 à 5	133	-0,2104485	
11 à 15	168	-0,0411030	
6 à 10	280	-0,008554524	
16 à 20	166		0,3249736
Sig.		0,211	1,000

Facteur "rapport aux normes de type transactionnel"			
Différence significative de Tukey			
ISE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
16 à 20	143	-0,2987432	
1 à 5	121	-0,0368524	-0,0368524
11 à 15	164		0,0157982
6 à 10	272		0,1034105
Sig.		0,080	0,576

5.8.3. (Annexe 3) Tests robustes de Welch et de Brown-Forsythe

Section				
Tests robustes d'égalité des moyennes				
Facteur "intégration socioculturelle - pluralisation"				
	Statistiques	df1	df2	Sig.
Welch	1,922	2	214,971	0,149
Brown-Forsythe	2,423	2	222,146	0,091

a : f distribué asymptotiquement

5.8.4. (Annexe 4) Tests de Mann-Wythney

Type de projet

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig. ^{a,b}	Décision
1	La distribution de ACP Q38 Facteur SUBJECTIVATION émancipation et épanouissement (N = 822) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,877	Garder les hypothèses nulles.
2	La distribution de ACP Q38 Facteur INTEGRATION SOCIOCULTURELLE pluralisation (N = 822) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,163	Garder les hypothèses nulles.
3	La distribution de ACP Q38 Facteur DISTRIBUTION intégration (N = 822) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,024	Rejeter les hypothèses nulles.
4	La distribution de ACP Q39 Facteur 1 - INTEGRATION SOCIOCULTURELLE (N = 784) (avec tous les items) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,580	Garder les hypothèses nulles.
5	La distribution de ACP Q39 Facteur 2 - SUBJECTIVATION (y compris entrepreneur et travailleur) (N = 784) (avec tous les items) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,491	Garder les hypothèses nulles.
6	La distribution de ACP Q39 Facteur 3 - INSTRUCTION (N = 784) (avec tous les items) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,000	Rejeter les hypothèses nulles.
7	La distribution de ACP Pratiques_Facteur1 - Rapport aux normes de type transactionnel (N = 737) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,000	Rejeter les hypothèses nulles.
8	La distribution de ACP Pratiques_Facteur2 - Rapport aux normes de type impersonnel (N = 737) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,000	Rejeter les hypothèses nulles.
9	La distribution de ACP Pratiques_Facteur3 - Rapport aux normes de type critique (N = 737) est la même sur les catégories de Type de projet.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,605	Garder les hypothèses nulles.

a. Le niveau de signification est de ,050.

b. La signification asymptotique est affichée.

5.8.5. (Annexe 5) Réseaux d'enseignement et caractéristiques individuelles des répondants

Réseau dans lequel les répondants ont étudié

Réseau dans lequel l'enseignant a étudié au primaire * Réseau (WBE-OS-Libre)

			Réseau WBE-OS-Libre			
			WBE	OS	Libre	Total
Réseau dans lequel l'enseignant-e a étudié au primaire	WBE et Officiel subventionné	Effectif	161	53	210	424
		Compte attendu	115,0	41,6	267,4	424,0
		%	38,0%	12,5%	49,5%	100,0%
		Résiduel	46,0	11,4	-57,4	
	Libre-catholique	Effectif	55	25	298	378
		Compte attendu	102,5	37,1	238,4	378,0
		%	14,6%	6,6%	78,8%	100,0%
		Résiduel	-47,5	-12,1	59,6	
	Libre-autre que catholique	Effectif	2	1	4	7
		Compte attendu	1,9	0,7	4,4	7,0
		%	28,6%	14,3%	57,1%	100,0%
		Résiduel	0,1	0,3	-0,4	
	Libre-non confessionnel	Effectif	1	1	4	6
		Compte attendu	1,6	0,6	3,8	6,0
		%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
		Résiduel	-0,6	0,4	0,2	
	à part égale dans le WBE-OS et le Libre	Effectif	5	1	5	11
		Compte attendu	3,0	1,1	6,9	11,0
		% d	45,5%	9,1%	45,5%	100,0%
		Résiduel	2,0	-0,1	-1,9	
Total		Effectif	224	81	521	826
		Compte attendu	224,0	81,0	521,0	826,0
		%	27,1%	9,8%	63,1%	100,0%

Réseau dans lequel l'enseignant a étudié au secondaire * Réseau (WBE-OS-Libre)

			Réseau WBE-OS-Libre			Total
			WBE	OS	Libre	
Réseau dans lequel l'enseignant-e a étudié au secondaire	WBE et Officiel subventionné	Effectif	153	55	114	322
		Compte attendu	86,1	31,4	204,4	322,0
		%	47,5%	17,1%	35,4%	100,0%
		Résiduel	66,9	23,6	-90,4	
	Libre-catholique	Effectif	81	29	441	551
		Compte attendu	147,4	53,8	349,8	551,0
		% d	14,7%	5,3%	80,0%	100,0%

		Résiduel	-66,4	-24,8	91,2	
	Libre-autre que catholique	Effectif	2	2	11	15
		Compte attendu	4,0	1,5	9,5	15,0
		%	13,3%	13,3%	73,3%	100,0%
		Résiduel	-2,0	0,5	1,5	
	Libre-non confessionnel	Effectif	1	1	3	5
		Compte attendu	1,3	0,5	3,2	5,0
		%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
		Résiduel	-0,3	0,5	-0,2	
	à part égale dans le WBE-OS et le Libre	Effectif	4	0	2	6
		Compte attendu	1,6	0,6	3,8	6,0
		%	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
		Résiduel	2,4	-0,6	-1,8	
Total		Effectif	241	88	572	901
		Compte attendu	241,0	88,0	572,0	901,0
		%	26,7%	9,8%	63,5%	100,0%

Réseau dans lequel l'enseignant a étudié au supérieur * Réseau (WBE-OS-Libre)

		Réseau WBE-OS-Libre				Total
			WBE	OS	Libre	
Réseau dans lequel l'enseignant-e a étudié au supérieur	WBE et Officiel subventionné	Effectif	129	48	110	287
		Compte attendu	75,4	29,4	182,3	287,0
		%	44,9%	16,7%	38,3%	100,0%
		Résiduel	53,6	18,6	-72,3	
	Libre-catholique	Effectif	47	17	335	399
		Compte attendu	104,8	40,8	253,4	399,0
		%	11,8%	4,3%	84,0%	100,0%
		Résiduel	-57,8	-23,8	81,6	
	Libre-autre que catholique	Effectif	2	1	16	19
		Compte attendu	5,0	1,9	12,1	19,0
		%	10,5%	5,3%	84,2%	100,0%
		Résiduel	-3,0	-0,9	3,9	
	Libre-non confessionnel	Effectif	26	15	37	78
		Compte attendu	20,5	8,0	49,5	78,0
		%	33,3%	19,2%	47,4%	100,0%
		Résiduel	5,5	7,0	-12,5	
	à part égale dans le WBE-OS et le Libre	Effectif	4	0	5	9
		Compte attendu	2,4	0,9	5,7	9,0
		%	44,4%	0,0%	55,6%	100,0%
		Résiduel	1,6	-0,9	-0,7	
Total		Effectif	208	81	503	792
		Compte attendu	208,0	81,0	503,0	792,0
		%	26,3%	10,2%	63,5%	100,0%

Positionnement religieux des répondants selon le réseau

Positionnement religieux * Réseau d'enseignement (WBE-OS-Libre)

			Réseau WBE-OS-Libre			
			WBE	OS	Libre	Total
Positionnement religieux de l'enseignant-e	Agnostique (vous ne savez pas si Dieu existe)	Effectif	68	33	115	216
		Compte attendu	57,8	20,9	137,3	216,0
		%	31,5%	15,3%	53,2%	100,0%
		Résiduel	10,2	12,1	-22,3	
	Athée (vous pensez que Dieu n'existe pas)	Effectif	92	31	111	234
		Compte attendu	62,7	22,6	148,7	234,0
		% d	39,3%	13,2%	47,4%	100,0%
		Résiduel	29,3	8,4	-37,7	
	Croyant pratiquant	Effectif	26	7	98	131
		Compte attendu	35,1	12,7	83,2	131,0
		%	19,8%	5,3%	74,8%	100,0%
		Résiduel	-9,1	-5,7	14,8	
	Croyant non pratiquant	Effectif	63	19	267	349
		Compte attendu	93,4	33,8	221,8	349,0
		%	18,1%	5,4%	76,5%	100,0%
		Résiduel	-30,4	-14,8	45,2	
Total		Effectif	249	90	591	930
		Compte attendu	249,0	90,0	591,0	930,0
		%	26,8%	9,7%	63,5%	100,0%

Positionnements philosophico-religieux, problèmes individuels, problèmes sociétaux, politiques et culturels, exercice du métier

Positionnements philosophico-religieux et besoins moraux des individus

			Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
Positionnement religieux	N		1	2
Différence significative de Tukey	Athée (vous pensez que Dieu n'existe pas)	194	3,12	
	Agnostique (vous ne savez pas si Dieu existe)	178	3,16	
	Croyant non pratiquant	319	3,32	
	Croyant pratiquant	123		4,76
Sig.			0,681	1,000

Positionnements philosophico-religieux et problèmes sociétaux, politiques et culturels

			Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
Positionnement religieux	N		1	2

Différence significative de Tukey	Croyant non pratiquant	313	2,84	
	Agnostique (vous ne savez pas si Dieu existe)	176	2,89	
	Athée (vous pensez que Dieu n'existe pas)	193	3,01	
	Croyant pratiquant	119		3,99
	Sig.		0,804	1,000

Positionnements philosophico-religieux et exercice du métier

			Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
Positionnement religieux		N	1	2
Différence significative de Tukey	Agnostique (vous ne savez pas si Dieu existe)	182	2,91	
	Athée (vous pensez que Dieu n'existe pas)	197	2,99	
	Croyant non pratiquant	322	3,00	
	Croyant pratiquant	121		4,17
	Sig.		0,965	1,000

5.8.6. (Annexe 6) Test du Chi2

Corrélation entre l'ISE et la section (V de Cramer = .037)

**Tableau croisé ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20) * Section (Transition-Mixte-
Qualification)**

			Section (Transition-Mixte-Qualification)			Total
			Transition	Mixte	Qualifiant	
ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20)	1 à 5	Effectif	24	95	42	161
		Compte attendu	73,2	69,9	17,9	161,0
		% dans ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20)	14,9%	59,0%	26,1%	100,0%
		Résiduel	-49,2	25,1	24,1	
	6 à 10	Effectif	125	171	51	347
		Compte attendu	157,8	150,6	38,6	347,0
		% dans ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20)	36,0%	49,3%	14,7%	100,0%
		Résiduel	-32,8	20,4	12,4	
	11 à 15	Effectif	89	104	7	200
		Compte attendu	91,0	86,8	22,2	200,0
		% dans ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20)	44,5%	52,0%	3,5%	100,0%
		Résiduel	-2,0	17,2	-15,2	
	16 à 20	Effectif	175	24	1	200
		Compte attendu	91,0	86,8	22,2	200,0
		% dans ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20)	87,5%	12,0%	0,5%	100,0%
		Résiduel	84,0	-62,8	-21,2	
Total	Effectif		413	394	101	908
	Compte attendu		413,0	394,0	101,0	908,0
	% dans ISE (4 classes 1-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20)		45,5%	43,4%	11,1%	100,0%

6. CHAPITRE V : LA DISCIPLINE ENSEIGNEE, UN ESPACE DE RECOMPOSITION DU SENS DE L'ACTION ?

Dans le chapitre précédent, nous avons mené un travail de comparaison de différents contextes liés aux caractéristiques morphologiques et au fonctionnement du système éducatif belge francophone. Dans ce dernier chapitre empirique, nous éprouvons une hypothèse disciplinaire. La discipline enseignée y est envisagée comme une matrice susceptible d'être associée à des orientations différentes en matière de socialisation.

6.1.Introduction

L'École, telle qu'elle s'est progressivement édifiée à partir des XVI-XVIIe siècle, massifiée et consolidée au cours du XIXe siècle dans l'espace européen, correspond à ce que la sociologie classique appelle une « institution ». C'est-à-dire un appareil de socialisation qui transforme des valeurs en normes et des normes en personnalités (Dubet, 2002). Dans cette thèse, nous posons que l'École reste fondamentalement, y compris dans un contexte contemporain caractérisé par la pluralité axiologique et normative, un espace de construction de sujets à la fois relativement autonomes et capables de s'intégrer dans la société qui les entoure. Dans sa dimension explicite, cette socialisation réalisée par l'École se décline, selon le cadre théorique de cette étude, en trois missions historiques : une mission de subjectivation, une mission d'intégration socioculturelle et une mission de distribution (Durkheim, 1922 et 1938 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2002). Trois missions historiques qui ont été réaffirmées dans une traduction contemporaine, en Communauté française de Belgique et pour l'ensemble du système éducatif, dans l'article 6 du Décret Missions de 1997²⁰³.

Dans l'École ce travail de socialisation est principalement confié aux « enseignants »²⁰⁴. Ainsi peut-on affirmer que le travail enseignant - l'ensemble des tâches qu'il recouvre de la préparation des cours jusqu'à l'évaluation - constitue l'instrument principal de la socialisation des élèves en milieu scolaire. C'est essentiellement à travers l'enseignement, entendu comme activité pratique, que se réalisent la formation des sujets (d'abord « élèves », c'est-à-dire sujets scolaires, dans la perspective qu'ils deviennent des sujets sociaux capables de vivre en société), la transmission culturelle (via une culture

²⁰³ Article 6 du Décret Missions du 24 juillet 1997, points 1, 3 et 4. *La promotion de la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves* renvoie à la mission de subjectivation, elle vise le sujet individuel dans une perspective psychologique (confiance en soi) et globale (développement de la personne). *La préparation de tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* renvoie à l'intégration socioculturelle, dans une perspective très contemporaine de citoyenneté ouverte et pluraliste. L'injonction à *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* renvoie à la mission de distribution. Telle qu'elle est énoncée dans l'article 6 du décret, elle engage des conceptions différentes de la justice scolaire sans pour autant préciser une orientation particulière.

²⁰⁴ Le travail de socialisation est bien sûr, par ailleurs, pris en charge par l'ensemble des membres des équipes éducatives et pédagogiques. La socialisation scolaire passe en outre par l'organisation scolaire elle-même, dans ses aspects pratiques en référence à la forme scolaire (forme cellulaire, forme curriculaire, etc.), qui constitue l'École tout entière en dispositif de socialisation.

scolaire, envisagée comme une culture légitime, commune, valide, pertinente socialement) et les processus de sélection scolaire (en vertu de principes relatifs à la justice sociale qui évoluent au cours du temps). L'enseignement est le principal moyen par lequel sont actualisées les missions confiées à l'École par la société et par les autorités publiques. C'est pour cette raison que l'on peut dire avec Tardif et Lessard (1999, p. 11) que *l'enseignement* est devenu depuis près de trois siècles le mode dominant de socialisation des jeunes générations.

À partir de la fin du XIXe siècle et de manière progressive, cet enseignement est devenu de plus en plus disciplinaire²⁰⁵. Sous l'Ancien Régime, les humanités classiques enseignées dans les Collèges autour des langues anciennes et essentiellement des auteurs latins ne correspondent pas à un enseignement de type disciplinaire. Elles se présentent comme une « éducation » intégrale de l'individu, à la fois esthétique, rhétorique, morale et civique (Chervel & Compère, 1997) ayant pour finalité l'homme libre²⁰⁶ qui s'exprime avec brio (Bruter, 2002). L'art oratoire en constitue de ce fait l'art suprême et la rhétorique le couronnement (Durkheim, 1938). Plus qu'une « discipline », elles forment un système éducatif qui repose sur les idées d'unicité de la culture et d'une nature humaine éternelle, représentées de manière exemplaire par les auteurs de l'antiquité (Denizot, 2015). De nombreuses matières (histoire, rhétorique, géographie, poétique, mythologie...) concourent à la formation humaniste, mais elles ne constituent pas un enseignement indépendant, et toutes relèvent de la compétence d'un même maître.

Ce n'est qu'à partir de la fin du XIXe siècle, dans un contexte de profonds changements politiques, économiques et sociaux²⁰⁷, que la conception humaniste de l'éducation est remise en question. À partir de la fin du XIXe siècle, de nouvelles disciplines, associées à de nouvelles finalités, sont progressivement instituées au sein des systèmes d'enseignement nationaux de la plupart des pays européens. Cette période est, en effet, marquée par des réformes importantes des structures scolaires existantes et par des adaptations institutionnelles qui donnent lieu à une expansion et à une diversification des filières de l'enseignement secondaire et par conséquent des contenus à enseigner (Grootaers, 1998 ; Chervel, 1998).

La généralisation de la scolarisation primaire au cours du XIXe siècle, puis secondaire au XXe siècle, se caractérise par un nouveau modèle d'organisation scolaire (la classe d'une heure, qui met en relation un enseignant avec un collectif d'élèves de classe d'âge homogène), l'élaboration d'instructions officielles et de juridictions scolaires, la construction d'édifices scolaires adaptés à l'augmentation du

²⁰⁵ Il faut préciser que, à l'aube du XXe siècle, les structures scolaires en vigueur sont organisées en voies parallèles et étanches, destinées à des publics d'origines sociales différentes. Les enfants du peuple vont à l'École primaire. Ceux de la petite bourgeoisie (employés, artisans, commerçants) vont à l'École moyenne. Celle-ci offre le degré inférieur des humanités modernes. Les enfants de la bourgeoisie et des professions libérales vont dans les collèges et les athénées, qui offrent les humanités modernes complètes (sous leur forme économique ou scientifique), et les humanités classiques (sous leur forme gréco-latine ou latin-scientifique) (Grootaers, 1998, p. 90). L'École primaire n'est pas concernée par cette mise en forme disciplinaire des apprentissages.

²⁰⁶ Libre dans le sens originel voulu par les arts libéraux, à savoir un homme libéré de la servitude du travail qui se consacre à de nobles activités.

²⁰⁷ Consolidation des États-nations, développement industriel, développement du commerce international, émergence d'une petite et moyenne bourgeoisie, circulation internationale des informations et des savoirs Eckhardt Fuchs (2005).

nombre d'élèves, la production de curricula, de programmes, une formalisation de l'enseignement (Hofstetter, 2012), et surtout pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, la création d'un *système de disciplines scolaires* qui conditionne et structure l'activité d'enseignement (formation et diplômes d'enseignants, programmes, manuels, activités et moyens spécifiques, situations pédagogiques, etc.) (Bouhon, 2015).

L'édification progressive de l'institution scolaire moderne se traduit non seulement par un mouvement de complexification et une diversification des missions à poursuivre (on passe d'un enseignement élitiste poursuivant une finalité unique dans les Collèges d'Ancien Régime, à un enseignement massifié organisé autour de finalités multiples), mais aussi par une transformation en profondeur de la forme scolaire de socialisation marquée par l'élargissement de la panoplie des savoirs couvrant des domaines et des modes de rapports au monde diversifiés, « à travers un canon des disciplines scolaires qui visent à transformer sur un spectre étendu les manières de penser, parler et agir des élèves » (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 161). Les disciplines scolaires jouent par conséquent un rôle particulièrement important et constituent le noyau central de la nouvelle forme scolaire (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 163), comme le montrent de nombreux travaux d'historiens de l'éducation (Goodson, 1993 ; Chervel, 1988 et 1998 ; Cardon-Quint, 2014 ; Viñao, 2010). « L'invention de la forme scolaire s'accomplit dans la production des disciplines » (Vincent, 1994, p. 17).

Dès lors, l'hypothèse générale qui constitue le fil rouge de ce chapitre et qui le relie au questionnement général de la thèse est que la progressive mise en forme disciplinaire de la transmission culturelle entre générations « participe de » et « contribue au » mouvement de pluralisation normative qui caractérise la modernité depuis deux siècles. Notons que cette hypothèse appelle de nouvelles recherches sur des évolutions plus récentes qui, selon nous, ont donné lieu à une accélération de ce phénomène de multiplication des finalités et de pluralisation normative. Nous pensons en particulier aux réflexions importantes sur les finalités éducatives, sur l'organisation des curricula et sur les contenus à transmettre, qui ont caractérisé la mise en place des « *comprehensive school* », en particulier l'enseignement rénové en Belgique, avec la mise en place d'un tronc commun et la multiplication des matières à option dans les années 1970, mais aussi et toujours pour le cas de la Belgique francophone après 1989, aux réformes successives des années 1990 et du début des années 2000, jusqu'au Pacte pour un enseignement d'excellence (2015). Si cette hypothèse d'un phénomène de pluralisation normative s'avère fondée, on pourrait en déduire qu'il est à son tour susceptible de contraindre les enseignants à opérer des arbitrages entre les différentes finalités à poursuivre, probablement en fonction de la discipline qu'ils enseignent.

Ce chapitre est construit de la même manière que les précédents. Il présente sa problématique spécifique, puis les concepts qui sous-tendent la lecture des résultats. Une section méthodologie présente le type d'analyses réalisées. Les résultats sont ensuite décrits et commentés. Une discussion adossée à la littérature clôturera le chapitre. Cette discussion est l'occasion de soulever des questions, d'émettre des hypothèses et de proposer de nouvelles pistes de recherche.

6.2.Problématique

Les recherches en sciences de l'éducation, particulièrement dans les didactiques, montrent que la discipline enseignée constitue un « déterminant fort » de l'identité professionnelle des enseignants (Audigier, 1997). Ce phénomène concerne en particulier l'enseignement secondaire, dont les

enseignants reçoivent une formation disciplinaire plus poussée que ceux du primaire dans l'enseignement supérieur²⁰⁸, et dont le curriculum est structuré autour des disciplines scolaires²⁰⁹. Les enseignants du secondaire se présentent d'ailleurs volontiers comme « professeur d'histoire » ou « professeur de sciences », par exemple. Pour Audigier (1997), les contenus d'enseignement sont centraux dans la constitution de l'identité professionnelle dans la mesure où ceux-ci ont été aimés avant d'être étudiés. Plus fondamentalement pour ce qui nous occupe, De Brabander (1993), observe que les enseignants sont convaincus que les savoirs disciplinaires se distinguent, notamment par leur objet, leur nature et leur portée²¹⁰, et fondent non seulement les différences entre les disciplines enseignées mais aussi leur légitimité. Il émet l'hypothèse que ces conceptions relatives aux objets d'enseignement constituent la composante principale d'un processus d'affiliation des futurs enseignants de l'École secondaire à une communauté disciplinaire (De Brabander, 2000, cité par Saussez, 2012, p. 475).

Différents travaux établissent, par ailleurs, l'existence de « cultures disciplinaires »²¹¹ caractérisées par des croyances, des normes et des pratiques spécifiques. Siskin (1994), par exemple, montre que les professeurs de mathématiques de différents établissements scolaires peuvent avoir davantage en commun qu'un professeur d'anglais et un professeur de mathématiques travaillant dans le même établissement. Plusieurs recherches suggèrent, en outre, que les cultures disciplinaires ont un impact décisif sur la réception des politiques éducatives (Grossman & Stodolsky, 1995 ; Saussez, 2012). Ball (1981), par exemple, a observé que les professeurs de mathématiques et de langues étrangères manifestaient différentes formes de résistance au regroupement des élèves en groupes hétérogènes en première année du secondaire, en fonction de croyance à propos de leur objet d'enseignement et

²⁰⁸ En Communauté française de Belgique, les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) sont formés dans des hautes écoles où les compétences scientifiques relatives aux savoirs à enseigner sont acquises en même temps que les compétences à caractère pédagogique et didactique. Le décret du 12 décembre 2000, qui réforme la formation initiale des AESI, accorde une place importante aux didactiques disciplinaires. Les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) sont formés à l'université sur un modèle « consécutif ». Les étudiants acquièrent d'abord une formation scientifique à caractère disciplinaire (bachelier puis master), puis une formation à caractère pédagogique et didactique qui conduit au titre d'agrégé de l'enseignement supérieur. Les AESI ont vocation à enseigner dans les trois premières années de l'enseignement secondaire qui en comporte six. Les AESS l'ont à enseigner dans les trois dernières années.

²⁰⁹ Ceci est particulièrement vrai pour l'enseignement secondaire de transition. Dans l'enseignement de qualification, des profils de formation et de qualification définissent les compétences pour les cours de pratiques professionnelles. Ces profils sont fortement articulés aux métiers de références.

²¹⁰ Leur « objet », en référence à un aspect de la réalité sur lequel ils portent, par exemple des phénomènes naturels vs des phénomènes culturels. Leur nature, en référence aux types de concepts qui sous-tendent la connaissance dans un champ et aux moyens de l'établir, par exemple un savoir universel testable et objectif vs un savoir particulier, non testable et subjectif. La portée renvoie à la distinction entre une discipline plutôt concernée par des apprentissages cognitifs et dont les savoirs ont une pertinence pratique et une pertinence pour les études supérieures, vs une discipline valorisant les apprentissages diversifiés et dont les savoirs ont une valeur formative ainsi qu'une pertinence pour la vie personnelle des élèves (De Brabander 2000, cité par Saussez, 2012, p. 467).

²¹¹ Dans l'espace anglosaxon, on parle plus volontiers de « sous-cultures » disciplinaires.

de ce que cela implique en termes de progression dans les apprentissages. Pour cet auteur, les conceptions qui structurent les cultures disciplinaires touchent à des questions relatives à l'organisation et à la transmission des contenus, aux buts de l'enseignement et à l'adhésion à un paradigme pédagogique. Pour Saussez (2012), les cultures disciplinaires doivent être appréhendées comme des *complexes de valeurs et de présupposés touchant tout à la fois à la nature des savoirs à enseigner et à la façon dont ils doivent s'enseigner et s'apprendre*.

Mais si les recherches autour des cultures disciplinaires se sont multipliées ces dernières décennies (Stodolsky, 1988), elles concernent surtout l'espace anglo-américain. Et la discipline scolaire reste peu problématisée dans les recherches relatives à l'analyse du travail enseignant dans le monde francophone de la recherche en éducation (Saussez, 2012)²¹², qui plus est dans une perspective de socialisation²¹³. Ces recherches montrent également que les politiques publiques tiennent peu compte des différences culturelles entre disciplines. Elles appréhendent généralement les enseignants au sein des systèmes éducatifs comme des unités interchangeableables (Grossman & Stodolsky, 1995 ; Grossman & al., 2004). Des distinctions sont généralement faites entre les enseignants selon le niveau (fondamental, secondaire) et le type d'enseignement (ordinaire, spécialisé, général, technique, etc.), mais les disciplines sont rarement considérées comme un « contexte » susceptible d'influencer la manière dont les enseignants se positionnent par rapport aux prescriptions officielles et par rapport au métier²¹⁴.

En Communauté française de Belgique (CFB), pour ce qui nous occupe, le Décret Missions²¹⁵ de 1997 énonce les missions prioritaires pour l'ensemble du système éducatif²¹⁶. Celles-ci doivent être prises

²¹² Comme en témoigne son absence dans l'ouvrage de référence extrêmement riche de Tardif et Lessard (1999) sur le travail enseignant.

²¹³ Notons que Levasseur (2008, 2012), au Québec, s'intéresse depuis les années 1990 (dans le cadre de sa thèse de doctorat) aux *finalités culturelles et sociales* de l'École à travers le prisme des disciplines.

²¹⁴ A propos de la profession enseignante dans le document ressource 1335 *Devenir enseignant* de la CFB, on peut lire à la page 11 : « s'il existe une seule profession enseignante, celle-ci se différencie bien sûr selon l'âge des élèves, le niveau d'enseignement, la spécificité des études et la nature des objectifs de formation ».

²¹⁵ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Ces missions sont réaffirmées dans le Pacte pour un enseignement d'excellence²¹⁵ et dans le code de l'enseignement de 2019.

²¹⁶ Le Décret Missions formule ces objectifs de la sorte : La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

« promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».

en charge sans hiérarchie par tous les enseignants et être constitutives d'une identité professionnelle partagée. La volonté affirmée des autorités publiques est de favoriser le développement d'une identité professionnelle commune forte et de doter les enseignants des mêmes compétences fondamentales, quelle que soit la filière (et a fortiori la discipline) de formation choisie²¹⁷.

Les disciplines scolaires correspondent pourtant à un découpage institutionnel qui s'incarne dans la formation des enseignants, dans l'organisation des curricula mais aussi dans les prescriptions et recommandations pédagogiques destinées aux enseignants. En Belgique francophone, au cours des années 1990 et dans le sillon du Décret Missions, des référentiels de compétences disciplinaires ont été rédigés. Progressivement mis à jour à partir de 2011, ils incluent des visées ou des « finalités » disciplinaires qui constituent une actualisation locale et spécifique à chaque discipline des grandes missions énoncées pour l'ensemble du système éducatif. La finalité fondamentale de l'histoire, par exemple, est de « aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière ». Celle de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) est prioritairement orientée vers la formation d'un citoyen démocrate et pluraliste. Celle de l'éducation artistique vise particulièrement le développement et l'expression de la sensibilité et de la création personnelle de chaque élève, etc. Ces référentiels précisent, par ailleurs, certaines caractéristiques formelles des contenus disciplinaires, comme par exemple, leur organisation interne (le caractère cumulatif des savoirs mathématiques) ou la définition de leurs frontières (plus ou moins étanches aux contenus des autres disciplines). Ces caractéristiques sont analysées comme des éléments constitutifs des cultures disciplinaires par plusieurs auteurs cités plus haut (Ball, Grossman, Stodolsky, Saussez).

Dès lors, l'hypothèse qui fonde ce chapitre est que la discipline « enseignée » peut-être envisagée comme un « contexte » - au même titre que le réseau, la section, la classe d'indice socioéconomique et l'établissement – susceptible d'influencer les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants. L'objectif poursuivi est d'investiguer d'éventuelles différences dans le positionnement des enseignants face aux missions historiques de l'École et face à la forme scolaire de socialisation, selon la discipline enseignée. Nous verrons que nos analyses montrent que les conceptions des missions et les rapports aux normes que les enseignants déclarent construire avec leurs élèves diffèrent, parfois fortement, en fonction de la discipline qu'ils enseignent. Aussi ce chapitre se veut-il une contribution à une meilleure compréhension du rôle que joue la discipline dans la manière dont les enseignants du secondaire, en CFB, s'approprient les missions qui leur sont confiées. Autrement dit la manière dont ils les interprètent et déclarent les mettre en œuvre en contexte scolaire.

6.3. Qu'entend-on par « discipline scolaire » ?

Avant de poursuivre, il est nécessaire de préciser ce que l'on entend par « discipline scolaire ». Depuis le début du XXe siècle, le mot « discipline » s'est en effet progressivement imposé dans le langage

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

²¹⁷ « Quelle que soit la filière de formation qu'ils choisissent (instituteur préscolaire, instituteur primaire, régent, agrégé de l'enseignement secondaire supérieur), tous les futurs enseignants apprennent le même métier et partagent les mêmes missions. De la maternelle à la fin du secondaire, tous doivent donc posséder une identité professionnelle commune forte et être dotés des mêmes compétences fondamentales ». Document ressource 1335, *Devenir enseignant*, p.10, CFB.

courant pour désigner les différentes « matières » ou les différents « contenus » d'enseignement transmis à l'École (Chervel, 1988). Il semble recouvrir une réalité qui s'impose comme une évidence, il renvoie pourtant un phénomène complexe que l'histoire des disciplines et les didactiques disciplinaires peuvent nous aider à appréhender de manière plus précise. Dans les lignes qui suivent, il sera tout d'abord question de l'articulation entre les disciplines scolaires d'une part, les grandes missions de l'École qui fonde leur légitimité et la forme scolaire qui leur donne leurs caractéristiques générales, d'autre part. Nous mettrons ensuite en évidence la spécificité des contenus scolaires, nécessairement didactisés et axiologisés, et leur centralité pour comprendre ce que sont les disciplines scolaires. Puis nous explorerons l'idée que chaque discipline constitue un cadre d'action spécifique, qui définit à la fois des contenus d'enseignement et des moyens et démarches pour rendre possible l'appropriation par les élèves. Nous proposerons, enfin, des axes permettant de décrire et de distinguer les disciplines entre elles, ainsi que le concept de « configuration disciplinaire » (Reuter, 2014). Les axes descriptifs et le concept de configuration disciplinaire seront mobilisés au moment d'analyser les résultats.

6.3.1. Disciplines, missions et forme scolaire

Depuis que les disciplines scolaires sont devenues un objet d'investigation historique à partir des années 1970²¹⁸, les historiens ont montré qu'elles sont des productions sociales, historiquement situées (Chartier & al., 1976 ; Chervel, 1988 et 1998 ; Bruter, 2002 ; Cardon Quint, 2014). La recherche historique a aussi mis en évidence le fait que si les découpages et les étiquettes disciplinaires sont assez stables dans le temps depuis le début du XXe siècle, les disciplines scolaires se manifestent pourtant comme des créations sociales relativement instables et sensibles aux changements structurels (la massification scolaire, par exemple, a donné lieu à une restructuration des systèmes éducatifs, mais aussi à une reconfiguration des curricula et des programmes) et culturels (liés aux changements dans les imaginaires sociaux relatifs aux missions de l'École, auxquelles les disciplines sont subordonnées).

Ce qu'il est important de dire, en premier lieu, du point de vue de notre objet de recherche, c'est que l'élaboration des disciplines scolaires est concomitante de l'édification de l'institution scolaire

²¹⁸ Les disciplines scolaires sont devenues objet d'investigation historique à partir des années 1970-1980. C'est donc un domaine de recherche relativement récent. Les deux auteurs les plus représentatifs de ce domaine de recherche sont Goodson pour le courant anglo-saxon et Chervel pour le courant français. La *curriculum history* se saisit des disciplines scolaires (*subject matter*) comme objet d'étude historique dès les années 1980. Elle appartient au champ des *curriculum studies*, qui s'attache à décrypter la définition et l'évolution des contenus d'enseignement à la lumière des enjeux sociaux, notamment dans le but de montrer comment le curriculum participe à la reproduction sociale. Dans une perspective proche de la nouvelle sociologie de l'éducation, la *curriculum history* envisage les disciplines comme des communautés sociales, des groupes d'acteurs en concurrence voire en conflit (Cardon Quint & D'Enfer, 2017). Ainsi Goodson définit-il les disciplines comme des *amalgames, sujets à variations, de sous-groupes rivaux et de traditions qui, à travers la controverse et l'engagement, influent sur leur évolution*. Ces amalgames, composés d'une variété de traditions, constituent selon Goodson, *l'agent principal d'initiation des professeurs aux communautés disciplinaires* (cité par Vinao, 2010, p. 79). La *curriculum history*, se différencie de l'histoire des disciplines telle qu'elle se développe en France par l'importance qu'elle accorde aux rapports de force et aux idéologies à l'œuvre dans l'évolution des contenus d'enseignement (Vinao, 2010 ; Cardon Quint & d'Enfer, 2017).

moderne (dans un contexte d'affirmation d'un État-enseignant) et de la stabilisation de la forme scolaire de socialisation (dans un contexte de généralisation de la scolarisation) aux XIXe et XXe siècles²¹⁹. Au cours du XIXe siècle, les curricula font progressivement place à l'enseignement des sciences, des littératures, des histoires et des géographies nationales, entre autres. Le terme « disciplines » entre dans l'usage autour des années 1930 pour désigner ces nouveaux objets enseignements qui mettent peu à peu fin aux humanités classiques dans les systèmes éducatifs d'Europe (Chervel, 1988 ; Chartier, 2013).

Cette coïncidence entre l'édification de l'institution scolaire moderne et la mise en forme disciplinaire de la transmission culturelle résulte du fait que les disciplines scolaires sont intimement liées aux grandes missions assignées par les autorités publiques à l'École moderne. Ce sont, en effet, ces missions et leurs différentes traductions dans le temps qui en sont les initiatrices, puisqu'elles fondent leur introduction, leur permanence, leur évolution ou leur disparition des curricula (Grandière, 2004), à l'instar de l'histoire en France, par exemple, qui s'introduit lentement dans les lycées et collèges de la Restauration et de l'Empire avant de devenir sous la III^e République *l'instrument par excellence de l'intégration patriotique et civique des élèves* (Bruter, 2002, p. 13)²²⁰ ou de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, cette fois en CFB, qui est instituée dans l'enseignement obligatoire depuis 2016 pour l'enseignement fondamental et 2017 pour l'enseignement secondaire, suite à une recommandation de la Cour constitutionnelle.

Ces disciplines sont par ailleurs fortement dépendantes des contraintes organisationnelles et matérielles du contexte scolaire, dans la mesure où le processus d'élaboration des disciplines est finalisé par l'objectif de fabriquer de l'enseignable (Chervel, 1988). Concrètement, un contenu ne peut

²¹⁹ Notons que les travaux de Julia et Chartier portent sur la période moderne où ces auteurs situent les prémices de la formation des disciplines scolaires (leurs travaux portent sur les savoirs élémentaires (lecture, catéchèse). Ceux de Chervel portent sur le XIXe siècle et portent notamment sur l'enseignement du français.

²²⁰ Il est important de préciser que le processus d'autonomisation des matières d'enseignement s'est parfois, en partie, joué en dehors du contexte proprement scolaire. C'est ce que montre notamment Bruter (2002) à propos de l'enseignement de l'histoire. A la question de savoir quand est apparu un enseignement de l'histoire semblable à celui d'aujourd'hui, elle répond que celui-ci est absent des collèges d'humanités de l'Ancien Régime dont l'enseignement est à la fois non-disciplinaire (intégré) et dominé par la finalité rhétorique. Ses origines en tant que discipline ne sont, en effet, pas à chercher dans la *ratio studiorum* des jésuites, mais dans l'invention progressive d'une pédagogie de l'histoire réservée aux élites et à l'éducation princière, sinon aux quelques institutions novatrices que furent les pensions privées et les Écoles militaires (Bruter, 2002, p.5 et 14). Cette nouvelle pédagogie, caractérisée par une démarche intentionnelle de transmission de contenus historiques, par leur mise en ordre chronologique, et par l'instauration du cours dialogué, s'élabore dans un contexte de transformations sociopolitiques (*victoire de la loyauté monarchique sur les appartenances confessionnelles qui marque la fin des guerres de religion, triomphe de l'absolutisme, curialisation de la vie mondaine et culturelle au XVII^e siècle, qui focalisent désormais l'intérêt sur l'histoire nationale*. Bruter, 2002, p. 11), techniques (développement de l'imprimerie et développement des pratiques de lecture) et culturelles (nouveau mode d'appréhension chronologique des faits, traduction en français des textes anciens) qui marquent la fin du XVII^e siècle et imposent de former « le prince » à l'histoire de son pays. Ainsi la constitution de l'histoire en « matière d'enseignement » autonome se réalise-t-elle sur la base d'une expérience pédagogique, longtemps réservée à une minorité, avant de devenir une discipline proprement « scolaire » lorsqu'elle pénètre les lycées et collèges de la Restauration et de l'Empire puis l'École de la III^e République, en France.

devenir une discipline scolaire qu'en trouvant des formes compatibles avec ces contraintes (Chartier, 2013) : forme scripturale, enseignement collectif, exercices réitérables, productions évaluable, adéquation avec le matériel scolaire disponible comme le tableau noir, le tableau blanc interactif, Internet, etc.

« Un savoir 'efficace', dans le cadre d'un enseignement, est peut-être avant tout un savoir qui... s'enseigne, c'est-à-dire qui est didactisable, qui permet l'activité de classe, qui permet de 'faire classe' (Bouhon, 2015, p. 65).

Les disciplines scolaires correspondent donc à une création sociale historiquement et culturellement située et sont finalisées à la fois par les grandes missions assignées à l'École et par la forme scolaire. C'est un premier point important.

6.3.2. Spécificités des contenus scolaires

Un second point important est que l'approche historique comme l'approche didactique présentent les contenus scolaires comme des contenus spécifiques, distants des pratiques sociales mais aussi des connaissances et des pratiques scientifiques auxquelles ils peuvent être référés (Reuter, 2014)²²¹. Ce qui en fait des éléments centraux pour comprendre ce que sont les disciplines scolaires.

Lorsque dans un article précurseur, Chervel (1988) s'intéresse aux processus historiques de transformation des matières à enseigner en disciplines, il invite à considérer l'École non pas comme le réceptacle de sous-produits culturels de la société, mais comme un lieu où sont produits (notamment au cours de l'activité d'enseignement elle-même), de manière relativement autonome, des contenus scolaires (savoir, savoir-faire, savoir-être, rapports à...)²²² qui ne correspondent pas à une adaptation ou à une vulgarisation de contenus scientifiques²²³. Aussi, la composante centrale de l'histoire des disciplines doit-elle être l'histoire des contenus, écrit-il (*Ibid.*, p.73). Chervel prend pour exemple la grammaire scolaire dont il démontre qu'elle ne correspond pas une à une vulgarisation scientifique. La théorie grammaticale a en effet été créée « par l'École elle-même, dans l'école et pour l'école »

²²¹ Reuter (2014) invite à distinguer les disciplines scolaires des disciplines universitaires – qui sont enseignées par des spécialistes et fournissant une vision élargie et plus stable à de possibles futurs spécialistes – et des disciplines de recherche – qui sont constamment en cours de réélaboration au sein de la communauté de chercheurs.

²²² Il faut entendre par contenus des objets d'enseignements et/ou d'apprentissage relativement divers, comme des savoirs, des savoir-faire, des « rapports à », des exercices, des valeurs, des conduites sociales, des manières de penser, de discourir, d'agir... (Daunay & Reuter, 2012 ; Reuter, 2010). Précisons que ce sont les modalités disciplinaires qui constituent ces différents objets en contenus d'enseignement/apprentissage. Dans la mesure où les disciplines scolaires sont finalisées par l'objectif de produire de l'enseignable (Chervel, 1988).

²²³ Chervel (1988 et 1998) s'intéresse aux processus de transformation des matières scolaires en disciplines. Son apport spécifique vient de l'intérêt qu'il porte au contexte scolaire, à ses contraintes et aux pratiques d'enseignement. Il met l'accent sur le pouvoir créateur de la culture scolaire et sur son caractère relativement autonome. L'École n'est pas un lieu de transmission de savoirs et de conduites produits à l'extérieur d'elle, affirme-t-il, mais un lieu de production de savoirs et de conduites spécifiques et les disciplines scolaires sont une de ces productions. L'histoire des disciplines scolaires ne peut donc se confondre avec celle des savoirs et des idées pédagogiques. Elle doit en outre porter sur le fonctionnement des disciplines et sur l'acculturation qu'elles visent.

(*Ibid.*, p.66). Elle ne fait, en outre, pas non plus partie d'une culture commune, ou tout au moins de celle d'une élite cultivée, comme l'illustre la citation truculente qu'il propose :

Des enfants de dix à onze ans parlent de verbes transitifs et intransitifs, d'attributs simples et complexes, de propositions incidentes explicatives ou déterminatives, de compléments circonstanciels, etc., etc. Il faut n'avoir aucune idée de l'esprit des enfants, qui répugne aux abstractions et aux généralités, pour croire qu'ils comprennent de pareilles expressions, que vous et moi, Monsieur le Recteur, nous avons depuis longtemps oubliées. (Ministre de l'instruction publique de 1866, Circulaire sur l'étude de la grammaire dans les Écoles, 7 octobre, 1866, cité par Chervel, 1988, p. 66).

Prenant appui sur le travail de Chevallard, Chervel prend encore pour exemple certains concepts mathématiques introduits au début des années 1970 dans le premier cycle du secondaire et qui n'ont pas grand-chose à voir avec leurs homonymes savants. En effet, si les didactiques disciplinaires trouvent leur fondement essentiel dans la théorie de la transposition didactique élaborée par Chevallard (1985)²²⁴, elles n'en démontrent pas moins la distance qui existe entre les « savoirs scolaires » et les « savoirs savants »²²⁵, comme le souligne Schneuwly (2014, p. 3) :

Le processus de transposition – nombre d'études le montrent – transforme fondamentalement le savoir et le savoir-faire, voire en produit nouveau :

- Il n'a pas le même sens dans la situation didactique puisqu'il est objet d'enseignement (...) ;
- Il n'a pas la même forme : il est « apprêté » pour être enseignable, transmissible, pour être appris dans un contexte d'études.

Notons que tous les contenus enseignés ne sont pas forcément référés à des sources savantes mais peuvent être référés au champ des pratiques sociales (Martinand, 1986). Le concept de transposition didactique n'en reste pas moins pertinent pour décrire les processus de constitution de ces objets d'enseignement (Reuter, 2013). Joshua, par exemple, identifie des savoirs « experts » qui font aussi l'objet d'une transposition, mais qui ont un statut institutionnel différent. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement de la musique.

²²⁴ À partir du concept proposé par le sociologue Verret (1975).

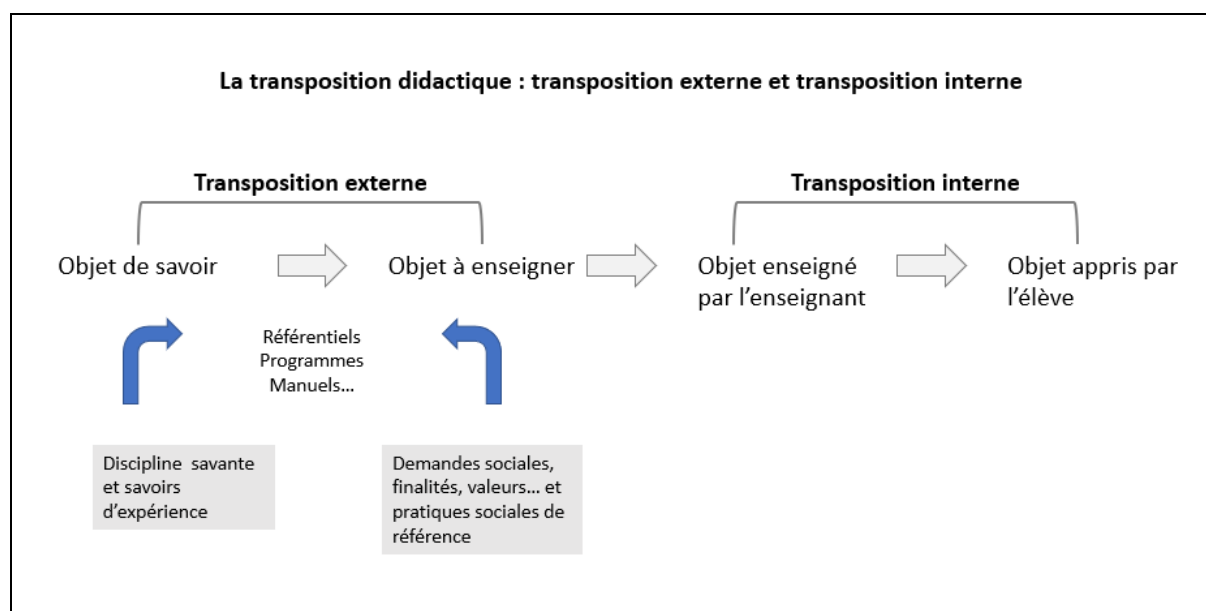
²²⁵ Il faut entendre par « savoir » ce que Chevallard (1997) appelle une « praxéologie », autrement dit un objet de transmission qui comprend toujours à la fois ce que l'on appelle communément un « savoir » et un « savoir-faire ». Toute action humaine étant une praxéologie, certaines deviennent objet de transmission dans les institutions spécialisées.

Pour être enseigné puis appris, un contenu d'enseignement subit, en effet, un certain nombre de transformations qui participent d'un processus de médiatisation pédagogique-didactique aussi appelé « transposition didactique interne » (Jadoulle, 2015). Les contenus sont parcellisés et présentés comme autonomes, décontextualisés et recontextualisés dans la sphère scolaire, dépersonnalisés (« ils ne sont pas présentés comme étant des objets d'élaboration intellectuelle datés mais comme des éléments de savoirs existants dans l'absolu »), organisés sous la forme d'une progression (Reuter, 2013). Ils sont apprêtés et mis en scène (Bouhon, 2015). Ce processus se réalise au cours de l'élaboration de la séquence d'enseignement et de sa mise en œuvre, et cette transposition interne organise les conditions de la médiation cognitive entre l'apprenant et l'objet de savoir, c'est-à-dire la transformation de l'objet enseigné en objet appris (Lenoir, 1996 ; Jadoulle, 2015).

Un autre processus important caractérise les contenus scolaires : la transposition externe. Elle intervient en amont de la transposition interne et désigne le processus par lequel un contenu culturel est choisi et défini comme objet d'enseignement dans les référentiels et autres textes officiels. Ces contenus peuvent correspondre à des savoirs savants de référence, mais aussi à des savoirs d'expérience, en référence à un métier, ou à des pratiques sociales (Martinand, 1986). Le choix de ces contenus s'explique par les attentes sociales et politiques à l'égard de l'École, et c'est ce qui fonde la différence fondamentale entre les disciplines savantes dont les productions sont scientifiques et les disciplines scolaires dont les contenus sont de nature axiologique (Jadoulle, 2015).

Les historiens comme les didacticiens des disciplines mettent donc en évidence la spécificité des contenus scolaires et leur relative autonomie par rapport aux savoirs savants ou aux pratiques dites « de référence ». Les contenus d'enseignement scolaires sont, en effet, toujours à la fois axiologisés et didactisés. Les schémas ci-dessous proposés par Jadoulle (2015, p. 7)²²⁶ et Develay (1995, p. 27) illustrent clairement ce double processus de création de contenus scolaires :

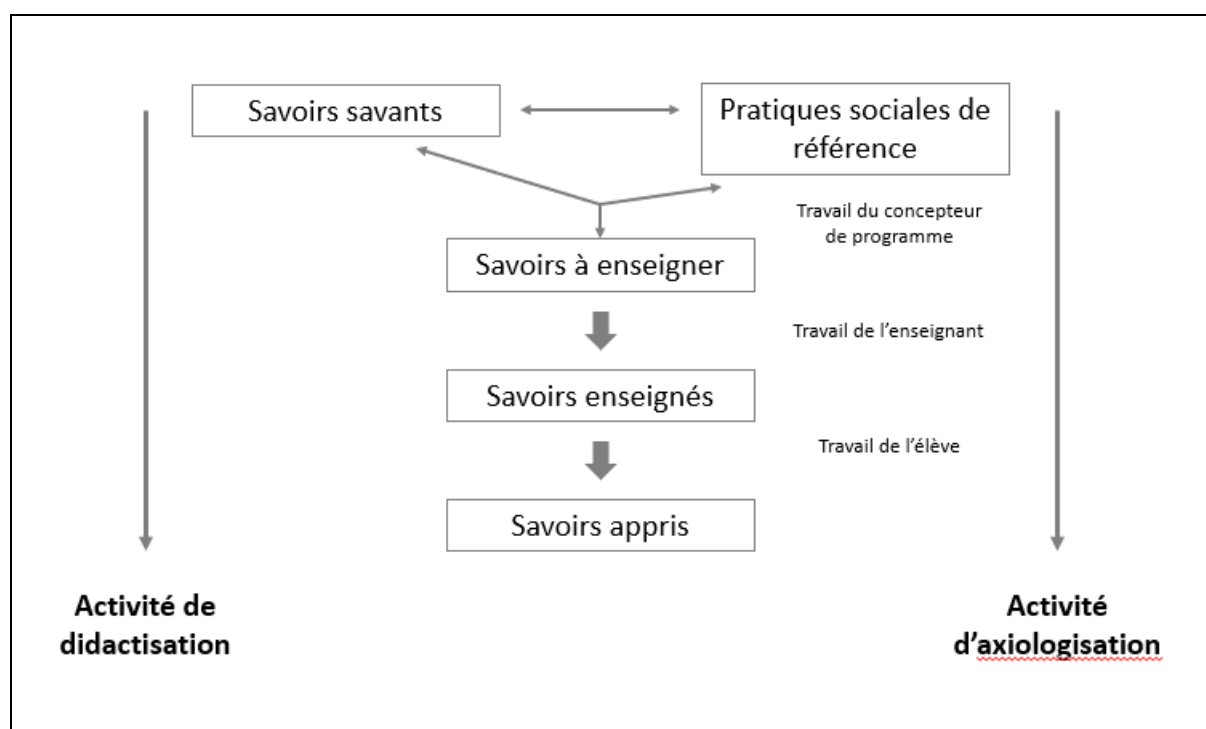
Figure 44 : Transpositions didactiques externe et interne (Jadoulle, 2015, p. 7)



(Jadoulle, 2015, p. 7)

²²⁶ Il est important de préciser que ce schéma proposé par Jadoulle, 2015, est inspirée de Chevallard (1985), dont il simplifie le propos.

Figure 45 : axiologisation et didactisation des contenus d'enseignement scolaire (Develay, 1995, p. 27)



(Develay, 1995, p. 27)

6.3.3. Spécificités des contenus disciplinaires

L'histoire des disciplines comme les didactiques disciplinaires invitent donc à porter une attention particulière aux contenus scolaires et à leur spécificité par rapport aux autres contenus de culture. Ceux-ci présentent, par ailleurs, des caractéristiques qui permettent de discriminer les disciplines entre elles et qui impactent en profondeur les processus d'enseignement-apprentissage (Grossman & Stodolsky, 1994 ; Jadoulle, 2015).

Les disciplines scolaires ont chacune vocation à initier les élèves à des manières spécifiques de penser et d'agir qui correspondent à un découpage du réel et favorisent le développement d'un certain mode d'intelligibilité du monde, de rapports à soi, aux autres, et aux savoirs. Ces modes disciplinaires ont notamment à voir avec les fondements épistémologiques des savoirs savants auxquelles leurs contenus d'enseignement sont référés²²⁷.

Prenons à nouveau l'exemple de l'histoire. L'histoire enseignée à l'École est référée à une discipline de recherche que l'on peut classer dans la catégorie des sciences dites « herméneutiques » (Develay, 1995), c'est-à-dire des sciences interprétatives du réel. Cette dimension herméneutique de la production de connaissance est consubstantielle de l'apprentissage de l'histoire scolaire par les élèves, qui à l'instar de l'historien, n'entrent pas de plain-pied dans le passé, mais par la médiation de traces transformées en documents didactiques (Jadoulle, 2015). L'histoire enseignée à l'École est, de plus, censée initier les élèves à la démarche d'enquête. Initiation promue par le référentiel de compétences terminales et formalisée autour de 4 étapes (la problématisation, l'heuristique, l'herméneutique et la

²²⁷ La question de l'épistémologie des disciplines concerne plus particulièrement les disciplines d'enseignement général.

communication)²²⁸. Cette démarche constitue le vecteur d'un mode d'analyse et d'interprétation des réalités sociales caractéristiques de la pensée historique (mise en perspective chronologique, attention portée aux diachronies, identification des causes et des conséquences, examen du jeu des acteurs, empathie et pertinence historiques, distanciation critique). Ce mode d'analyse et d'interprétation étant considéré, au-delà des bénéfices cognitifs et de sa finalité patrimoniale, comme susceptible de développer l'agentivité de l'élève dans le présent (Jadoulle, 2015).

Ajoutons que l'histoire, au même titre que l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, la religion, l'éducation artistique, la géographie (en partie),²²⁹ étudie des objets qui renvoient à des situations où les actions humaines sont centrales. De plus ces situations étant collectives, il est légitime de les appeler « sociales » (Audigier, 2011). Plus loin dans ce chapitre, lorsqu'il s'agira d'analyser les résultats, nous regrouperons parfois ces disciplines dans une catégorie « sciences humaines et sociales ».

Ces sciences « humaines et sociales » se distinguent des sciences dites « empirico-formelle », comme les sciences de la nature (physique, chimie, biologie). Ces dernières étudient des objets sensibles et utilisent les outils des sciences formelles pour objectiver leur domaine. Elles ont recours à une méthode hypothético-déductive pour s'assurer que le modèle explicatif qu'elles proposent est bien conforme au réel étudié (Develay, 1995, pp. 20-21). Les contenus scolaires (en physique, en chimie et en biologie) référés aux savoirs savants des sciences empirico-formelles appellent des mises en activités des élèves différentes de celles des sciences sociales, comme l'importance accordée à l'observation dans le cadre d'expériences réalisées dans un local disposant d'un matériel adapté. Elles visent à initier aux méthodes de recherche propres à ces disciplines comme la mise en situation d'investigation scientifique²³⁰. Dans ce chapitre, les trois sciences de la nature (physique, chimie, biologie) sont souvent regroupées dans une catégorie sciences.

Nous prendrons pour dernier exemple les mathématiques, que Develay (1995) rattache à la famille des sciences « formelles »²³¹. Celles-ci étudient des objets créés par l'homme et non pas des objets réels ou sensibles. « Le nombre, au fondement des mathématiques, est une entité engendrée par l'esprit » (*Ibid.*, p. 19). Elles s'intéressent à la validité des énoncées et non pas à leur vérité, et sont fondées sur la recherche de la cohérence du raisonnement et la rigueur de la démonstration. D'où la centralité de la démonstration dans l'enseignement des mathématiques.

²²⁸ la problématisation (compétence 1 : élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles), l'heuristique (compétence 2 : en fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer une ensemble de sources), la synthèse (compétence 3 : organiser une synthèse mettant en évidence selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives) et la communication (concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel).

²²⁹ Certains objets d'enseignement en géographie peuvent être classés dans la catégorie des phénomènes « humains », mais d'autres dans celle des phénomènes « naturels », ce qui situe cette discipline entre les sciences humaines et sociales et les sciences de la nature (physique, chimie, biologie).

²³⁰ Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en sciences générales, humanités générales et technologiques, 2014, p. 12.

²³¹ En référence à la typologie d'Habermas (1976), *Connaissance et intérêt*, NRF, Gallimard.

Aussi, chaque discipline peut-elle être envisagée comme :

un cadre d'action qui définit à la fois des contenus d'enseignement censés transformer par leur mode d'appropriation les modes de penser, de parler et d'agir des élèves et des moyens et démarches à disposition de l'enseignant pour rendre possible cette appropriation (Schneuwly, 2009, p. 19).

6.3.4. Axes descriptifs

La discipline scolaire constitue non seulement un cadre d'action spécifique qui peut être appréhendé, le cas échéant, à partir des épistémologies des savoirs savants de référence, mais elles peuvent aussi être caractérisées selon plusieurs axes descriptifs comme le propose Reuter (2014, p. 84) :

- celui des « visées » ou des finalités qui sont de différents ordres : finalités propres aux disciplines (apprendre à penser de manière logico-mathématique, apprendre la pensée historique, par exemple), propres à l'École et communes aux différentes disciplines ou encore finalités excédant le cadre scolaire : devenir citoyen, développer sa personnalité (Reuter, 2013).
- celui des composantes structurelles (catégories de contenus, mode d'organisation des contenus, exercices types, modalités de contrôle, modalités de travail, modalités de mise en œuvre matérielle) ;
- celui des fonctionnements institutionnels (désignation des disciplines, modes de présence au sein de l'appareil scolaire, etc.) ;
- celui des relations aux espaces « externes » à l'École (espaces théoriques, champs de pratiques sociales²³², à la société en tant qu'espace de débats, etc.).
- Reuter propose en outre de réfléchir à la question du statut disciplinaire et notamment à la distinction entre disciplines et « éducations à », qu'il appelle aussi quasi disciplines. En rappelant que ces éducations tendent à constituer une part non négligeable du système disciplinaire et ne sont pas sans poser de problèmes quant à la nature de leurs contenus.

Ces différents axes descriptifs ont été mobilisés pour appréhender les résultats que nous avons obtenus dans le cadre de notre étude et qui sont présentés plus loin.

6.3.5. Concept de « configuration disciplinaire »

Reuter (2014) propose, par ailleurs, d'envisager des « configurations disciplinaires » c'est-à-dire des modes d'existence des disciplines qui diffèrent selon les pays, les époques, les moments du cursus, les filières, les modes de travail pédagogique et les espaces (Reuter & Lahanier-Reuter 2004/2007). Ce qui signifie que les disciplines, en tant que phénomènes observables, sont toujours « actualisées », selon des modalités diverses.

Cet auteur insiste en particulier sur la distinction nécessaire entre les différents espaces d'actualisation des disciplines : espaces de prescriptions (dans les textes officiels, par exemple), espaces de recommandations (au cours de la formation, via l'inspection, les manuels...), espaces de pratiques

²³² En référence à Martinand, 1986.

d'enseignement et d'apprentissages (essentiellement en classes ou en relation avec elles), espace de reconstruction / appropriation par les acteurs (Reuter, 2014, p. 86). Les modes d'appropriation étant, chez Reuter, en lien avec un autre concept, celui de « conscience disciplinaire » entendu comme la manière dont les acteurs sociaux, et en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline (Reuter, 2013).

Dans la section consacrée à la présentation des résultats, nous ferons dialoguer un « espace de prescription », celui des référentiels disciplinaires, et un « espace d'appropriation », les positionnements des enseignants face à nos objets de recherche.

6.3.6. Espace de « prescription » et espace « d'appropriation »

Au moment où nous nous sommes lancés dans l'analyse des résultats au cours de la recherche, il nous a semblé opportun de consulter les référentiels disciplinaires en CFB. Ces référentiels, dont il a déjà été question dans la section « problématisation » de ce chapitre, sont des documents officiels, rédigés par des groupes de travail composés de représentants des différents réseaux de l'enseignement secondaire, de l'inspection et de l'enseignement supérieur. Ils constituent des ressources mises à la disposition des réseaux d'enseignement en vue de la rédaction de programmes à destination des enseignants, et présentent de manière structurée les compétences²³³ à faire acquérir dans une discipline donnée.

Alors que les programmes et les recommandations méthodologiques, qui relèvent des pouvoirs organisateurs, répondent à la question du *comment faire* ? Les référentiels explicitent les contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences) que les élèves devront acquérir. Ils nous renseignent aussi sur le *pourquoi* ? enseigner telle ou telle discipline, dans la mesure où ils énoncent des « visées » ou des « finalités » disciplinaires pour chacune d'entre elles, et la manière dont elles sont articulées aux grandes missions énoncées pour l'ensemble du système éducatif dans le Décret de 1997²³⁴. Les référentiels nous informent par conséquent sur le sens attribué, par les acteurs impliqués dans leur rédaction et plus largement par la société actuelle, à chacune des disciplines.

La lecture de ces référentiels permet de distinguer des orientations et des priorités différentes pour chacune des disciplines. Aux 2^e et 3^e degrés²³⁵ de l'enseignement secondaire de transition, les mathématiques par exemple, sont présentées comme étant déconnectées des espaces extrascolaires dans la mesure où leur spécificité est justement définie par leur non-spécificité à l'égard de la réalité extérieure (Kahane, 2011)²³⁶. À l'inverse, l'enseignement de l'histoire est présenté comme ayant pour

²³³ Les compétences sont définies comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

²³⁴ Ceci n'est pas systématique. Certains référentiels se contentent de rappeler que les visées disciplinaires et les compétences s'inscrivent dans le cadre des grandes missions du Décret. Il est, cependant, entendu que les visées disciplinaires doivent respecter un principe de non-contradiction avec ces grandes missions.

²³⁵ Les 2^e et 3^e degrés correspondent aux 4 dernières années d'un enseignement secondaire qui en compte 6.

²³⁶ « La spécificité des mathématiques dans l'ensemble des sciences, c'est cette non-spécificité à l'égard de la réalité extérieure. C'est la nature des mathématiques : on ne peut pas dire à quoi elles s'appliquent parce qu'elles viennent de partout et sont susceptibles de s'investir partout ; mais elles sont constituées par des enchainements

finalité fondamentale d'aider les jeunes à se situer dans la société et à la comprendre, à travers la transmission culturelle patrimoniale et une formation intellectuelle critique.

À la lecture de ces référentiels, différentes catégorisations possibles émergent : les disciplines peuvent être classées selon que leur légitimité est présentée comme intrinsèque (par exemple, les mathématiques et les langues anciennes²³⁷) ou extrinsèque (par exemple, les sciences²³⁸, le français²³⁹, les langues modernes²⁴⁰, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté²⁴¹) ; suivant qu'elles visent en premier lieu le développement individuel de la personne des élèves (l'éducation artistique²⁴², l'éducation physique²⁴³, et dans une certaine mesure l'éducation à la philosophie et à la

conceptuels et logiques dont la validité est universelle ». Kahane (2011), cité dans le référentiel de compétences terminales de mathématiques pour les humanités générales et technologiques (2014).

²³⁷ Enseignées avant tout pour elles-mêmes, les langues anciennes doivent être le support d'une formation linguistique raisonnée fondée sur la maîtrise de structures grammaticales bien définies. (...) Aussi, l'enseignement secondaire s'attachera-t-il aux connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et stylistiques. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en latin et grec, humanités générales et technologiques (1999).

²³⁸ Qu'il s'agisse des sciences deux heures, des sciences de base ou des sciences générales, les référentiels inscrivent l'apprentissage d'attitudes et de capacités liées à la pratique scientifique par les élèves dans une perspective citoyenne. Référentiels de compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques (2014).

²³⁹ L'enseignement du français vise l'intégration des jeunes au collectif et leur émancipation. Il donne accès au monde et à la structuration de la pensée. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques en français, entré en vigueur en 2018.

²⁴⁰ La finalité première des langues modernes est « actionnelle », elle vise la communication dans la vie réelle. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques (2017), p. 10.

²⁴¹ ...il ne s'agit pas de former à la philosophie « en général » et pour elle-même. On n'entreprendra donc pas une histoire systématique de la philosophie, mais on s'efforcera plutôt d'amener les élèves (1) à reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs (...) dans une société démocratique. Référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques, entré en vigueur en 2017, p. 6.

²⁴² Qui vise particulièrement le développement et l'expression de la sensibilité et de la créativité personnelle de chaque élève. Référentiel de compétences et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques en éducation artistique (2004).

²⁴³ Qui vise particulièrement l'amélioration de la santé, de la sécurité, de la culture motrice et sportive de chaque élève. Référentiel de compétences et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques en éducation physique (2000).

citoyenneté²⁴⁴ ainsi que le français²⁴⁵) ou plutôt son insertion dans le collectif, la compréhension du fonctionnement de celui-ci et des enjeux sociaux (l'histoire²⁴⁶, la géographie²⁴⁷) ou encore les interactions entre individus (les langues modernes, le français) ; selon qu'elles sont plus ou moins orientées vers le développement d'un positionnement critique dans le monde et le développement de l'agentivité citoyenne des élèves (les sciences, l'histoire, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté) ; suivant la manière dont elles envisagent la mission d'intégration socioculturelle de l'École, dans une perspective patrimoniale et identitaire (l'histoire²⁴⁸, les langues anciennes²⁴⁹) ou plutôt dans une perspective d'ouverture au pluralisme et à la diversité (l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté²⁵⁰, l'éducation artistique²⁵¹) ; ou encore selon qu'elles sont orientées vers une

²⁴⁴ Dans la mesure où il s'agit avant tout de développer chez chacun des élèves la réflexivité critique, la compréhension pluraliste et l'autonomie de pensée. Op cit. (2017).

²⁴⁵ Dont l'introduction du référentiel pose immédiatement les questions suivantes : « Quel jeune adulte allons-nous former ? De quelles ressources indispensables la discipline « français » peut-elle le pourvoir quelle que soit la suite de son parcours ? », avant de poursuivre en affirmant que la maîtrise du français conditionne la réussite scolaire, la réussite des échanges interpersonnels, la construction de l'individu, la connaissance du monde et le sentiment d'appartenance à une communauté. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en français, humanités générales et technologiques (Op cit., entré en vigueur à partir 2018), p. 3.

²⁴⁶ Dont la finalité fondamentale est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en histoire, humanités générales et technologiques (1999), p. 3.

²⁴⁷ Qui vise à améliorer, chez les élèves, la compréhension du présent et à éclairer un certain nombre d'enjeux sociétaux en fonction de questions propres à la géographie. Référentiel de compétences et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques en géographie, entré en vigueur à partir de 2018.

²⁴⁸ Se situer et s'inscrire dans la société et la comprendre signifie d'abord s'inscrire dans une culture et une histoire particulières. L'enseignement de l'histoire doit permettre au jeune de prendre conscience de ses racines. Il a une fonction patrimoniale : il doit amener le jeune à la découverte de grands moments-clés de l'histoire des Hommes. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en histoire, humanités générales et technologiques (1999), p. 3.

²⁴⁹ L'enseignement du latin et du grec, en sus de l'apprentissage des langues pour elles-mêmes, vise à rendre les élèves capables de mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en latin et grec, humanités générales et technologiques (1999).

²⁵⁰ Qui vise le développement, chez les élèves, d'une compréhension pluraliste et critique du monde, face à une humanité irréductiblement plurielle. Référentiel de compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques (entré en vigueur depuis 2017), p. 5.

²⁵¹ Qui vise, par l'approche des œuvres d'art, à provoquer la curiosité, à révéler la diversité des cultures et à apprendre à les respecter. Référentiel de compétences et savoirs requis en éducation artistique, humanités générales et technologiques (2004), p. 3.

inscription locale des élèves ou au contraire plus large, notamment européenne, voire mondiale (les langues modernes²⁵²).

En plus des visées disciplinaires, la lecture des référentiels permet de repérer certaines caractéristiques de contenus d'enseignement susceptibles de discriminer les disciplines entre elles. Celles-ci peuvent, en effet, être catégorisées en fonction du degré de cohérence interne et de clôture de leurs objets d'enseignement (les objets d'enseignement des mathématiques sont plus étanches aux autres disciplines que ceux de l'éducation à la citoyenneté et à la philosophie²⁵³, par exemple) ; en fonction de l'organisation interne des savoirs disciplinaires (le caractère progressif et spiralaire des mathématiques²⁵⁴ et des langues²⁵⁵, par exemple, qui concerne moins d'autres disciplines comme le français) ou encore de leur portée et de leur relation avec les espaces extrascolaires (« la maîtrise du français conditionne la réussite scolaire »²⁵⁶, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est envisagée dans une perspective pratique référée à des pratiques citoyennes de référence, les contenus d'enseignement de pratique professionnelle sont référés à des métiers).

Or, plusieurs recherches (Ball, 1981 ; Siskin, 1994 ; Stodolsky & Grossman, 1995 ; Grossman & Stodolsky 2004 ; Levasseur, 2008 ; Saussez, 2009) ont mis au jour des singularités disciplinaires dans les pratiques des enseignants et dans la manière dont ils accueillent et mettent en œuvre les prescriptions officielles, selon les caractéristiques des contenus et les conceptions qu'ils en ont.

Le fait de mener en parallèle l'étude des référentiels disciplinaires et l'analyse des résultats obtenus à partir de nos données, nous a permis de faire dialoguer un « espace de prescription » (celui des textes officiels) et « un espace d'appropriation » (celui des conceptions et des pratiques déclarées des enseignants) (Reuter, 2014). L'exercice s'est révélé fécond. Nous proposons donc de ponctuer la présentation des résultats de quelques éléments tirés des référentiels, qui apportent un premier éclairage sur les résultats.

²⁵² Les cours de langues modernes sont envisagées comme facteur d'intégration européenne et mondiale. Référentiel de compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques (entré en vigueur depuis 2017), p. 8.

²⁵³ L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté se réalise en prenant en compte les apports des autres disciplines, en particulier des sciences humaines et sociales et de l'histoire des religions et de la laïcité. Op cit. Référentiel entré en vigueur depuis 2017, p. 5.

²⁵⁴ Les mathématiques sont présentées « avant tout comme un savoir à construire avec les élèves et caractérisé par ses aspects cumulatifs et spirales ». Référentiel de compétences et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques (2014), p. 6.

²⁵⁵ « Plus que jamais, l'enchaînement et la progression des apprentissages, tout comme l'autonomisation de l'élève au fil du cursus scolaire sont au cœur des nouveaux référentiels. Les compétences visées, les ressources à installer et les champs thématiques sur lesquels elles s'appuient s'articulent de manière résolument spiralaire grâce à l'amplification et à la variation progressives de différents paramètres ». Référentiel de compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques en langues modernes (2017), p. 9.

²⁵⁶ Référentiel de compétences terminales et savoir requis en français, humanités générales et technologiques, entré en vigueur en 2018, p. 3.

6.4.Méthodologie

6.4.1. Présentation des données

6.4.1.1. Présentation de l'échantillon

Sur les 960 enseignants de l'échantillon, 945 ont répondu à la question concernant la « principale discipline enseignée ». Sur ces 945 individus, 883 ont été pris en compte pour réaliser nos analyses. 62 enseignants ont été exclus soit parce que leur réponse à la question de la discipline enseignée n'était pas conforme²⁵⁷, soit parce que le groupe défini par la discipline qu'ils avaient renseignée comptait un nombre d'individus que nous avons considéré insuffisant pour réaliser nos analyses ($n < 20$)²⁵⁸.

Tableau 71 : échantillon

Principale discipline enseignée		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Langues modernes	148	15,4	16,8
	Français	145	15,1	16,4
	Mathématiques	139	14,5	15,7
	Sciences	114	11,9	12,9
	Pratique professionnelle	95	9,9	10,8
	Éducation physique	58	6	6,6
	Histoire	47	4,9	5,3
	Religion	41	4,3	4,6
	Éducation artistique	28	2,9	3,2
	Géographie	26	2,7	2,9
	Philosophie et citoyenneté	21	2,2	2,4
	Langues anciennes	21	2,2	2,4
	Total	883	92	100
Manquant	Autres	62	6,5	
	Système	15	1,6	
	Total	77	8	
Total		960	100	

Remarquons que les groupes constitués par les disciplines que nous avons prises en considération dans nos analyses sont de tailles variables. Notre échantillon compte, par exemple, 145 professeurs de français contre 21 professeurs de langues anciennes. Ce déséquilibre dans les groupes s'explique en premier lieu par le fait que les enseignants de chaque établissement étaient libres de participer ou non

²⁵⁷ Dans certains cas, il ne nous a pas été possible d'identifier la discipline cible. Il s'agissait, en effet, d'une question « ouverte » et d'un questionnaire au format papier. Les enseignants ont parfois écrit des réponses illisibles ou des codes incompréhensibles qui ne semblaient pas correspondre aux nomenclatures officielles.

²⁵⁸ C'est le cas notamment pour les professeurs de sciences économiques ($n = 12$), de sciences humaines ($n = 13$) et d'étude du milieu ($n = 13$). Précisons que des analyses exploratoires ont été réalisées en tenant compte de trois ces catégories. Les écart-types au sein des groupes étaient importants (cette variabilité interne étant certainement liée à la petite taille des groupes) et le positionnement face aux variables d'étude difficilement interprétable. Par ailleurs, les positionnements moyens de ces trois catégories étaient souvent sensiblement différents, ce qui nous interdisait de les regrouper dans une même catégorie « sciences sociales » par exemple.

à notre enquête. Il s'explique par ailleurs probablement par le fonctionnement institutionnel de chacune des disciplines dans le système éducatif, avec un volume horaire et une présence curriculaire différents et par conséquent un nombre plus ou moins important d'enseignants pour chacune d'entre elles. Il s'explique certainement aussi par les options proposées dans chacun des établissements de l'échantillon.

6.4.1.2. Catégorie « pratique professionnelle »

Dans le tableau figure une catégorie « pratique professionnelle ». Cette catégorie regroupe un ensemble de cours dispensés dans le qualifiant. À la différence des cours d'enseignement général également dispensés dans le qualifiant²⁵⁹, ces cours ne sont pas présentés comme des « disciplines » dans les textes officiels (notamment dans le Décret Missions de 1997). Ils ont, par ailleurs, en commun une proximité présumée²⁶⁰ importante avec les pratiques professionnelles de référence. Dans notre échantillon il s'agit, par exemple, de cours de comptabilité, d'électricité, de coiffure, ou encore d'horticulture. Il nous a semblé intéressant de créer cette catégorie afin d'investiguer d'éventuelles différences dans les positionnements des enseignants selon qu'ils enseignent des disciplines généralistes non professionnalisantes ou des cours de pratique professionnelle.

Notons que cette catégorisation, parce qu'elle recouvre des réalités diverses aussi bien sur le plan des objectifs poursuivis que sur celui des modalités d'enseignement, constitue une limite de la thèse. Nous traitons plus en détail de cette limite dans le chapitre conclusif de la thèse (section 7.4.2).

6.4.2. Variable indépendante

Dans le questionnaire, les enseignants étaient invités à répondre à la question suivante :

16. Quelle est la discipline principale que vous enseignez actuellement ? (Si vous enseignez deux disciplines à parts égales, indiquez les deux dans le premier cadre ci-dessous)

Principale discipline enseignée :

--

C'est en fonction de la réponse à cette question que les groupes d'enseignants ont été constitués, et que nous analyserons les différences dans leurs réponses. Les conceptions de ce que cet énoncé recouvre chez les enseignants n'ont pas fait l'objet d'une étude plus approfondie. Ceci étant dit, les disciplines renseignées par les répondants correspondent à la nomenclature officielle. Celle que l'on trouve par exemple sur le site de la Communauté française de Belgique dans la rubrique « Réglementation des titres et fonctions de l'enseignement fondamental et secondaire ». Une fonction

²⁵⁹ En histoire par exemple, on ne forme pas des historiens qu'il s'agisse de l'enseignement général ou de l'enseignement technique.

²⁶⁰ La formation qualifiante vise la maîtrise des acquis d'apprentissage fixés par un profil de certification. Afin de mener les élèves à l'obtention d'un certificat de qualification, les enseignants disposent de deux types de référentiels : les « profils de formation », qui présentent de manière structurée les compétences à acquérir et les « profils de qualification », qui décrivent les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans le monde du travail.

est toujours disciplinaire²⁶¹. Les réponses des enseignants ont ainsi confirmé que nous parlions « de la même chose ».

6.4.3. Variables d'intérêt

Les variables étudiées sont, en premier lieu, les facteurs issus des analyses en composantes principales présentées précédemment. Pour rappel, ces analyses ont été réalisées à partir d'une série de variables concernant les missions historiques de l'École (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution) et un certain nombre de dispositifs typiques de la forme scolaire (forme de la relation pédagogique). Les facteurs qui ont émergé de ces analyses renvoient à des modèles éducatifs (différentes conceptions du sujet à former et du collectif auquel l'intégrer sous le double aspect de la culture et des positions sociales) et à des modes de régulation de la relation pédagogique (différents rapports aux normes).

Quelques variables complémentaires (cf. chapitre III), portant sur les mêmes objets, sont étudiées afin de mieux comprendre les résultats observés à partir des facteurs. L'influence de la discipline sur le positionnement des enseignants face aux quatre missions prioritaires énoncées dans l'article 6 du « Décret Missions » est notamment étudiée.

6.4.4. Types d'analyses

Afin d'étudier notre hypothèse de variations dans les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants en fonction de la « discipline enseignée », nous avons réalisé des analyses de variance de type ANOVA de Fisher.

Les tailles des groupes définies par la « discipline enseignée » étant déséquilibrées, un test de Levene a systématiquement été réalisé pour vérifier l'homogénéité des variances entre les groupes. Lorsqu'une hétérogénéité des variances a été constatée, un test de Welch et un test de Brown-Forsythe ont été effectués pour confirmer ou infirmer le résultat significatif obtenu avec l'ANOVA de Fisher. Dans ce chapitre, les résultats des tests de Welch et de Brown-Forsythe ne sont précisés que lorsqu'ils infirment le résultat de l'ANOVA de Fisher. Ce cas de figure ne s'est présenté qu'une fois et uniquement avec le test de Brown-Forsythe.

Comme dans le chapitre IV, lorsque le test du F obtenu avec l'ANOVA de Fisher était significatif, un test post-hoc de Tukey a systématiquement été réalisé. Ceci afin d'identifier les disciplines dont les moyennes ne sont pas significativement différentes (dont le positionnement face à la variable d'étude est similaire), et de distinguer les disciplines dont les moyennes sont significativement différentes.

Dans ce chapitre, nous qualifierons de « petite », « moyenne » ou « grande » les différences de moyennes significatives, sur la base de « l'éta carré » (η^2). Comme nous avons eu l'occasion de le préciser dans le chapitre IV, cette mesure correspond à un rapport de corrélation et indique la proportion de variance totale expliquée par la variable indépendante. S'agissant de phénomènes humains, le nombre de variables impliquées et non étudiées peut être si important qu'une petite taille d'effet peut être considérée comme très importante. De manière en partie arbitraire, mais toutefois

²⁶¹ Elle correspond plus précisément à une discipline assortie de la filière (générale, technique ou professionnelle) et du degré dans lesquels celle-ci a vocation à être enseignée. Par exemple, la fonction : « CG histoire DI » correspond à l'enseignement de l'histoire dans la filière générale et au degré inférieur.

en référence aux résultats obtenus précédemment (chapitre IV), nous considérerons qu'autour de 1% l'effet est de petite taille, autour de 6% de taille moyenne et autour de 14% de grande taille.

Ces analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS dans sa version 27.

6.5. Présentation des résultats

Dans cette section sont exposés les résultats des ANOVA réalisées avec les différentes variables d'intérêt²⁶². Elle s'organise de la manière suivante : les résultats sont présentés pour les conceptions des missions, puis pour les objectifs poursuivis en classe et enfin pour les pratiques. Dans chacune des trois sous-sections, les résultats pour les facteurs issus des analyses en composantes principales précèdent la présentation des résultats pour les variables d'origine qui composent ces facteurs. Nous avons fait le choix de procéder de cette manière parce que chaque facteur correspond à ce que l'on pourrait appeler un « espace de représentations » (Paugam, 2012, p. 267) défini par un réseau de corrélations entre plusieurs variables. Ils font apparaître des « construits » dont l'interprétation repose sur les corrélations entre les variables d'origine considérées comme des variables proxy. Ils peuvent être considérés comme plus robustes que les variables d'origine prises isolément. Toutefois, dans la mesure où les différences entre les groupes disciplinaires pour les facteurs, comme pour les variables d'origine sont souvent de taille beaucoup plus grande que les différences observées pour les autres « contextes » étudiés (sections, catégories d'indice socioéconomique, type de projet et établissements), nous avons considéré que les tests réalisés avec les énoncés d'origine pouvaient permettre de compléter et de préciser l'analyse. En ce qui concerne les pratiques, des analyses de variance ont été réalisées avec quelques variables complémentaires, qui concernent les mêmes objets de recherche.

Le tableau 72 synthétise les résultats des analyses effectuées avec les facteurs et présente (dernière colonne) la proportion de variance associée à la discipline enseignée. Il donne un premier aperçu des dimensions de la socialisation (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution et rapports aux normes) face auxquelles les disciplines se positionnent de manière significativement différente. En ce qui concerne les missions générales de l'École et les objectifs poursuivis en classe, on observe que c'est face à l'intégration socioculturelle, autrement dit face aux conceptions du « Nous », que les différences entre disciplines sont les plus importantes. En ce qui concerne les pratiques, c'est le rapport aux normes de type critique que la variable discipline discrimine le plus. Les différences entre disciplines face au rapport de type transactionnel aux normes sont relativement importantes aussi.

²⁶² Les variables d'intérêt ont été présentées dans la section « méthodologie ».

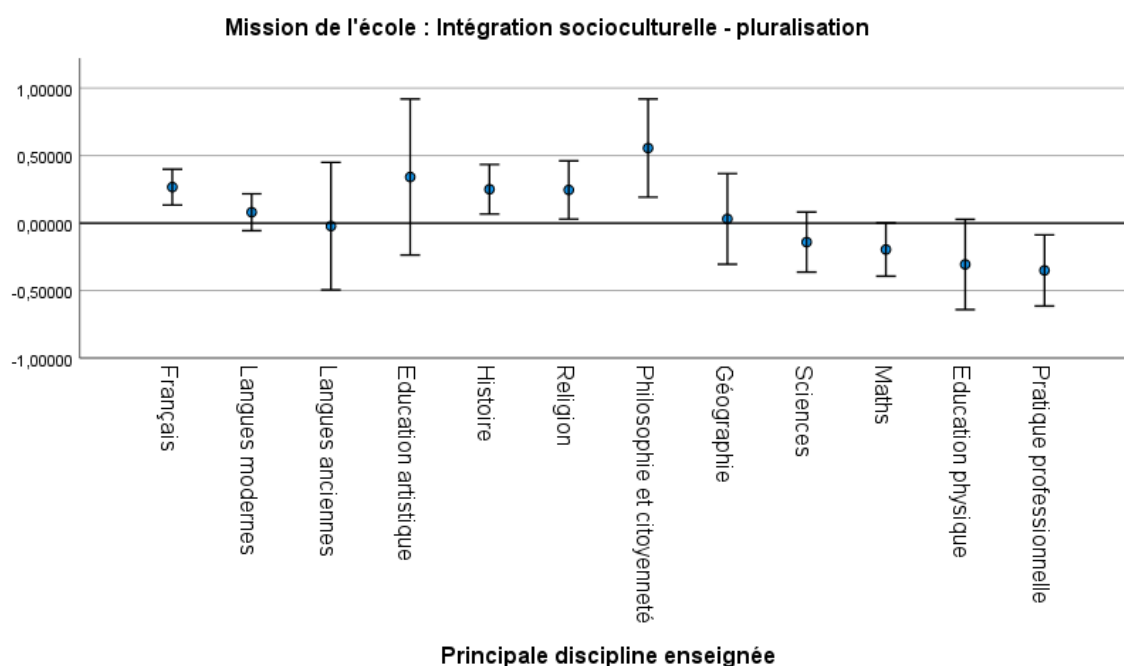
Tableau 72 : différences face aux « missions » et aux « Rapports aux normes » selon la discipline (ANOVA I)

	ANOVA	Eta carré (taille d'effet)
Missions générales de l'École		
Subjectivation émancipation – épanouissement	$F(11, 748) = 0.967 ; p = .475$	
Intégration socioculturelle - pluralisation	$F(11, 748) = 4.233 ; p < .05$	.06
Distribution - intégration	$F(11, 748) = 1.958 ; p < .05$	.03
Objectifs poursuivis en classe		
Intégration socioculturelle	$F(11, 711) = 14.533 ; p < .05$	.18
Subjectivation	$F(11, 711) = 2.605 ; p < .05$	.04
Instruction	$F(11, 711) = 5.027 ; p < .05$	.07
Rapport aux normes		
Rapport de type transactionnel aux normes	$F(11, 670) = 8.329 ; p < .05$	.12
Rapport de type impersonnel aux normes	$F(11, 670) = 4.370 ; p < .05$	.07
Rapport critique aux normes	$F(11, 670) = 11.739 ; p < .05$	.16

6.5.1. Missions

6.5.1.1. Facteurs

Figure 46²⁶³ : moyenne face au facteur « intégration socioculturelle – pluralisation » selon la discipline



²⁶³ Dans cette section, les graphiques montrent les moyennes et les écarts-types des groupes définis par chacune des disciplines. Ils permettent d'observer d'une part la position moyenne de chaque groupe par rapport à la moyenne globale de la variable d'intérêt et d'autre part, la variabilité au sein de chaque groupe autour de sa propre moyenne. A gauche de ces graphiques se trouvent les langues, suivies des disciplines que nous avons classées dans la catégorie des « sciences humaines et sociales » (éducation artistique, histoire, religion,

Tableau 73 : facteur “Intégration socioculturelle – pluralisation (test post-hoc)

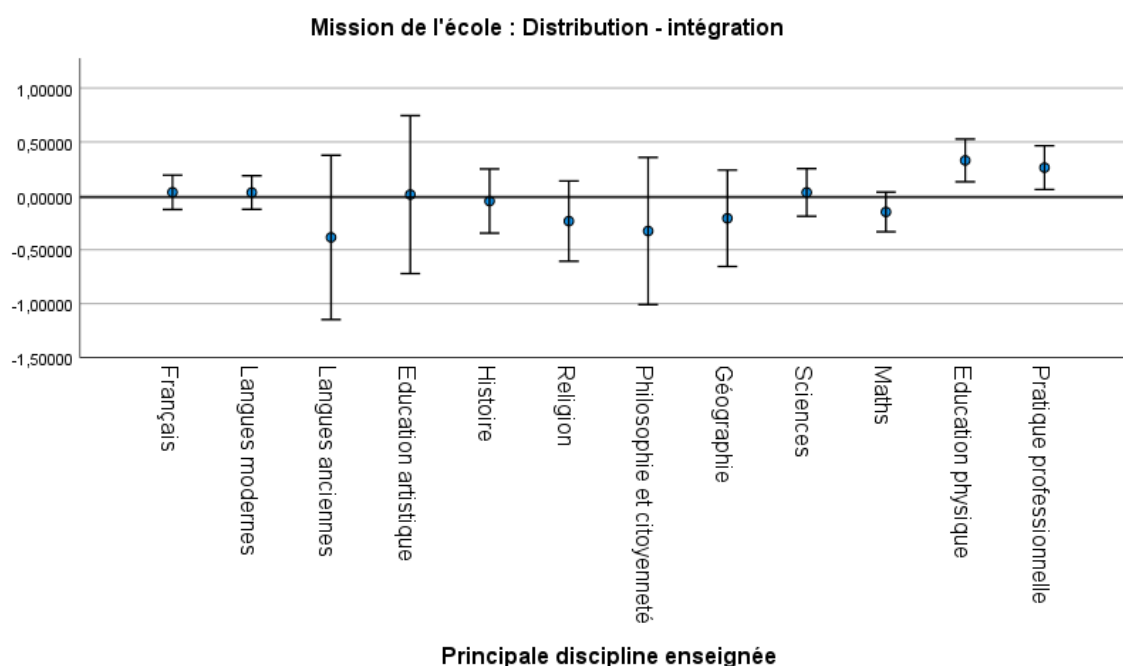
Mission : "intégration socioculturelle - pluralisation" ²⁶⁴			
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
Principale discipline enseignée	N	1	2
Pratique professionnelle	82	-0,3504880	
Éducation physique	53	-0,3059069	
Maths	117	-0,1955762	
Sciences	94	-0,1406599	-0,1406599
Langues anciennes	19	-0,0221928	-0,0221928
Géographie	22	0,0312836	0,0312836
Langues modernes	134	0,0807314	0,0807314
Religion	36	0,2459537	0,2459537
Histoire	43	0,2507208	0,2507208
Français	125	0,2668478	0,2668478
Éducation artistique	21	0,3416806	0,3416806
Philosophie et citoyenneté	14		0,5560277
Sig.		0,094 ²⁶⁵	0,089

philosophie et citoyenneté). La géographie occupe une position singulière entre les sciences humaines d’une part, les sciences (biologie, chimie, physique) et les mathématiques. Puis viennent, tout à fait à droite des graphiques, l’éducation physique et la catégorie « pratique professionnelle ».

²⁶⁴ Dans cette section, les tableaux présentent les résultats des tests post-hoc de Tukey. Dans ces tableaux, chaque sous-ensemble (colonnes de droite) est composé de disciplines qui ne se différencient pas de manière significative entre elles. Ces sous-ensembles sont dits « homogènes ». La colonne « N » indique le nombre d’enseignants que compte chaque groupe disciplinaire.

²⁶⁵ Cette *p*-valeur n’est pas significative, parce que les disciplines qui figurent dans la colonne correspondante ne se distinguent pas significativement entre elles. Ainsi, dans le tableau 73, l’éducation à la philosophie et à la citoyenneté se distingue significativement de la catégorie « pratique professionnelle », de l’éducation physique et des mathématiques.

Figure 47 : moyenne face au facteur Distribution – intégration selon la discipline



Les analyses de variance mettent en évidence des différences significatives entre disciplines pour la mission d'intégration socioculturelle (facteur « intégration socioculturelle – pluralisation ») et pour la mission de distribution (facteur « distribution – intégration »). Ces différences sont de taille moyenne pour l'intégration socioculturelle ($\eta^2 = .06$) et de petite taille pour la distribution ($\eta^2 = .03$)²⁶⁶. En revanche, elles ne révèlent pas de différence significative entre les différentes disciplines en ce qui concerne la mission de subjectivation²⁶⁷ (facteur « subjectivation émancipation – épanouissement »). Les groupes définis par la variable « discipline enseignée » se positionnent donc, en moyenne, de la même manière face à cette mission, que nous savons par ailleurs très consensuelle.

Les figures 46 et 47 illustrent le positionnement de chaque discipline pour les deux premiers facteurs. On observe que les moyennes des professeurs d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC), d'éducation artistique, de français, d'histoire et de religion sont les plus élevées pour l'intégration socioculturelle envisagée dans une perspective de pluralisation. Le test post-hoc de Tukey montre que le score moyen de l'EPC se distingue significativement de celui des professeurs de pratique professionnelle, d'éducation physique et de mathématiques (tableau 73).

Les référentiels disciplinaires peuvent apporter un premier éclairage sur ces résultats. L'EPC en particulier, « vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de société, elle doit apprendre

²⁶⁶ Il est important de signaler que le test de Levene réalisé pour ce facteur a fait apparaître une hétéroscédasticité des résidus. Un test de Welch et un test de Brown-Forsythe ont été réalisés pour vérifier les résultats de l'ANOVA de Fisher. Le test de Welch a confirmé l'effet statistiquement significatif de la variables « discipline enseignée » ($p < .05$), mais pas le test de Brown-Forsythe ($p = .112$).

²⁶⁷ $F(11, 748) = 0.967$; $p = .475$.

à comprendre la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité comme irréductiblement plurielle est porteuse ». L'éducation artistique également, « par l'approche des œuvres d'art, (...) révèle la diversité des cultures et apprend à les respecter ». Si elle met moins l'accent sur la pluralité, « la finalité fondamentale du cours d'histoire est cependant d'aider les jeunes à se situer dans la société et à la comprendre » (visée d'intégration socioculturelle). Le cours de religion catholique quant à lui est présenté comme « un lieu de rencontre de divers courants de pensée et de diverses traditions religieuses. (...) Cette ouverture à la pluralité et à l'altérité philosophiques et religieuses permet (...) de rencontrer l'autre différent ». La préoccupation pour l'intégration socioculturelle des jeunes dans une perspective pluraliste y est très affirmée. Elle l'est moins, il est vrai, en ce qui concerne le français, qui mentionne « la connaissance du monde et le sentiment d'appartenance à une communauté ». Elle l'est moins surtout pour les disciplines dont les moyennes se situent sous la moyenne globale. On notera que les disciplines relevant des sciences humaines et sociales se situent au-dessus de la moyenne globale, tandis que les disciplines relevant des sciences formelles (mathématiques) et empirico-formelles (biologie, physique, chimie) se situent sous la moyenne globale.

Les professeurs d'éducation physique et de pratique professionnelle obtiennent les moyennes les plus élevées pour la mission de distribution envisagée dans une perspective large d'intégration, qui renvoie à une mission pragmatique d'affiliation sociale et d'insertion économique des jeunes dans un contexte d'instabilité. L'EPC et la religion se situent sous la moyenne. Les professeurs de langues anciennes obtiennent la moyenne la plus faible. À propos de cette discipline, on constate en lisant le référentiel de latin-grec que celui-ci est fortement focalisé sur l'enseignement des langues pour elles-mêmes : « le cours de latin et le cours de grec sont avant tout des cours de langue (...) Connaître le latin et/ou le grec, c'est acquérir une formation linguistique raisonnée fondée sur la maîtrise de structures grammaticales bien définies ». On retrouve peut-être là une trace du principe qui fonde leur enseignement dans les collèges jésuites et jusqu'aux réformes progressistes du début du XXe siècle et que Durkheim (1938) décrit en ces termes : « je veux parler du principe en vertu duquel le milieu scolaire doit être, dans une large mesure, étranger au siècle, au temps, aux idées qui y règnent et qui passionnent les hommes (...) le présent était tenu en suspicion, l'éducateur devait faire effort pour en détourner les regards des enfants » (Durkheim, 1938, édition de 2014, p. 282-283). Il est toutefois important de préciser que le test de Tukey ne permet pas de distinguer différents sous-groupes homogènes pour ce facteur.

6.5.1.2. Énoncés d'origine

Figure 48 : moyenne face à la transmission de valeurs universelles selon la discipline

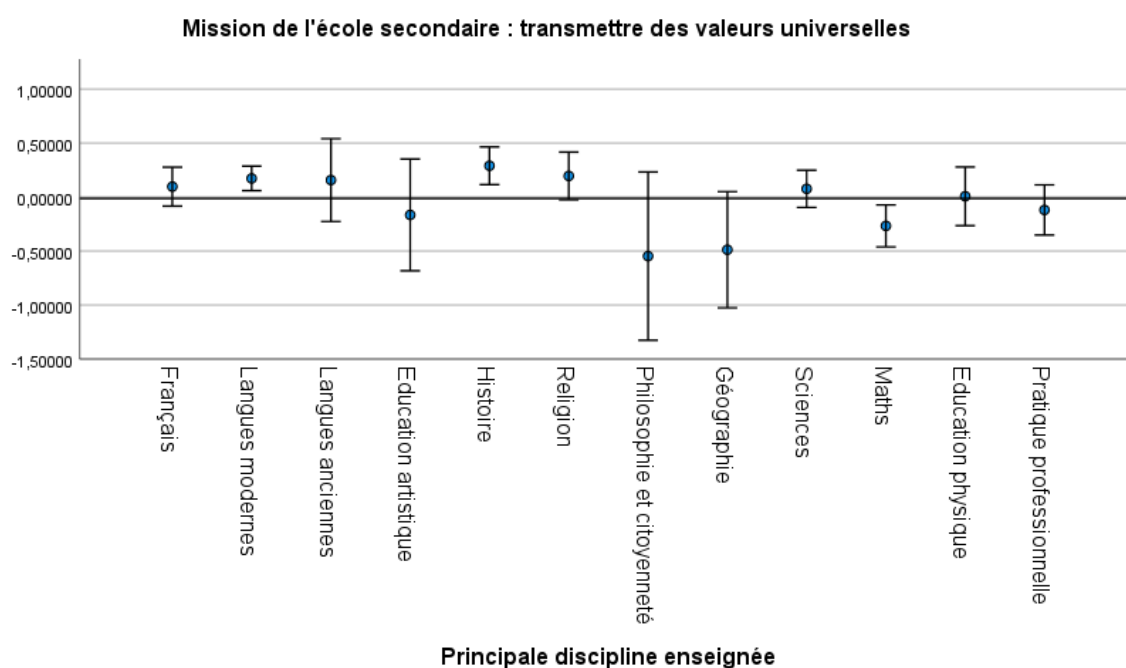


Tableau 74 : transmettre des valeurs universelles selon la discipline (test post-hoc)

Mission de l'École : transmettre des valeurs universelles				
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
Principale discipline enseignée	N	1	2	3
Philosophie et citoyenneté	19	-0,5465855		
Géographie	25	-0,4871768	-0,4871768	
Maths	133	-0,2665158	-0,2665158	-0,26651578
Éducation artistique	28	-0,1646722	-0,1646722	-0,16467224
Pratique professionnelle	92	-0,1191010	-0,1191010	-0,1191010
Éducation physique	57	0,0078960	0,0078960	0,0078960
Sciences	112	0,0772061	0,0772061	0,0772061
Français	141	0,0972197	0,0972197	0,0972197
Langues anciennes	21	0,1578322	0,1578323	0,1578323
Langues modernes	147		0,1731896	0,1731896
Religion	38		0,1960236	0,1960236
Histoire	45			0,2904175
Sig.		0,058	0,077	0,310

Afin de préciser les résultats obtenus avec les facteurs, nous avons réalisé des analyses de variance avec les énoncés d'origine mobilisés dans les analyses en composantes principales qui ont permis de les générer. La présentation des résultats obtenus avec ces énoncés d'origine est organisée autour des trois missions historiques dans leur conception générique (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution).

En ce qui concerne la subjectivation, le sujet critique²⁶⁸ ($\eta^2 = .025$) et le sujet épanoui ($\eta^2 = .028$) ont mis en évidence des différences significatives entre les disciplines. Ces différences sont de petite taille. Le test post-hoc de Tukey n'a pas permis de distinguer de sous-groupes homogènes. La discipline enseignée semble donc avoir un effet négligeable sur le positionnement des enseignants face aux différentes figures du sujet proposées. Ce qui signifie que, quelle que soit la discipline enseignée, les répondants se positionnent en moyenne de manière relativement similaire face aux différents énoncés relatifs à la subjectivation.

En revanche, les analyses de variances réalisées avec les énoncés relatifs à l'Intégration socioculturelle sont toutes significatives²⁶⁹, avec des effets de petite à moyenne taille²⁷⁰. Seul l'énoncé « transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société »²⁷¹, n'a pas donné de résultat significatif.

Notons que le test post-hoc de Tukey ne fait apparaître des sous-groupes homogènes que pour la transmission de valeurs universelles (tableau 74). On observe la polarisation entre les professeurs de religion, qui ont la deuxième moyenne la plus élevée, et les professeurs d'EPC, qui ont la moyenne la plus faible, face à cet énoncé. Les deux disciplines se distinguent significativement entre elles. Ce résultat pourrait signifier l'existence de conceptions différentes au sein des deux groupes disciplinaires. Les professeurs de religion s'inscriraient davantage dans une conception « moderne » et universaliste de la mission d'intégration socioculturelle de l'École, tandis que les professeurs d'EPC seraient porteurs d'une conception plus récente et essentiellement pluraliste de cette mission. Notons également la dispersion plus importante des réponses des professeurs d'EPC autour de la moyenne de leur groupe (figure 48), ce qui pourrait témoigner d'orientations contrastées au sein du groupe. Les professeurs d'histoire obtiennent le score moyen le plus élevé sur cet énoncé.

Nous n'observons pas de différence significative entre disciplines face aux énoncés concernant la distribution lorsque ceux-ci sont testés individuellement²⁷².

²⁶⁸ Il est important de signaler que le test de Levene réalisé pour cet énoncé a fait apparaître une hétéroscédasticité des résidus. Un test de Welch et un test de Brown-Forsythe ont été réalisés pour vérifier les résultats de l'ANOVA de Fisher. Le test de Welch n'a pas confirmé l'effet statistiquement significatif de la variables « discipline enseignée » ($p = .157$), seul le test de Brown-Forsythe s'est révélé positif ($p < .05$).

²⁶⁹ « Transmettre des valeurs universelles » : $F(11, 846) = 3.178$; $p < .05$. « Favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres (choix religieux, préférence sexuelle...) » : $F(11, 846) = 3.364$; $p < .05$. « Favoriser l'ouverture à la diversité culturelle » : $F(11, 850) = 4.454$; $p < .05$. « Favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs » : $F(11, 829) = 4.052$; $p < .05$.

²⁷⁰ « Transmettre des valeurs universelles » : $\eta^2 = .04$. « Favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres (choix religieux, préférence sexuelle...) » : $\eta^2 = .04$. « Favoriser l'ouverture à la diversité culturelle » : $\eta^2 = .05$. « Favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs » : $\eta^2 = .05$.

²⁷¹ . « Transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société » : $F(11, 829) = .411$; $p = .056$.

²⁷² « Amener les élèves à un parcours à la mesure des dons et de la volonté de chacun » : $F(11, 767) = 1.763$; $p = .952$. « Equiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie » : $F(11, 837) = 1.747$; $p = .059$. « Aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini » : $F(11, 842) = 1.220$; p

6.5.1.3. Bilan

On observe peu de différence dans le positionnement des enseignants face aux missions de subjectivation et de distribution, selon la discipline enseignée. La discipline fait en revanche apparaître des différences importantes dans les réponses des enseignants face à la mission d'intégration socioculturelle. Orientée vers l'ouverture à la pluralité axiologique, à la diversité culturelle et aux différences individuelles, celle-ci est davantage valorisée par les disciplines relevant des sciences humaines et sociales et en particulier par l'EPC. L'étude des énoncés d'origine montre qu'il peut exister des nuances au sein de cette famille disciplinaire. Par ailleurs, la variabilité dans les réponses des enseignants autour de la moyenne de leur propre groupe disciplinaire suggère l'existence de conceptions plus ou moins consensuelles en leur sein.

= .269. « Préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement et l'instabilité » : $F(11, 813)$
= .846 ; $p = .594$.

6.5.2. Objectifs poursuivis

6.5.2.1. Facteurs

Figure 49 : moyenne face au facteur Subjectivation selon la discipline

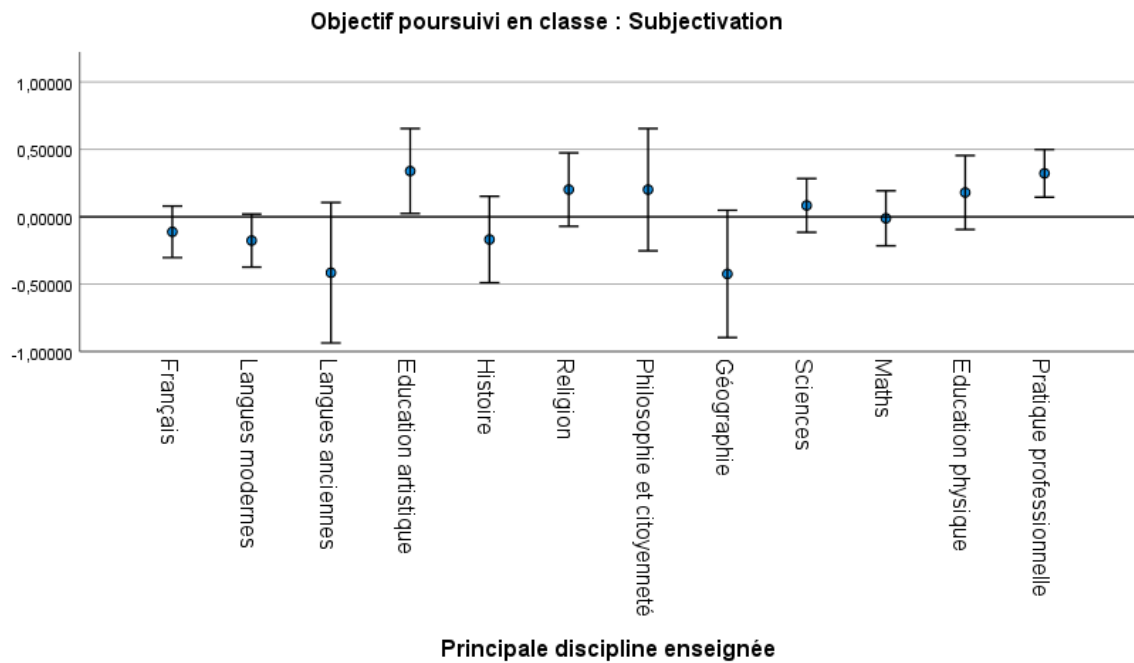


Figure 50 : moyenne face au facteur Intégration socioculturelle selon la discipline

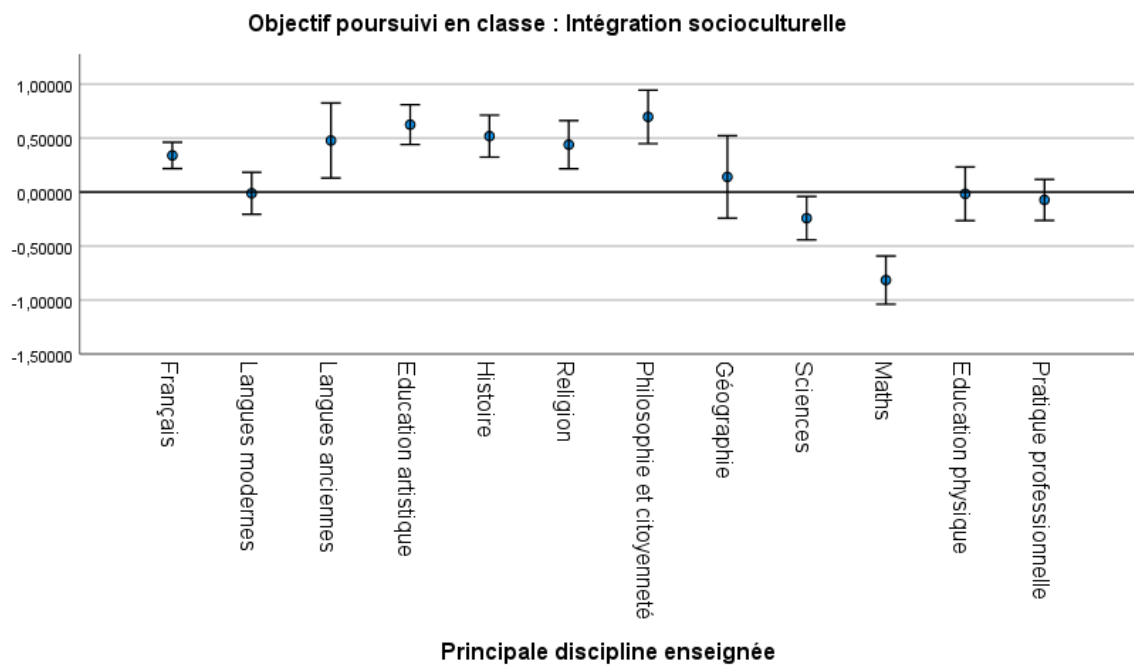


Tableau 75 : facteur Intégration socioculturelle selon la discipline (test post-hoc)

Objectif : intégration socioculturelle					
Différence significative de Tukey					
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
		1	2	3	4
Maths	109	-0,8147571			
Sciences	87	-0,2413414	-0,2413414		
Pratique professionnelle	80		-0,0722669	-0,0722669	
Éducation physique	52		-0,0157088	-0,0157088	
Langues modernes	119		-0,0108481	-0,0108481	
Géographie	21		0,1406491	0,1406491	0,1406491
Français	127		0,3396144	0,3396144	0,3396144
Religion	33		0,4396601	0,4396601	0,4396601
Langues anciennes	20			0,4776286	0,4776286
Histoire	39			0,5183136	0,5183136
Éducation artistique	20			0,6250905	0,6250905
Philosophie et citoyenneté	16				0,6968777
Sig.		0,232	0,064	0,051	0,275

Figure 51 : moyenne face au facteur Instruction selon la discipline

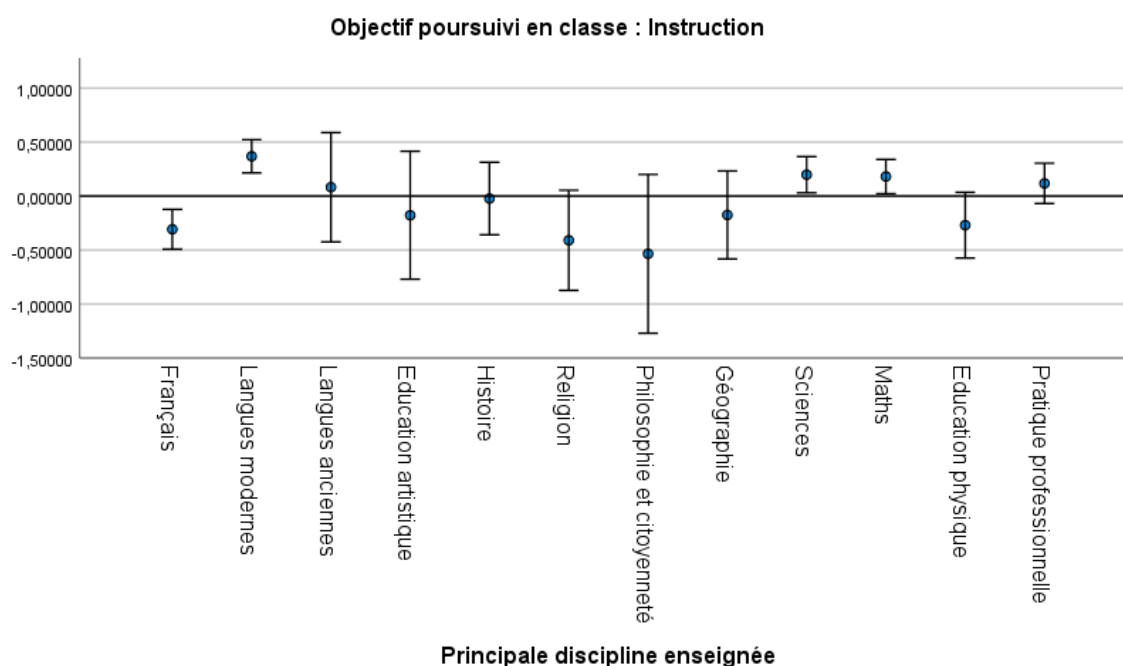


Tableau 76 : facteur Instruction selon la discipline (test post-hoc)

Objectif poursuivi : Instruction			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Philosophie et citoyenneté	16	-0,5343616	
Religion	33	-0,4091702	
Français	127	-0,3070965	-0,3070965
Éducation physique	52	-0,2691965	-0,2691965
Éducation artistique	20	-0,1771758	-0,1771758
Géographie	21	-0,1744241	-0,1744241
Histoire	39	-0,0223291	-0,0223291
Langues anciennes	20	0,0825603	0,0825603
Pratique professionnelle	80	0,117678593	0,1176786
Maths	109	0,181527665	0,1815277
Sciences	87	0,19843699	0,1984370
Langues modernes	119		0,3687337
Sig.		0,060	0,121

Des différences apparaissent pour les trois facteurs relatifs aux missions historiques de l'École traduites cette fois-ci en « objectifs poursuivis en classe ». On observe des différences de petite taille ($\eta^2 = .04$) face à l'objectif de subjectivation intégrant toutes les figures du sujet proposées (y compris un sujet entrepreneur et un sujet travailleur). Les scores moyens des professeurs d'éducation artistique, de pratique professionnelle, de religion, d'EPC et d'éducation physique se situent au-dessus de la moyenne globale pour ce facteur. Les langues anciennes et la géographie ont les moyennes les plus faibles (figure 49). Mais le test post-hoc de Tukey n'a pas mis au jour de différences entre sous-groupes. Si nous pouvons déjà dire que l'attention portée à la subjectivation des élèves est très présente dans les référentiels d'éducation artistique, d'éducation physique, de religion et d'EPC, les analyses de variance réalisées avec les énoncés d'origine pourront permettre de préciser ce résultat.

C'est de nouveau sur l'intégration socioculturelle que les différences sont les plus grandes ($\eta^2 = .18$). La figure 50 présente les différences de moyenne entre les groupes. Il est intéressant d'observer que l'ensemble des disciplines relevant des sciences humaines et sociales se situent au-dessus de la moyenne globale, au contraire des sciences et des mathématiques, dont les scores moyens se situent en dessous. Le test de Tukey montre que les mathématiques se distinguent significativement de toutes les autres disciplines, sauf des sciences, par un score significativement plus faible (cf. tableau 75). Les sciences se distinguent significativement des langues anciennes, de l'histoire, de l'éducation artistique et de l'EPC. À l'instar de ceux observés à propos des missions, ces résultats semblent de nouveau suggérer des différences entre « familles disciplinaires », permettant de distinguer le positionnement de la « famille » des disciplines relevant des sciences humaines et sociales – plus préoccupées par la mission d'intégration socioculturelle – de celui des sciences formelles et empirico-formelles, et en particulier des mathématiques, qui le sont sensiblement moins.

Les différences sont de taille moyenne face à l'objectif d'instruction ($\eta^2 = .07$). Les professeurs d'EPC, et de religion attribuent les scores moyens les plus faibles à ce facteur. Les professeurs de langues modernes lui attribuent le score moyen le plus élevé. Un test post-hoc de Tukey permet de distinguer deux sous-groupes. Il est intéressant d'observer les mathématiques et les sciences se situent au-dessus de la moyenne (tableau 76). Tandis que l'ensemble des disciplines relevant des sciences humaines et sociales se situent soit sur la moyenne soit sous la moyenne globale. La dispersion au sein des groupes qui se situent au-dessus de la moyenne (langues modernes, sciences, mathématiques, pratique professionnelle) est par ailleurs remarquablement moins importante que celle des autres groupes (figure 51), comme si le consensus était plus important au sein de ces disciplines.

6.5.2.2. Énoncés d'origine

Objectif de subjectivation

Figure 52 : moyenne face à la formation de sujets critiques et réflexifs selon la discipline

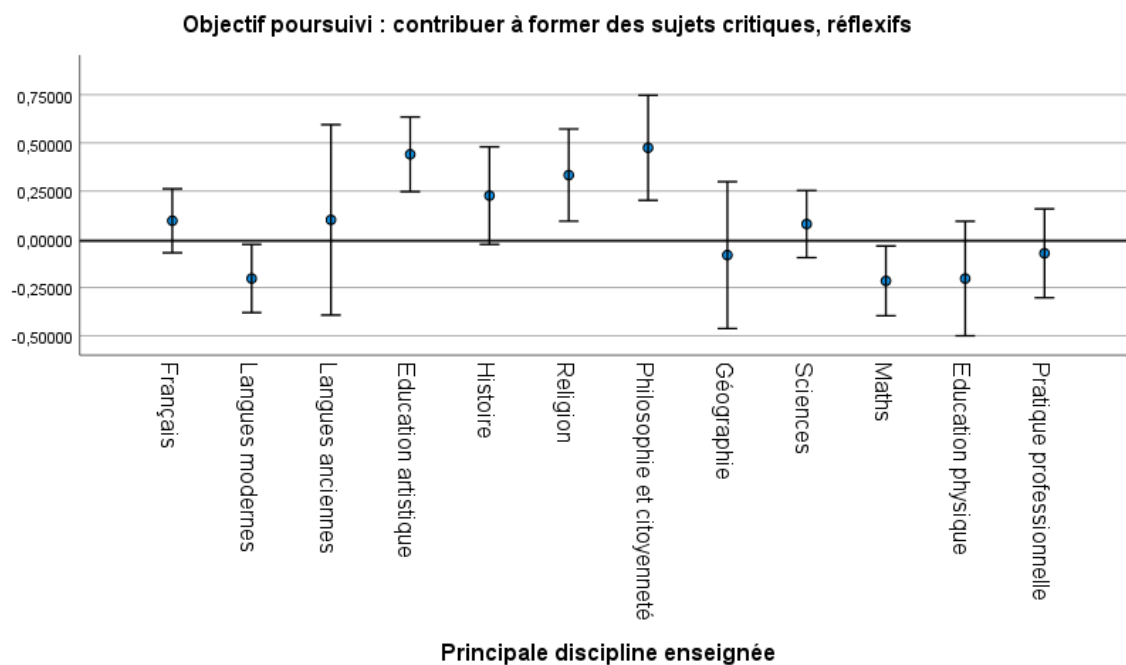


Figure 53 : moyenne face à la formation de sujets proactifs, entrepreneurs d'eux-mêmes selon la discipline

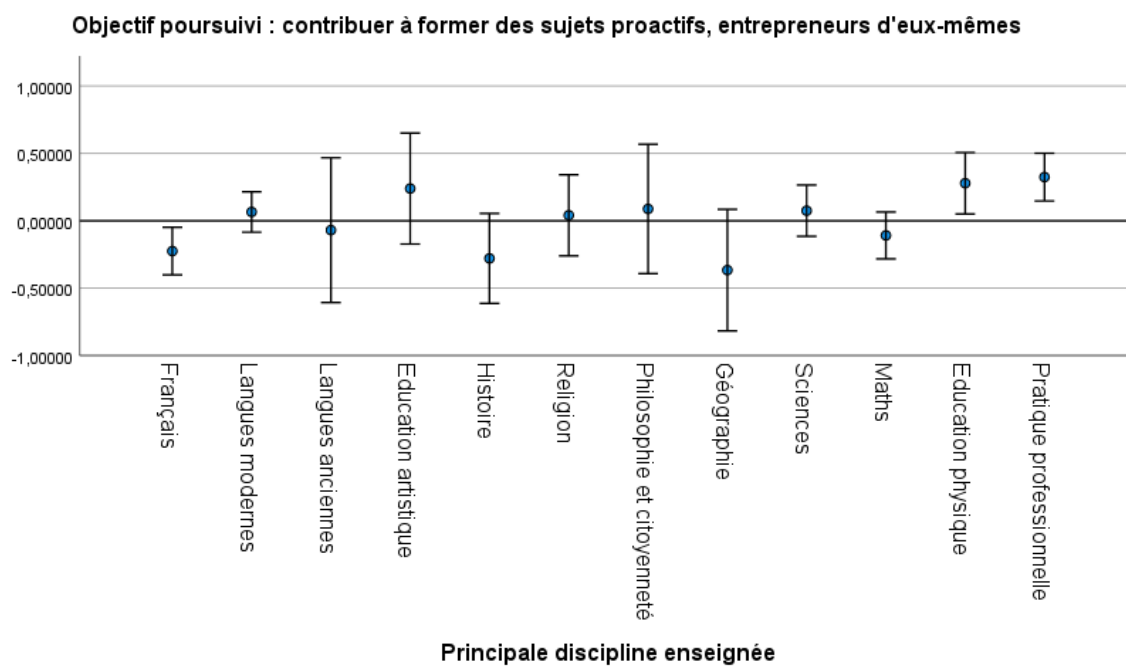


Figure 54 : moyenne face à la formation de sujets autonomes et éclairés selon la discipline

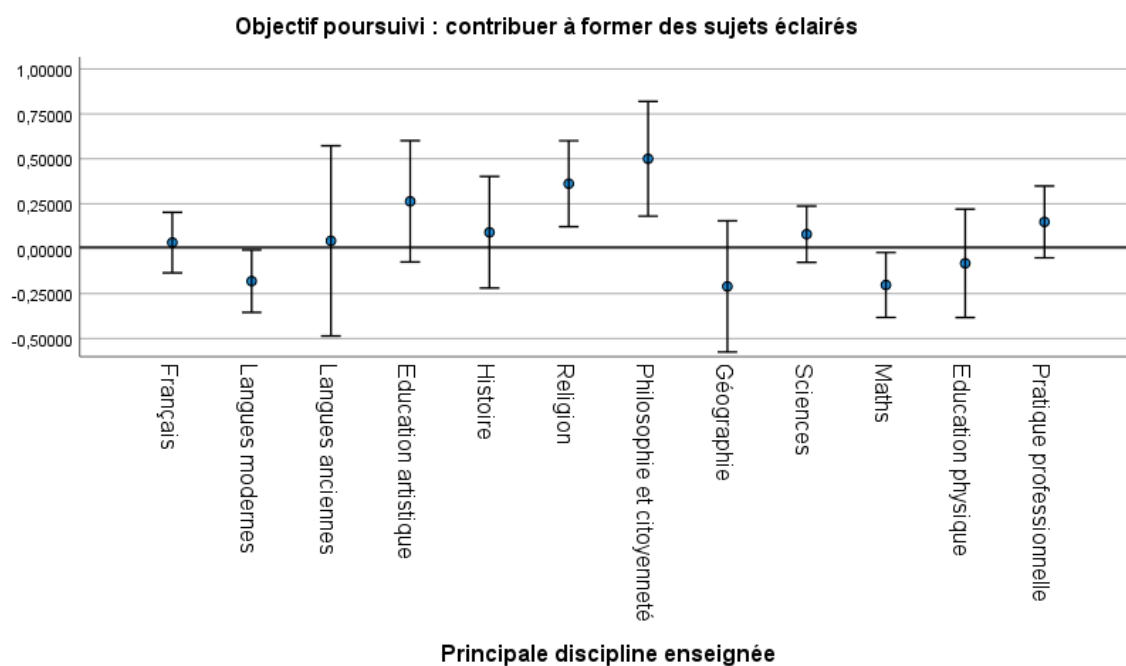


Tableau 77 : contribuer à former des sujets autonomes et éclairés selon la discipline (test post-hoc)

Objectif poursuivi : contribuer à former des sujets éclairés			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Géographie	26	-0,2097320	
Maths	132	-0,2016594	
Langues modernes	145	-0,1803368	-0,1803368
Éducation physique	58	-0,0811282	-0,0811282
Français	144	0,0344620	0,0344620
Langues anciennes	21	0,0439761	0,0439761
Sciences	110	0,0808790	0,0808790
Histoire	46	0,0914084	0,0914084
Pratique professionnelle	92	0,1493200	0,1493200
Éducation artistique	27	0,263856334	0,2638563
Religion	41	0,362039272	0,3620393
Philosophie et citoyenneté	21		0,5006505
Sig.		0,233	0,062

Figure 55 : moyenne face à la formation de sujets épanouis, confiants selon la discipline

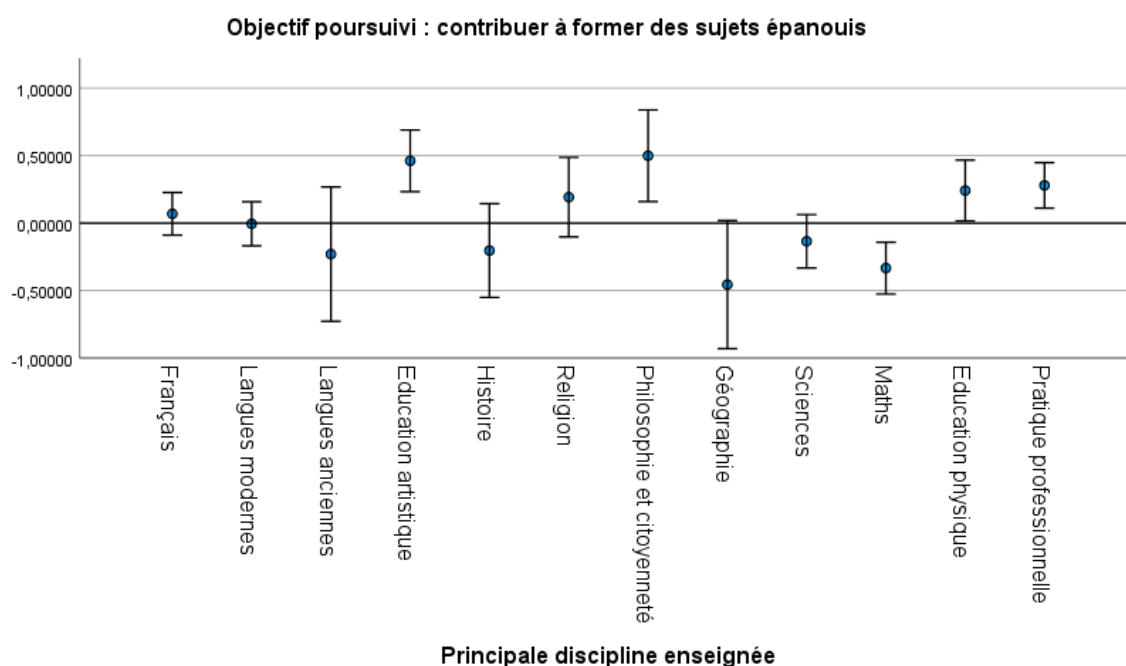


Tableau 78 : contribuer à former des sujets épanouis et confiants selon la discipline (test post-hoc)

Objectif poursuivi : contribuer à former des sujets épanouis					
Différence significative de Tukey					
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
		1	2	3	4
Géographie	26	-0,4558339			
Mathématiques	134	-0,3333853	-0,3333853		
Langues anciennes	21	-0,2296569	-0,2296569	-0,2296569	
Histoire	46	-0,2032438	-0,2032438	-0,2032438	
Sciences	110	-0,1346659	-0,1346659	-0,1346659	-0,1346659
Langues modernes	145	-0,0050913	-0,0050913	-0,0050913	-0,0050913
Français	143	0,0687404	0,0687404	0,0687404	0,0687404
Religion	41	0,1923335	0,1923335	0,1923335	0,1923335
Éducation physique	58		0,2412605	0,2412605	0,2412605
Pratique professionnelle	93		0,2798594	0,2798594	0,2798594
Éducation artistique	27			0,4615433	0,4615433
Philosophie et citoyenneté	21				0,4993433
Sig.		0,095	0,146	0,053	0,114

Les différences entre disciplines pour les énoncés relatifs à l'objectif de subjectivation sont significatives²⁷³ mais de petite taille²⁷⁴. Les tests post-hoc de Tukey ne font apparaître de différences entre sous-groupes que pour le « sujet éclairé » (figure 54 et tableau 77) et le « sujet épanoui » (figure 78 et tableau 55). Les professeurs d'EPC, de religion et d'éducation artistique se situent en tête pour le sujet éclairé, mais seule l'EPC se distingue significativement de la géographie et des

²⁷³ « Sujet éclairé » : $F(11 ; 851) = 2.539, p < .05$. « Sujet critiques et réflexifs » : $F(11 ; 847) = 3.103, p < .05$. « Sujet proactifs, entrepreneurs de lui-même » : $F(11 ; 829) = 3.082, p < .05$. « Sujet épanoui » : $F(11 ; 853) = 4.550, p < .05$.

²⁷⁴ $\eta^2 = .03$ pour le sujet éclairé, $\eta^2 = .04$ pour les sujets critique et proactif, $\eta^2 = .05$ pour le sujet épanoui.

mathématiques par un score moyen plus élevé. Ce sont les professeurs d'EPC, d'éducation artistique, de pratique professionnelle et d'éducation physique qui attribuent les scores moyens les plus élevés au sujet épanoui. Nous retrouvons ici ce qui se dessinait déjà autour de la moyenne du facteur « subjectivation » relatif aux objectifs poursuivis en classe, et qui a été présenté précédemment. Les référentiels d'EPC, d'éducation artistique, d'éducation physique et de religion, insistent sur le développement de la personne individuelle et en particulier sur des dimensions relatives à son épanouissement. L'EPC comprend « l'éducation au bien-être ». L'éducation artistique entend former les élèves « par l'incitation à la création », en s'appuyant sur « la sensibilité et l'imagination » des élèves et en leur permettant « d'exprimer et libérer leurs sentiments et leurs émotions ». L'éducation physique poursuit un « objectif d'amélioration de la santé, de la sécurité, de l'expression et de la culture motrice et sportive, finalités premières de l'éducation physique ». Le référentiel de religion comprend explicitement une section intitulée « une vision de la personne » qui se déploie en quatre sous-points dont un point est consacré au « chemin personnel que l'élève » doit trouver et dans lequel il est par exemple question de son « affectivité ». Quant au positionnement des professeurs de pratique professionnelle, il pourrait s'expliquer par le souci de réparer psychologiquement leurs élèves étant donné les caractéristiques scolaires de ces derniers, comme nous avons déjà pu le développer dans le chapitre IV de la thèse.

Figure 56 : moyenne face à l'ouverture à la diversité culturelle selon la discipline

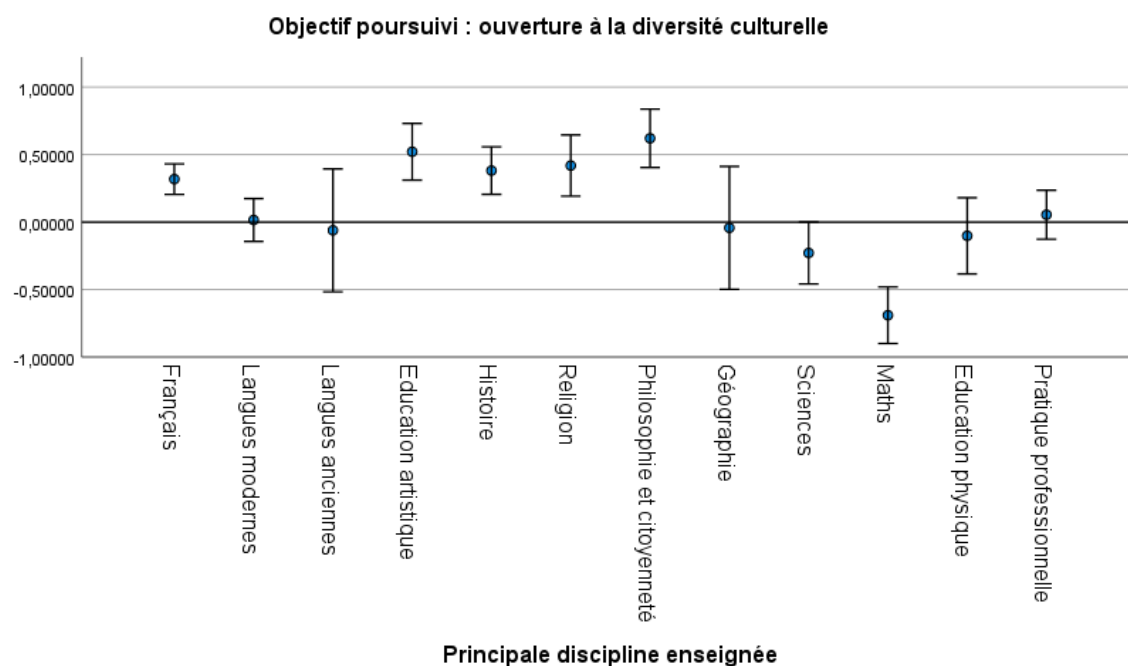


Tableau 79 : ouvrir à la diversité culturelle selon la discipline (test post-hoc)

Objectif poursuivi : ouverture à la diversité culturelle					
Différence significative de Tukey					
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
		1	2	3	4
Mathématiques	126	-0,6900401			
Sciences	100	-0,2284336	-0,2284336		
Éducation physique	57	-0,1014167	-0,1014167	-0,1014167	
Langues anciennes	21	-0,0608686	-0,0608686	-0,0608686	
Géographie	25	-0,0423787	-0,0423787	-0,0423787	-0,0423787
Langues modernes	145		0,0156415	0,0156415	0,0156415
Pratique professionnelle	91		0,0546935	0,0546935	0,0546935
Français	141		0,3186013	0,3186013	0,3186013
Histoire	47		0,3817097	0,3817097	0,3817097
Religion	40		0,4187142	0,4187142	0,4187142
Éducation artistique	26			0,5213866	0,5213866
Philosophie et citoyenneté	20				0,6209478
Sig.		0,070	0,071	0,098	0,056

Figure 57 : moyenne face à la transmission d'une culture commune selon la discipline

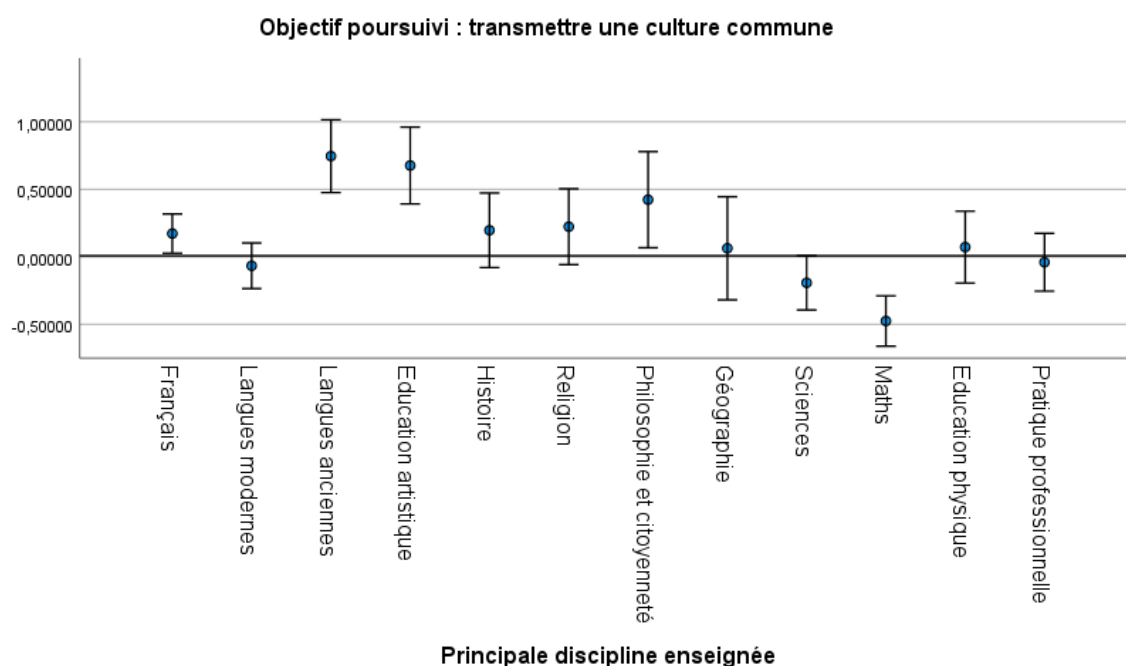


Tableau 80 : transmettre une culture commune selon la discipline (text post-hoc)

Objectif poursuivi : transmettre une culture commune				
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
Principale discipline enseignée	N	1	2	3
Mathématiques	124	-0,4752522		
Sciences	95	-0,1920521	-0,1920521	
Langues modernes	140	-0,0660187	-0,0660187	
Pratique professionnelle	90	-0,0400029	-0,0400029	
Géographie	24	0,0634689	0,0634689	0,0634689
Éducation physique	56	0,0723379	0,0723379	0,0723379
Français	142	0,1727701	0,1727701	0,1727701
Histoire	47	0,1968815	0,1968815	0,1968815
Religion	38		0,2235779	0,2235779
Philosophie et citoyenneté	20		0,4235508	0,4235508
Éducation artistique	25			0,6768498
Langues anciennes	21			0,7463829
Sig.		0,063	0,131	0,054

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 41,577.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

Figure 58 : moyenne face à la transmission de valeurs universelles selon la discipline

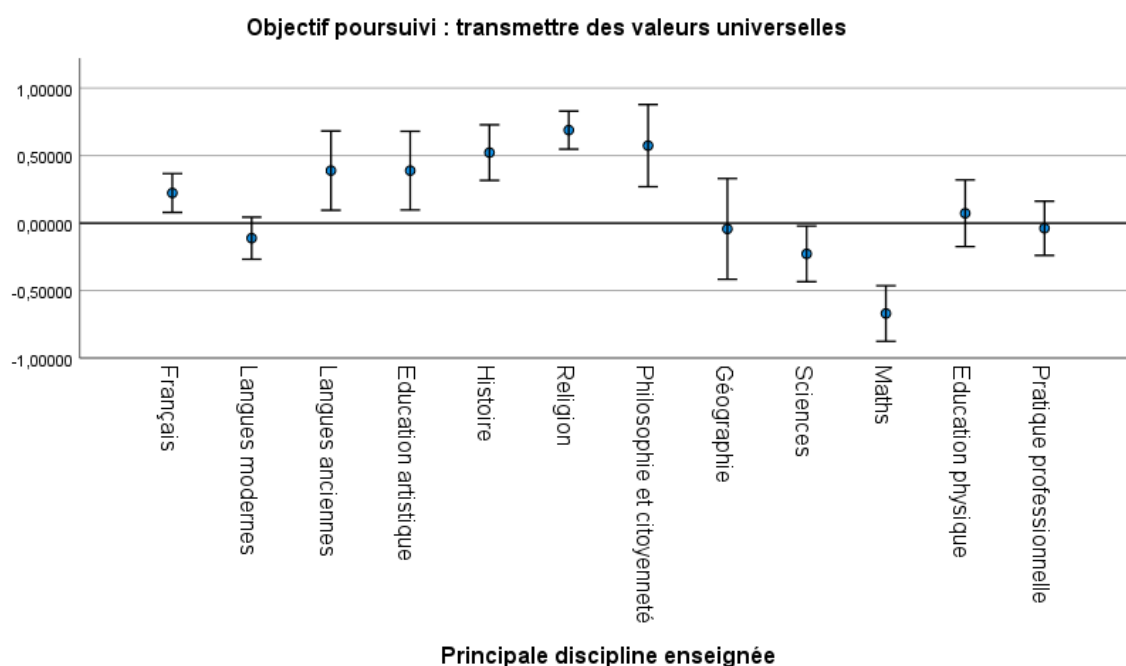


Tableau 81 : transmettre des valeurs universelles selon la discipline (test post-hoc)

Objectif poursuivi : transmettre des valeurs universelles						
Différence significative de Tukey						
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05				
		1	2	3	4	5
Mathématiques	126	-0,6694654				
Sciences	99	-0,2274976	-0,2274976			
Langues modernes	142	-0,1115675	-0,1115675	-0,1115675		
Géographie	25	-0,0430127	-0,0430127	-0,0430127	-0,0430127	
Pratique professionnelle	90	-0,0379896	-0,0379896	-0,0379896	-0,0379896	
Éducation physique	58		0,0728651	0,0728651	0,0728651	0,0728651
Français	141		0,2233186	0,2233186	0,2233186	0,2233186
Langues anciennes	21		0,3889741	0,3889741	0,3889741	0,3889741
Éducation artistique	24		0,3889741	0,3889741	0,3889741	0,3889741
Histoire	47			0,5225673	0,5225673	0,5225673
Philosophie et citoyenneté	19				0,5740358	0,5740358
Religion	41					0,6891352
Sig.		0,086	0,105	0,083	0,104	0,105

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 41,651.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

À partir de l'analyse des facteurs relatifs aux objectifs poursuivis en classe, nous avons pu constater que les disciplines relevant des sciences humaines et sociales semblent davantage préoccupées par l'intégration socioculturelle que les disciplines relevant des sciences formelles et empirico-formelles. L'examen du positionnement des enseignants face aux énoncés relatifs à l'intégration socioculturelle pris individuellement permet de préciser ce résultat²⁷⁵. L'EPC, la religion, l'éducation artistique et

275 Les différences sont significatives pour tous les énoncés : transmettre des valeurs universelles $F(11 ; 821) = 12.152$; $p > .05$ ($\eta^2 = .14$) ; Construire un sentiment d'appartenance à la société $F(11 ; 816) = 6.616$; $p > .05$ (η^2

l'histoire se situent dans le peloton de tête pour tous les énoncés, ce qui traduit certainement un intérêt particulier de ces disciplines pour cet objectif en général. L'EPC arrive, par ailleurs, systématiquement en tête pour les énoncés relatifs à la pluralisation (tableau 79) conformément aux visées énoncées dans son référentiel. Alors que les langues anciennes arrivent en première position pour la transmission d'une culture commune (tableau 80) et en deuxième position pour la transmission d'un sentiment d'appartenance à la société, ce qui pourrait s'expliquer par l'objectif de développer la compétence suivante : « mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective ». D'autre part, ce sont la religion, l'EPC, et l'histoire qui valorisent le plus la transmission de valeurs universelles (tableau 81). La polarisation entre la religion et l'EPC face à cet énoncé que nous avons observée à propos des missions n'apparaît donc plus lorsqu'il s'agit des objectifs poursuivis en classe. On observe toutefois de nouveau une variabilité plus importante au sein du groupe défini par l'EPC et une dispersion plus faible autour de la moyenne du groupe défini par la religion pour cet énoncé.

= .08) ; Transmettre une culture commune $F(11 ; 810) = 6.687$; $p > .05$ ($\eta^2 = .08$) ; Former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs $F(11 ; 826) = 9.582$; $p > .05$ ($\eta^2 = .11$) ; Former de futures adultes ouverts à la diversité culturelle $F(11 ; 827) = 11.162$; $p > .05$ ($\eta^2 = .13$) ; Former de futurs adultes ouverts aux différences et préférences individuelles $F(11 ; 818) = 2.988$; $p > .05$ ($\eta^2 = .04$).

Objectif de distribution

Figure 59 : moyenne face à la préparation aux études supérieures selon la discipline

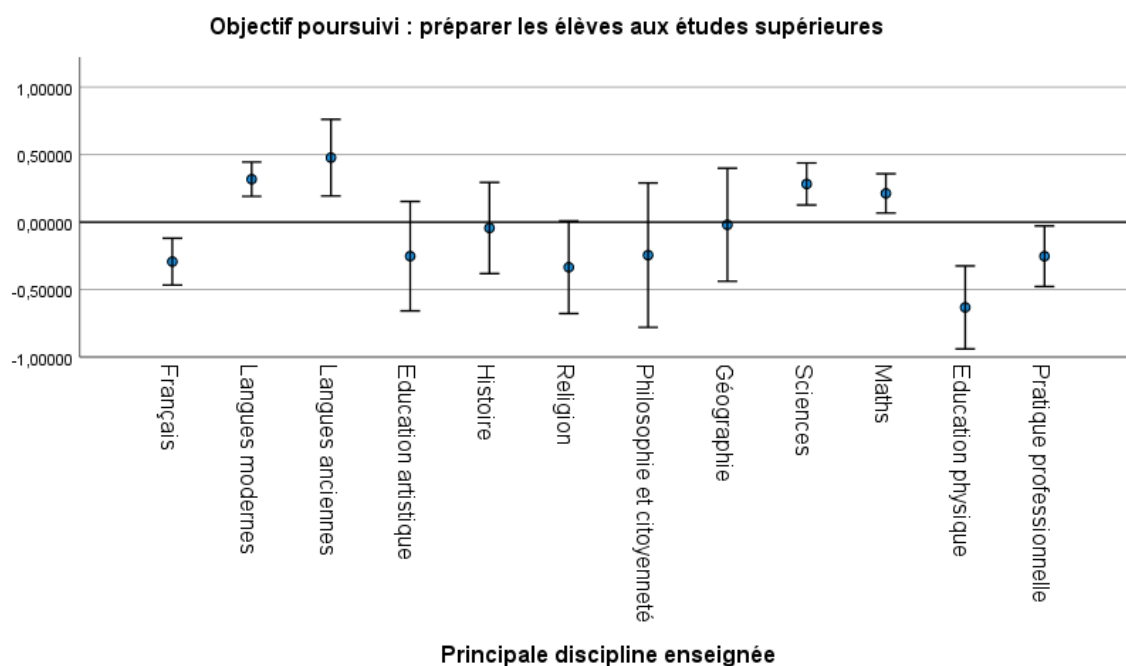


Figure 60 : moyenne face à la préparation à l'exercice d'une profession selon la discipline

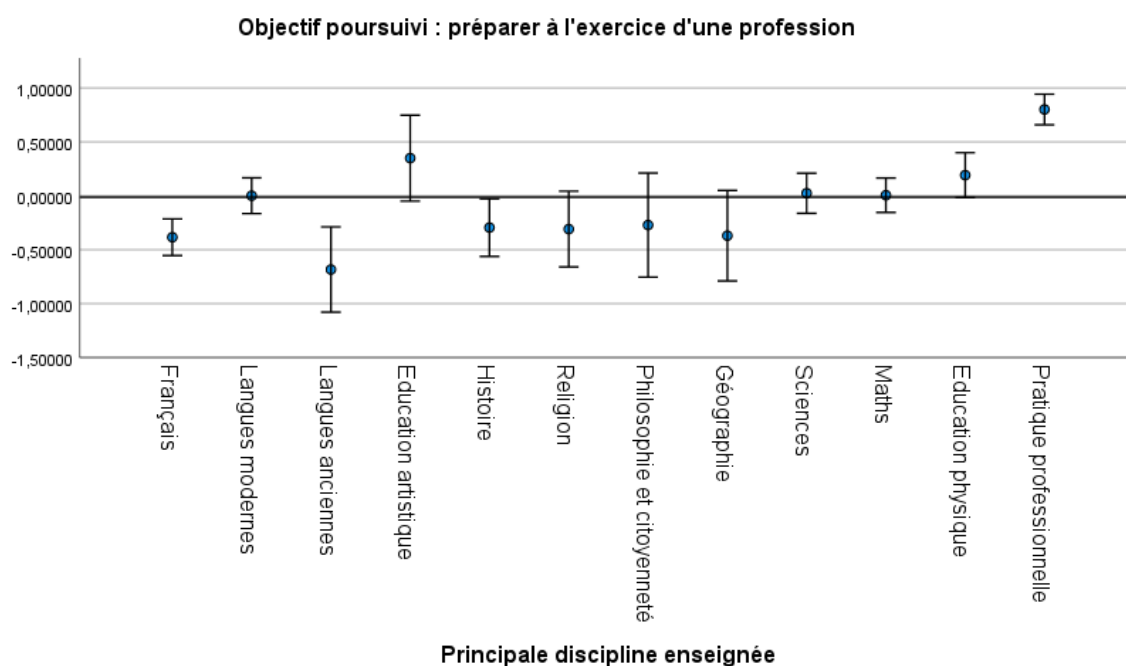


Figure 61 : moyenne face à la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires selon la discipline

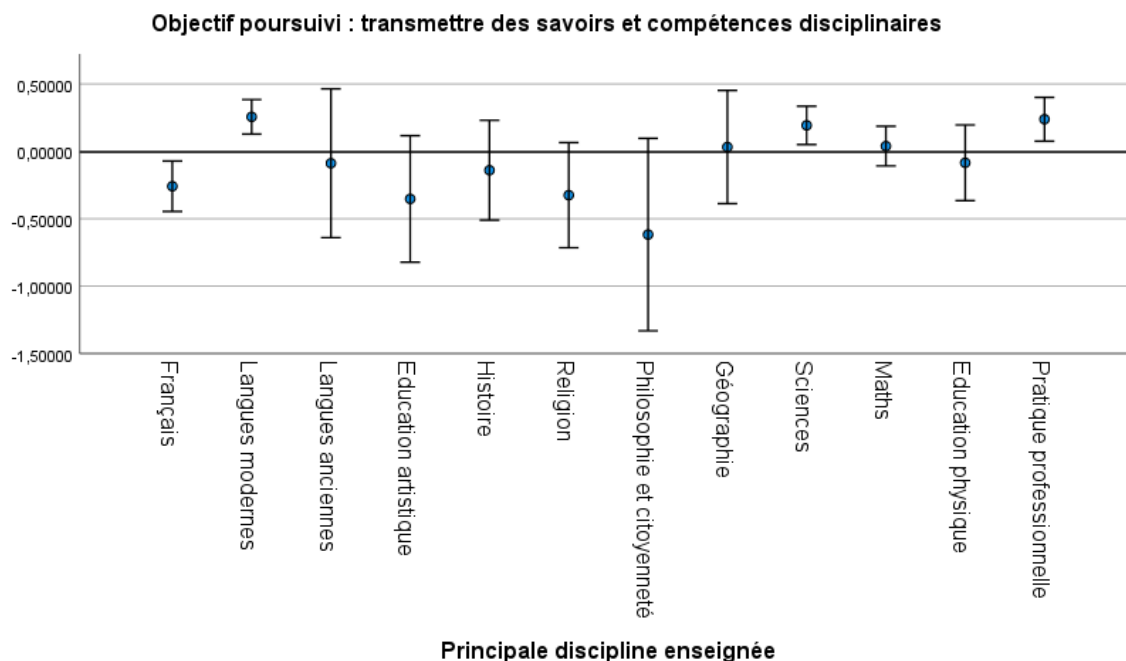


Tableau 82 : transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires selon la discipline (test post-hoc)

Objectif poursuivi : transmettre des savoirs et compétences disciplinaires			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Philosophie et citoyenneté	21	-0,6170697	
Éducation artistique	28	-0,3525001	-0,3525001
Religion	40	-0,3247203	-0,3247203
Français	142	-0,2585965	-0,2585965
Histoire	47	-0,1397186	-0,1397186
Langues anciennes	21	-0,0879305	-0,0879305
Éducation physique	58	-0,0842812	-0,0842812
Géographie	26	0,0321434	0,0321434
Maths	139	0,0392152	0,0392152
Sciences	112		0,1931747
Pratique professionnelle	94		0,2385596
Langues modernes	146		0,2563724
Sig.		0,080	0,145

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 43,862.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

En ce qui concerne l'objectif de distribution, quatre énoncés sur cinq font apparaître des différences significatives entre disciplines²⁷⁶, de petite à moyenne taille²⁷⁷. Seule la transmission d'un socle minimal de compétences et de connaissances ne donne pas de résultat significatif. Nous savons par ailleurs que c'est aussi l'énoncé relatif à la distribution le plus consensuel²⁷⁸.

Les énoncés d'origine pour lesquels les différences sont les plus grandes concernent la préparation aux études supérieures ($\eta^2 = .09$) et la préparation à l'exercice d'une profession ($\eta^2 = .13$). Les langues anciennes et modernes, les mathématiques et les sciences se distinguent significativement des autres matières par des scores moyens plus élevés à la préparation aux études supérieures (figure 59). Il est intéressant d'observer la concentration des réponses autour des moyennes de chaque groupe pour les disciplines qui se situent au-dessus de la moyenne, contrairement à celles qui se situent sous la moyenne.

Sans surprise les professeurs de pratique professionnelle obtiennent le score moyen le plus élevé à l'énoncé « préparer à l'exercice d'une profession, former des travailleurs ». Ils se distinguent significativement de toutes les disciplines sauf de l'éducation artistique (figure 60) qui comprend l'objectif de « permettre une orientation réfléchie vers l'enseignement supérieur spécialisé ». Les disciplines qui n'ont pas de visées professionnelles, même lorsqu'elles sont enseignées en section de qualification, se situent sous la moyenne pour cet énoncé (français, langues anciennes, histoire, géographie, philosophie et religion).

Les professeurs de langues modernes, de pratique professionnelle et de sciences se distinguent des autres disciplines par des scores moyens plus élevés lorsqu'il s'agit de transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires (tableau 82). Les professeurs d'EPC se distinguent par un score moyen plus faible que les autres disciplines pour cet énoncé. Notons que le cours d'EPC occupe une place singulière au sein des différents groupes étudiés pour deux raisons essentielles. Premièrement, son caractère disciplinaire est moins clair²⁷⁹ et ses objectifs se rapportent davantage à des pratiques citoyennes de référence puisqu'il s'agit de former un citoyen capable d'intégrer une communauté politique démocratique et pluraliste, ce qui lui vaut l'appellation de quasi-discipline de la part de certains

²⁷⁶ « Préparer les élèves aux études supérieures », $F(11, 850) = 8.095$; $p < .05$. « Préparer à l'exercice d'une profession », $F(11, 841) = 11.092$; $p < .05$. « Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires », $F(11, 862) = 4.306$; $p < .05$. « Encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites », $F(11, 856) = .980$; $p < .05$.

²⁷⁷ « Préparer les élèves aux études supérieures », $\eta^2 = .09$. « Préparer à l'exercice d'une profession », $\eta^2 = .13$. « Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires », $\eta^2 = .05$. « Encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites », $\eta^2 = .03$.

²⁷⁸ Avec une moyenne de 5.32 sur une échelle à six positions.

²⁷⁹ L'EPC « joint le nom d'une discipline à celui d'un objet ou d'un objectif et indique ainsi qu'il ne s'agit pas de former d'une part à la citoyenneté et d'autre part à la philosophie mais d'appliquer les démarches et les outils de la discipline philosophique à l'objet et à l'objectif qu'est la citoyenneté (...) En articulant la démarche philosophique aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté, le législateur indique également qu'il ne s'agit pas de former à la philosophie « en général » et pour elle-même ». Référentiel, p. 5.

chercheurs²⁸⁰. Deuxièmement l'ambition de ce cours ne se limite pas à un « cours » mais s'applique à l'ensemble de la vie scolaire²⁸¹.

6.5.2.3. Bilan

C'est de nouveau face à l'intégration socioculturelle que l'on observe le plus de différences selon la discipline enseignée. Les professeurs qui enseignent des disciplines relevant des sciences humaines et sociales déclarent poursuivre cet objectif avec une intensité plus forte que les professeurs qui enseignent des disciplines relevant des sciences et des mathématiques. À l'inverse, ce sont les langues modernes, les sciences et les mathématiques qui se positionnent en tête en ce qui concerne l'instruction et la préparation aux études supérieures. Avec les langues anciennes pour ce dernier objectif. L'EPC se distingue par un score plus faible que les autres disciplines en ce qui concerne la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires. Ce qui semble cohérent avec son fonctionnement institutionnel (Reuter, 2014) moins « disciplinaire ».

6.5.3. Objectifs généraux du Décret Missions (1997)

Dans cette section sont présentés les résultats obtenus avec les missions énoncées dans le Décret du 24 juillet 1997. Ce décret stipule, dans son article 6, que la Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

1. « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves (qui cible le sujet et se rapporte donc dans notre conceptualisation à la mission de subjectivation) ;
2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle (qui renvoie dans notre conceptualisation à la tâche d'instruction) ;
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures (qui vise l'intégration dans le collectif et renvoie à la mission d'intégration socioculturelle) ;
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (qui renvoie à l'intégration socioéconomique et par conséquent à la mission de distribution).

²⁸⁰ Reuter et al. (2013), p. 83.

²⁸¹ « Depuis le Décret Missions (1997) et, plus encore, « Citoyenneté » (2007), le législateur a manifesté la volonté de placer l'éducation à la citoyenneté, en particulier dans une perspective pratique, au cœur des objectifs éducatifs de l'enseignement obligatoire en Communauté française. (...) Concrètement, l'éducation à la citoyenneté gagnerait à être mise en œuvre au-delà de l'EPC au sein ou en dehors de l'établissement ». Référentiel, p. 2.

6.5.3.1. Transmettre des savoirs... (instruction)

Nous n'observons pas de différence statistiquement significative face à la transmission de savoirs et de compétences²⁸². Notons que parmi les quatre missions prioritaires définies dans l'article 6 du Décret de 1997, la transmission de savoirs et l'acquisition de compétences apparaissent très consensuelles au sein de notre échantillon²⁸³, elle constitue par ailleurs un *invariant* qui structure l'identité professionnelle (Tardif et Lessard, 1999). En revanche, les trois autres missions font l'objet de positionnements différenciés selon la discipline enseignée avec des tailles d'effet moyennes²⁸⁴.

²⁸² « Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute la vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » $F(11, 853) = 1.018$; $p = .428$.

²⁸³ Moyenne = 5.29, mode = 6, écart-type = .872.

²⁸⁴ « Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves » ²⁸⁴ $F(11, 854) = 4.572$; $p < .05$, $\eta^2 = .06$. « Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » $F(11, 849) = 4.836$; $p < .05$, $\eta^2 = .06$. « Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » $F(11, 827) = 2.978$; $p < .05$, $\eta^2 = .05$.

6.5.3.2. Promouvoir la confiance en soi... (subjectivation)

Figure 62 : moyenne face à la promotion de la confiance en soi de la personne de chacun des élèves selon la discipline

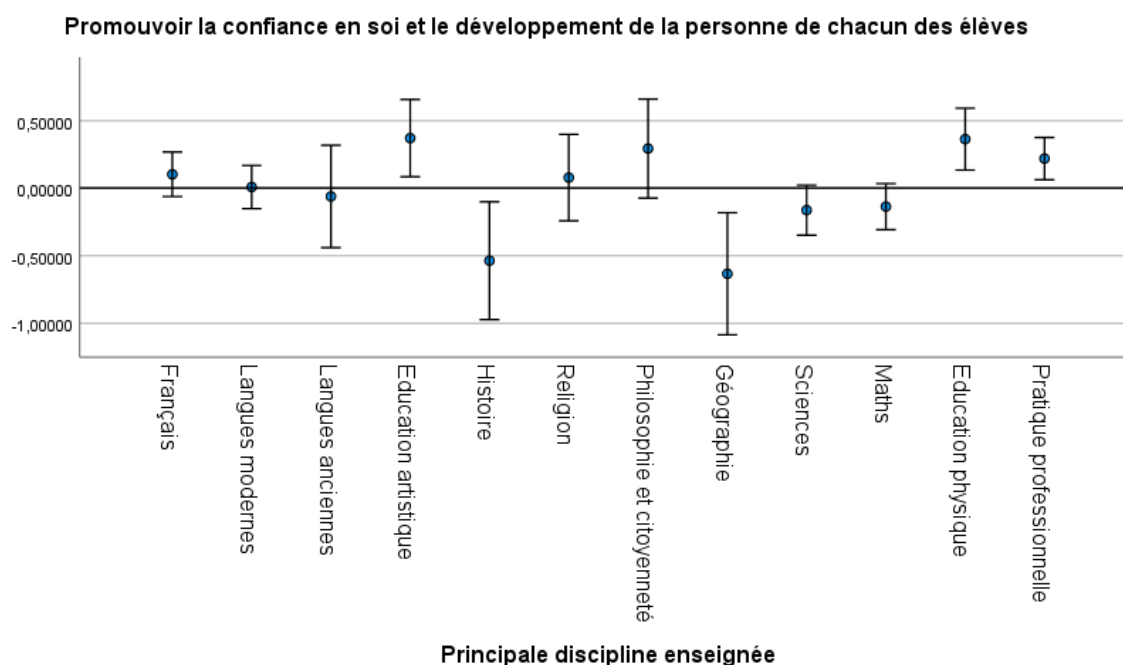


Tableau 83 : promouvoir la confiance en soi de chacun des élèves selon la discipline (test post-hoc)

Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de tous les élèves				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Géographie	26	-0,6326446		
Histoire	45	-0,5355750	-0,5355750	
Sciences	110	-0,1613287	-0,1613287	-0,1613287
Maths	136	-0,1350690	-0,1350690	-0,1350690
Langues anciennes	21	-0,0597745	-0,0597745	-0,0597745
Langues modernes	147	0,0098857	0,0098858	0,0098858
Religion	40		0,0798626	0,0798626
Français	142		0,1041188	0,1041188
Pratique professionnelle	93			0,2205007
Philosophie et citoyenneté	21			0,2948594
Éducation physique	57			0,3648530
Éducation artistique	28			0,3724355
Sig.		0,094	0,098	0,316

Le développement de la confiance en soi est davantage valorisé par les professeurs d'EPC, mais aussi par les professeurs d'éducation artistique et d'éducation physique, et par les professeurs de pratique professionnelle. Ce sont les professeurs de géographie et d'histoire qui présentent les scores moyens les plus faibles (tableau 83), avec une variabilité un peu plus importante au sein de ces groupes par rapport aux autres disciplines (figure 62). Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans la section précédente relative aux objectifs poursuivis en classe.

6.5.3.3. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables... (Intégration socioculturelle)

Figure 64 : moyenne face à la préparation des élèves à être des citoyens responsables selon la discipline

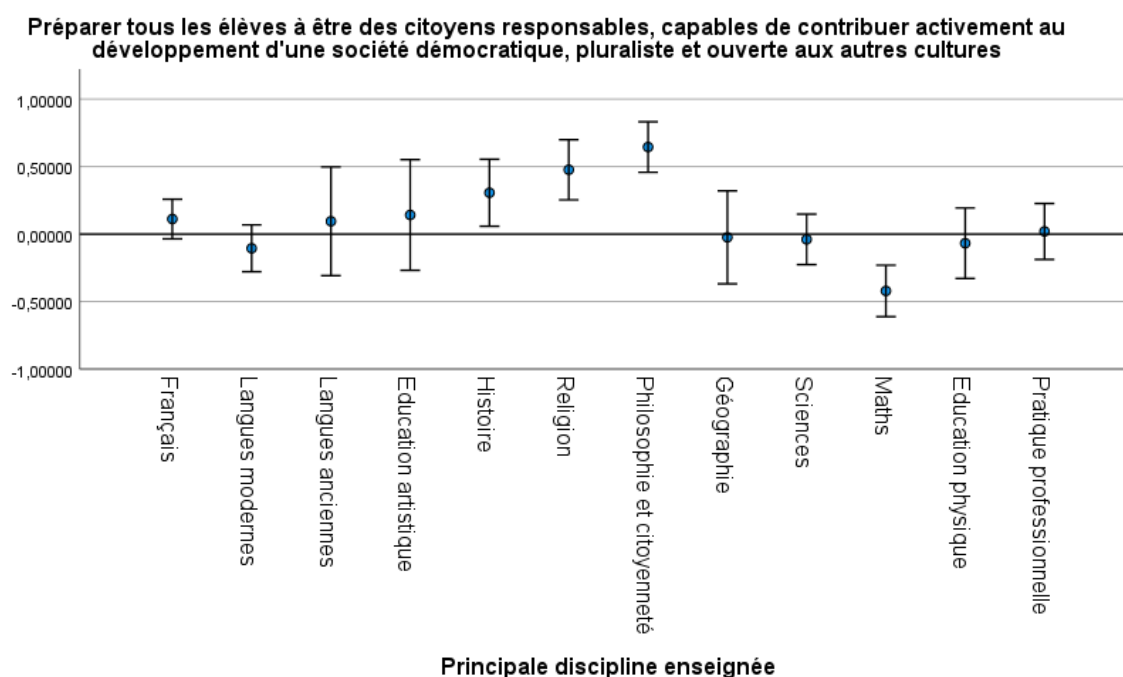


Tableau 84 : préparer les élèves à être des citoyens responsables selon la discipline (test post-hoc)

Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire et ouvert aux autres cultures				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Maths	136	-0,4208885		
Langues modernes	146	-0,1052797	-0,1052797	
Éducation physique	57	-0,0675854	-0,0675854	
Sciences	108	-0,0390032	-0,0390032	-0,0390032
Géographie	26	-0,0238127	-0,0238127	-0,0238127
Pratique professionnelle	94	0,0198196	0,0198196	0,0198196
Langues anciennes	21	0,0949989	0,0949989	0,0949989
Français	140	0,1119255	0,1119255	0,1119255
Éducation artistique	27	0,1420171	0,1420172	0,1420172
Histoire	45		0,3065812	0,3065812
Religion	40		0,4769048	0,4769049
Philosophie et citoyenneté	21			0,6451128
Sig.		0,234	0,190	0,052

La promotion d'une citoyenneté responsable, démocratique, solidaire et pluraliste est particulièrement valorisée par les professeurs d'EPC, mais aussi de religion, et d'histoire (figure 64), conformément aux visées énoncées dans leur référentiel respectif. Les référentiels de ces trois disciplines sont, en effet, fortement orientés vers l'intégration dans le collectif dans sa dimension politique et citoyenne. Ce sont les professeurs de mathématiques qui attribuent le score moyen le plus faible à cette mission, se distinguant ainsi significativement des professeurs d'EPC (tableau 84). Ici

encore, les résultats sont cohérents avec le positionnement disciplinaire observé face aux énoncés relatifs aux missions générales de l'École et aux objectifs poursuivis en classe.

6.5.3.4. Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale... (distribution)

Figure 65 : moyenne face au fait d'assurer des chances égales d'émancipation sociale selon la discipline

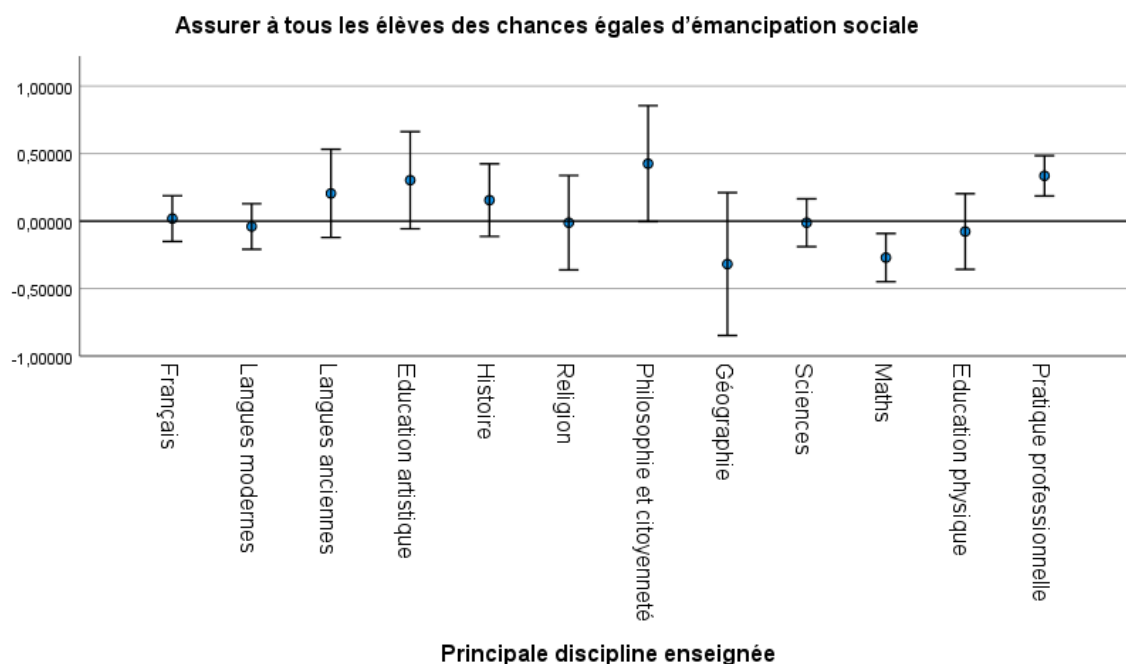


Tableau 85 : assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale selon la discipline (test post-hoc)

Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale			
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
Principale discipline enseignée	N	1	2
Géographie	25	-0,3183378	
Maths	134	-0,2703356	-0,2703356
Éducation physique	56	-0,077245994	-0,0772460
Langues modernes	144	-0,039855818	-0,0398558
Sciences	104	-0,011669378	-0,0116694
Religion	39	-0,011669378	-0,0116694
Français	136	0,018648809	0,018648809
Histoire	44	0,155252916	0,155252916
Langues anciennes	19	0,205345018	0,205345018
Éducation artistique	27	0,303302905	0,303302905
Pratique professionnelle	92	0,335671598	0,335671598
Philosophie et citoyenneté	19		0,425750264
Sig.		0,096	0,055

Les professeurs d'EPC obtiennent le score moyen le plus élevé face à la mission « assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale ». Ils se distinguent de ce fait des professeurs de géographie,

qui occupent la position la plus basse sous la moyenne (tableau 85). On observe que la variabilité interne au groupe défini par l'EPC est plus importante pour cette mission d'émancipation sociale que pour la mission concernant la préparation des élèves à devenir des citoyens responsables.

6.5.3.5. Bilan

Les professeurs des disciplines dont les référentiels sont plus particulièrement orientés vers la formation de l'élève en tant que personne (« éducation » artistique, « éducation » physique, « éducation » à la philosophie et à la citoyenneté) valorisent davantage que les autres la promotion du développement de la confiance en soi et de la personne de chacun des élèves. L'EPC occupe la position la plus élevée pour la formation d'un citoyen responsable, ce qui n'est pas étonnant eu égard aux motivations institutionnelles et politiques qui ont présidé à son instauration. L'EPC arrive aussi en tête en ce qui concerne le fait d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, mais la variabilité interne au groupe est plus importante pour cette mission du décret, qui engage des conceptions différentes de la justice scolaire sans pour autant préciser une orientation particulière. La distribution des disciplines autour des moyennes globales de chacune de ces variables est cohérente avec les résultats obtenus pour les facteurs relatifs aux missions générales de l'École et aux objectifs poursuivis en classe.

6.5.4. Rapports aux normes

On observe des différences significatives dans le positionnement des enseignants face aux trois rapports aux normes étudiés. La taille d'effet est grande pour le rapport critique aux normes ($\eta^2 = .16$), et de taille moyenne pour le rapport aux normes de type transactionnel ($\eta^2 = .12$) et le rapport aux normes de type impersonnel ($\eta^2 = .07$).

6.5.4.1. Rapport aux normes de type critique

Figure 66 : moyenne face au rapport aux normes de type critique selon la discipline

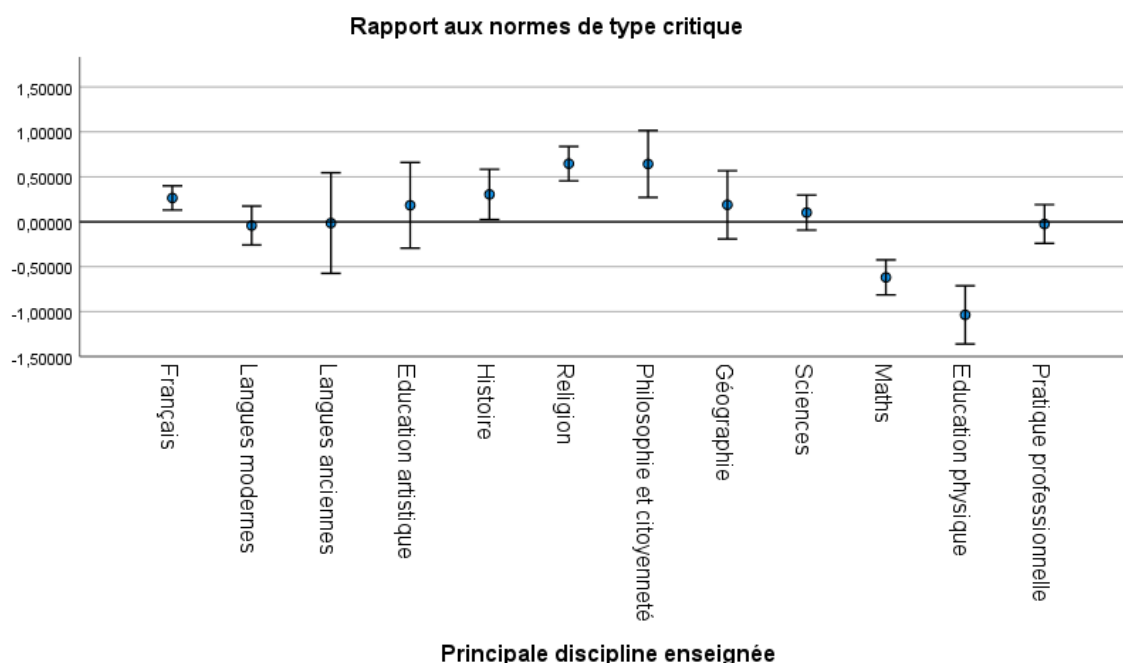


Tableau 86 : rapport aux normes de type critique selon la discipline (test post-hoc)

Rapport aux normes de type critique				
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Éducation physique	33	-1,0358042		
Maths	108	-0,618868378	-0,6188684	
Langues modernes	104		-0,0419205	-0,0419205
Pratique professionnelle	78		-0,0246091	-0,0246091
Langues anciennes	16		-0,0143546	-0,0143546
Sciences	89		0,102674518	0,1026745
Éducation artistique	23			0,1837343
Géographie	20			0,1890618
Français	121			0,2651716
Histoire	40			0,3050654
Philosophie et citoyenneté	16			0,6436401
Religion	34			0,6471991
Sig.		,795	,066	,099

Commençons par le facteur qui génère les différences les plus importantes. La figure 66 montre le positionnement des différentes disciplines autour de la moyenne globale. L'EPC et la religion obtiennent les scores moyens les plus élevés. On observe que l'ensemble des disciplines qui relèvent des sciences humaines et sociales se situent au-dessus de la moyenne globale. Les mathématiques et l'éducation physique occupent les positions les plus basses. Le tableau 86 montre que l'éducation physique se distingue de toutes les autres disciplines, sauf des mathématiques, par un score moyen

significativement plus faible. Il montre aussi que les mathématiques se distinguent significativement de toutes les disciplines du groupe 3 (éducation artistique, géographie, français, histoire, EPC et religion) par un score moyen plus faible. Il est intéressant de noter que les sciences se situent tout juste au-dessus de la moyenne, et se distinguent significativement des mathématiques par un score moyen plus élevé.

Pour rappel, le facteur « rapport aux normes de type critique » se rapporte à une triangulation entre les élèves, les savoirs scolaires et l'enseignant. Triangulation dans laquelle les élèves peuvent se positionner de manière distanciée par rapport aux deux autres pôles. Il renvoie à une régulation expressive, réflexive et dialogique de la relation pédagogique.

On peut imaginer que certaines disciplines se prêtent davantage que d'autres à cette forme de régulation de la relation pédagogique. Le référentiel d'EPC, en particulier, insiste sur l'objectif « d'apprendre à penser par soi-même ». Ce qui signifie notamment de « pouvoir argumenter une position en la situant par rapport à d'autres positions possibles » ou encore « reconnaître la pluralité des formes de raisonnement ». Le référentiel de religion, invite l'enseignant à aider les élèves à « se situer librement et en connaissance de cause face au fait chrétien (...) » à développer chez eux la capacité d'entretenir « un dialogue fécond avec les autres types de rationalités (philosophiques, scientifiques) ».

Les ANOVA réalisées avec les énoncés qui composent le facteur et une série d'énoncés concernant les mêmes objets, permettent de préciser ces résultats.

6.5.4.2. Énoncés d'origine

Rapports aux savoirs

Nous nous sommes intéressés au « rapport aux savoirs » valorisé par les enseignants à l'aide de six énoncés. Ces six énoncés ont été formulés dans l'objectif de saisir la manière dont les répondants déclarent construire l'élève en sujet apprenant, et la manière dont ils conçoivent le « régime épistémologique » de leur discipline d'enseignement, autrement dit la manière dont ils présentent aux élèves les modes spécifiques de production de savoirs valides dans leur discipline d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 2009)²⁸⁵. Les différences entre disciplines sont significatives et de taille moyenne à grande pour les six énoncés²⁸⁶.

²⁸⁵ « Vous permettez aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs » ; « vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet » ; « fréquence à laquelle vous organisez les activités suivantes : débats, discussions » ; « fréquence à laquelle vous organisez les activités suivantes : recherche, résolution de problèmes ». « Vous permettez aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits » ; « vous permettez aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis ».

²⁸⁶ « Vous construisez avec vos élèves un rapport critique aux savoirs » ($F(11, 810) = 6.472$; $p < .05$), $\eta^2 = .08$. « Vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet » ($F(11, 809) = 6.647$; $p < .05$), $\eta^2 = .08$. « Fréquence à laquelle vous organisez les activités suivantes : débats, discussions » ($F(11, 853) = 15.817$; $p < .05$), $\eta^2 = .17$. « Fréquence à laquelle vous organisez les activités suivantes : recherche, résolution de problèmes » ($F(11, 842) = 11.095$; $p < .05$), $\eta^2 = .13$. « Vous permettez aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits » ($F(11, 820) = 4.811$; $p < .05$), $\eta^2 = .06$. « Vous permettez aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis » ($F(11, 846) = 7.380$; $p < .05$), $\eta^2 = .09$.

Figure 67 : moyenne face au fait de permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs selon la discipline

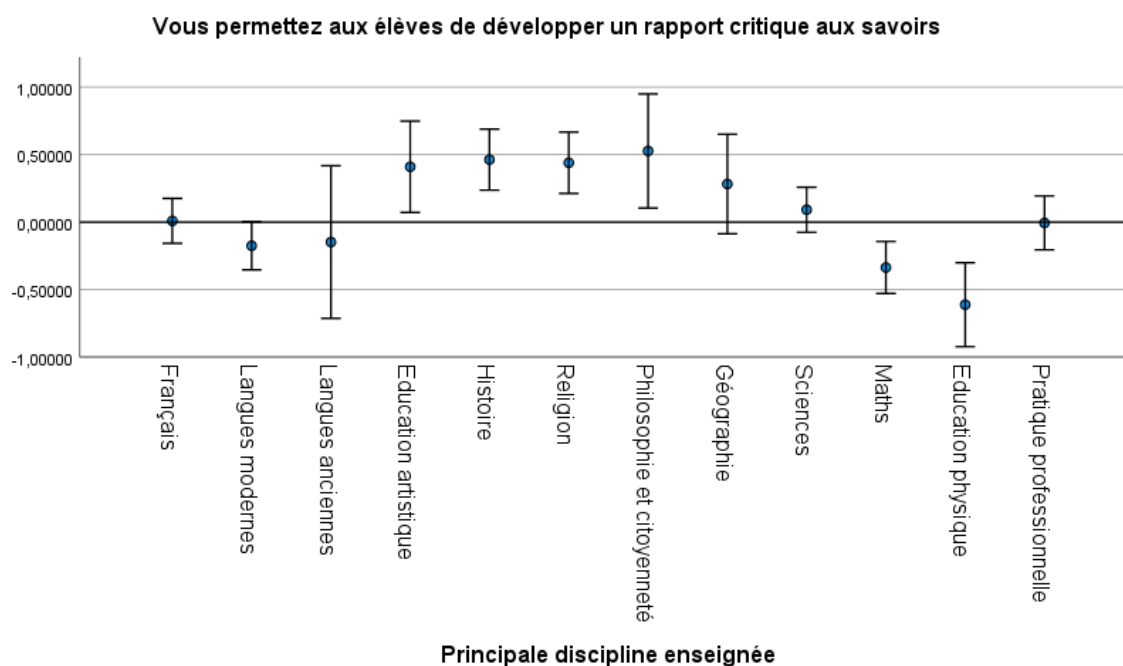


Tableau 87 : permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs selon la discipline (test post-hoc)

Vous permettez aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs					
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
Principale discipline enseignée	N	1	2	3	4
Éducation physique	50	-0,6116791			
Maths	128	-0,3362132	-0,3362132		
Langues modernes	127	-0,1753007	-0,1753007	-0,1753007	
Langues anciennes	20	-0,1477365	-0,1477365	-0,1477365	-0,1477365
Pratique professionnelle	89	-0,0060420	-0,0060420	-0,0060420	-0,0060420
Français	140	0,0089195	0,0089195	0,0089195	0,0089195
Sciences	109		0,0917802	0,0917802	0,0917802
Géographie	25		0,2824649	0,2824649	0,2824649
Éducation artistique	27			0,4099320	0,4099320
Religion	41			0,4396499	0,4396499
Histoire	46			0,4629074	0,4629074
Philosophie et citoyenneté	20				0,5270892
Sig.		0,139	0,142	0,113	0,070

Figure 68 : moyenne face au fait de soumettre, aux élèves, différents points de vue à propos d'un même sujet selon la discipline

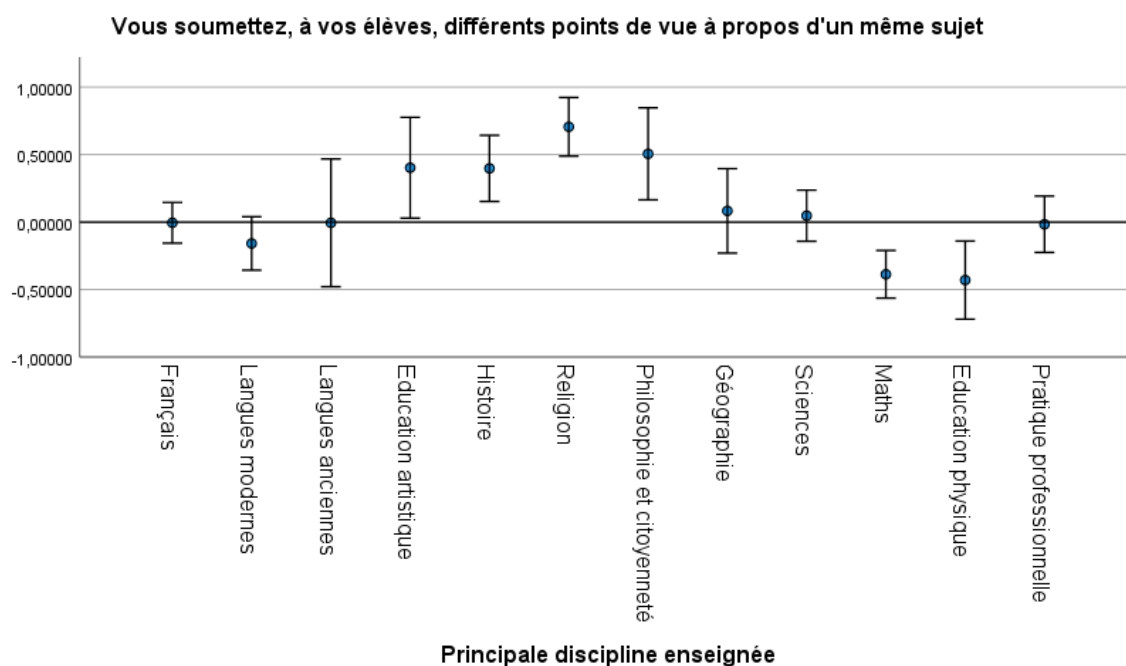


Tableau 88 : soumettre, aux élèves, différents points de vue à propos d'un même sujet selon la discipline (test post-hoc)

Vous soumettez, à vos élèves, différents points de vue à propos d'un même sujet				
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
Principale discipline enseignée	N	1	2	3
Éducation physique	49	-0,4294891		
Maths	128	-0,3866480		
Langues modernes	124	-0,1580808	-0,1580808	
Pratique professionnelle	91	-0,0159399	-0,0159399	
Langues anciennes	19	-0,0050571	-0,0050571	
Français	140	-0,0047741	-0,0047741	
Sciences	110	0,0475211	0,0475211	0,0475211
Géographie	26	0,0833119	0,0833119	0,0833119
Histoire	46		0,3979688	0,3979688
Éducation artistique	27		0,4028169	0,4028169
Philosophie et citoyenneté	20		0,5059591	0,5059591
Religion	41			0,7060563
Sig.		0,395	0,077	0,083

Figure 69 : proposer des discussions, des débats selon la discipline

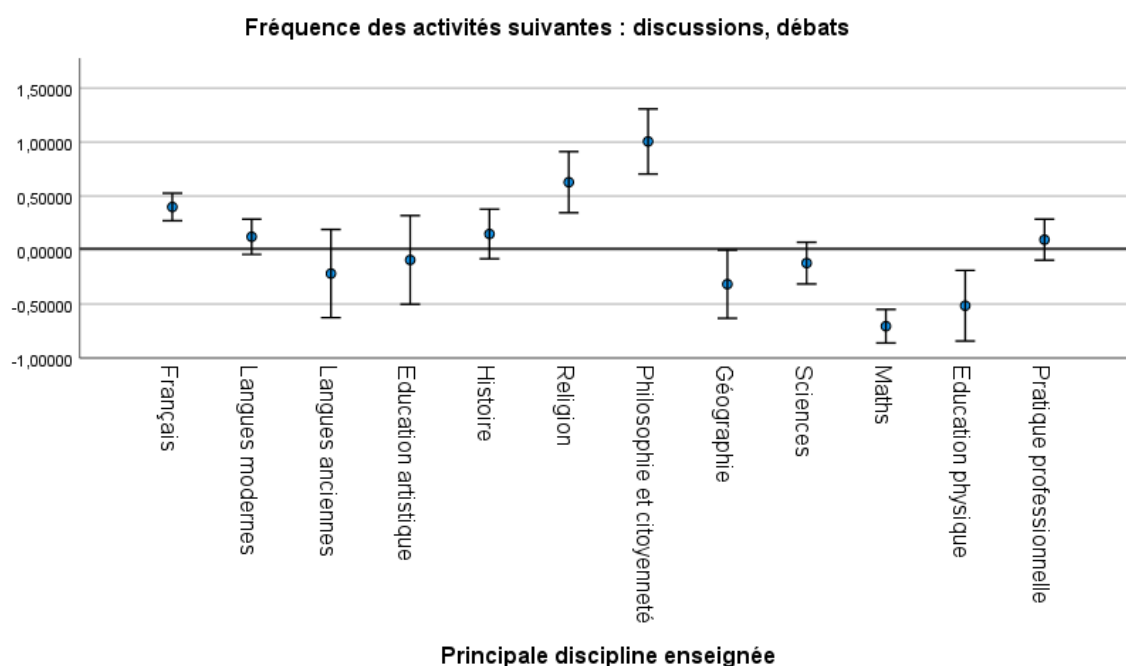


Tableau 89 : proposer des discussions, des débats selon la discipline (test post-hoc)

Fréquence des activités suivantes : discussions, débats							
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05					
Principale discipline enseignée	N	1	2	3	4	5	6
Maths	137	-0,7047798					
Éducation physique	50	-0,5149802	-0,5149802				
Géographie	26	-0,3152880	-0,3152880	-0,3152880			
Langues anciennes	20	-0,2170787	-0,2170787	-0,2170787	-0,2170787		
Sciences	114	-0,1200180	-0,1200180	-0,1200180	-0,1200180		
Éducation artistique	27	-0,0909828	-0,0909828	-0,0909828	-0,0909828		
Pratique professionnelle	95		0,0965019	0,0965019	0,0965019	0,0965019	
Langues modernes	143		0,1236778	0,1236778	0,1236778	0,1236778	
Histoire	47			0,1496390	0,1496390	0,1496390	
Français	145				0,3992693	0,3992693	0,3992693
Religion	41					0,6288786	0,6288786
Philosophie et citoyenneté	20						1,0064455
Sig.		0,097	0,068	0,471	0,093	0,257	0,106

Les professeurs d'EPC, de religion, d'histoire et d'éducation artistique se trouvent dans le peloton de tête lorsqu'il s'agit de « permettre aux élèves de construire un rapport critique aux savoirs » et de « soumettre aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet ». À l'opposé, les mathématiques et l'éducation physique obtiennent les scores moyens les plus faibles pour ces deux énoncés (figures 67 et 68, tableaux 87 et 88) et se distinguent significativement des quatre premières disciplines par un score moyen significativement plus faible. On retrouve ici, grosso modo, la distribution des disciplines observée autour de la moyenne globale du facteur rapport aux normes de type critique, avec les sciences humaines et sociales en tête.

À ce stade, il nous semble que l'hypothèse suivante peut-être formulée : le positionnement des différentes disciplines pourrait être lié aux caractéristiques des contenus disciplinaires, et plus précisément aux caractéristiques des savoirs à enseigner. En effet, les savoirs à enseigner des sciences humaines et sociales pourraient se prêter davantage à la distanciation critique et à la discussion que ceux des sciences formelles et empirico-formelles, la distanciation critique constitue d'ailleurs en elle-même un objet d'enseignement (cf. les référentiels d'EPC, de religion et d'histoire). C'est ce que confirme le positionnement des différentes disciplines autour de l'énoncé relatif à l'organisation de discussion/de débats en classe (figure 69, tableau 89). Ce sont, de nouveau, les professeurs d'EPC qui déclarent proposer ce type d'activité le plus souvent, se distinguant ainsi significativement de toutes les autres disciplines (tableau 89), sauf de la religion et du français. Les mathématiques obtiennent le score moyen le plus faible. Or, les savoirs à enseigner des mathématiques sont des propositions universelles, caractérisées par des relations de dépendance logique, fondées sur des axiomes présentés comme vrais. Et l'enseignement de ces objets, autrement dit le *rapport* que l'enseignant construit avec ses élèves à ces objets, repose sur la démonstration. C'est-à-dire sur des procédures de validation et de vérification qui obéissent à une logique déductive et à une exactitude formelle. Le référentiel de mathématiques précise, à ce propos, que cette discipline « fournit aux jeunes un exemple d'expression concise et exempte d'ambiguïté ».

Une remarque importante s'impose. Ce dont il est question ici, ce n'est pas de l'objectif de former des sujets critiques. Notre propos ne se rapporte pas à la « mission de subjectivation ». C'est bien des pratiques d'enseignement et de leur articulation avec les objets d'enseignement dont il est question. Puisqu'en effet et pour qu'il n'y ait pas de malentendu, les mathématiques sont aussi censées prendre en charge la mission de subjectivation critique, précisément grâce à l'initiation à la pensée logique déductive et formelle des mathématiques : « une bonne formation à la logique permet de mieux maîtriser le débat démocratique, reconnaître la différence entre une cause et une conséquence, enchaîner les raisonnements, tirer une conséquence de plusieurs causes... »²⁸⁷.

Ainsi les différences de positionnement entre les mathématiques et les sciences pourraient-elles être liées au caractère empirique et expérimental de ces dernières, qui appelle des procédures probatoires différentes de celles qui ont cours en mathématiques. De plus, parmi les capacités indispensables à la pratique scientifique que les enseignants doivent développer chez les élèves, le référentiel de sciences générales mentionne l'évaluation « de la portée et des limites des modèles et des principes », l'objectif de « comprendre que les connaissances actuelles en sciences ont une histoire ».

On observe, par ailleurs, le comportement singulier des professeurs de géographie par rapport à celui des autres disciplines que nous avons classé dans la catégorie des sciences humaines et sociales. Ils se situent au-dessus de la moyenne globale pour le développement d'un rapport critique aux savoirs, mais ont un score moyen très proche de la moyenne globale lorsqu'il s'agit de proposer différents points de vue à propos d'un même sujet, et se situent sous la moyenne globale pour l'énoncé relatif à l'organisation de discussions et de débats. Cette tension pourrait être liée à la nature des objets d'enseignement de cette discipline, certains pouvant être classés dans la catégorie des phénomènes « humains » et d'autres dans celle des phénomènes « naturels ». Ainsi le référentiel de géographie, invite-t-il tout à la fois les enseignants à développer chez les élèves la capacité de comparer et de

²⁸⁷ Référentiel de mathématiques, p. 7.

critiquer des représentations de l'espace, par exemple, et à les amener à comprendre les lois auxquelles obéissent un certain nombre de phénomènes naturels.

En ce qui concerne l'éducation physique, la position moyenne des répondants, très en dessous de la moyenne globale pour le facteur rapport aux normes de type critique et pour ces trois énoncés, pourrait s'expliquer par le fait que l'apprentissage repose essentiellement sur la « production » et la « reproduction de modèle d'action »²⁸⁸ qui se prête peu à la discussion.

²⁸⁸ Référentiel d'éducation physique, p. 5.

Figure 70 : moyenne face au fait de permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits selon la discipline

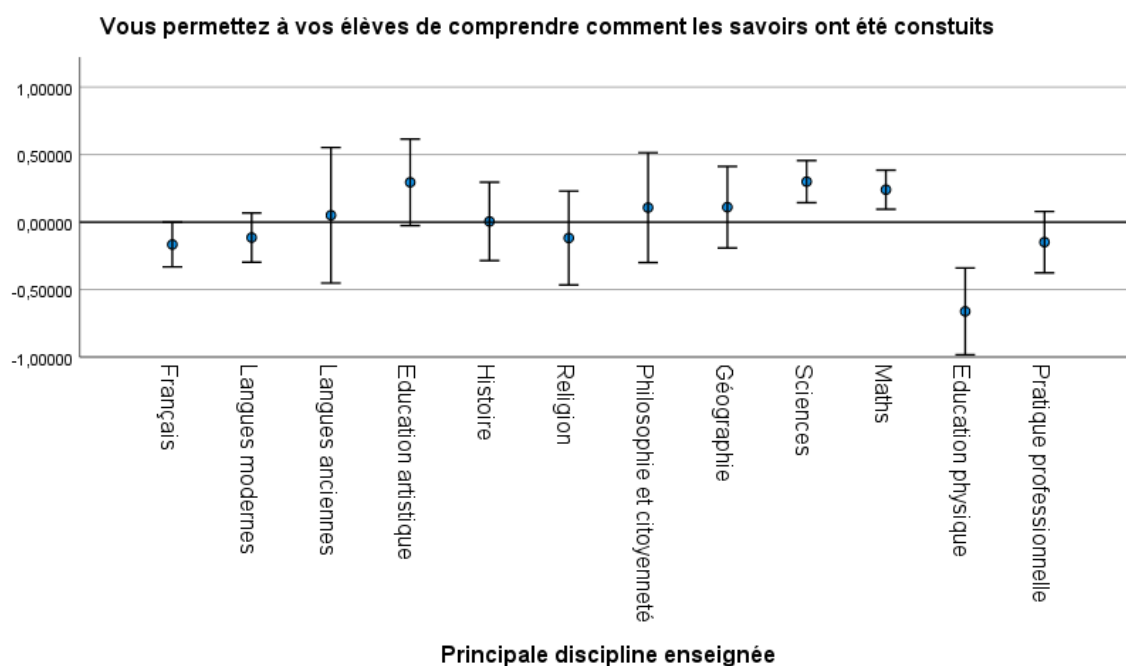


Tableau 90 : permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits selon la discipline (test post-hoc)

Vous permettez aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Éducation physique	48	-0,6613756	
Français	143	-0,1659607	-0,1659607
Pratique professionnelle	91	-0,1484044	-0,1484044
Religion	38	-0,1174500	-0,1174500
Langues modernes	129	-0,1145168	-0,1145168
Histoire	46	0,0050218	0,0050218
Langues anciennes	19		0,0507202
Philosophie et citoyenneté	20		0,1074777
Géographie	26		0,1105500
Maths	136		0,240220867
Éducation artistique	26		0,294890461
Sciences	110		0,299917928
Sig.		0,078	0,561

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 41,291.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

Figure 71 : mettre les élèves en recherche, en activité de résolution de problème selon la discipline

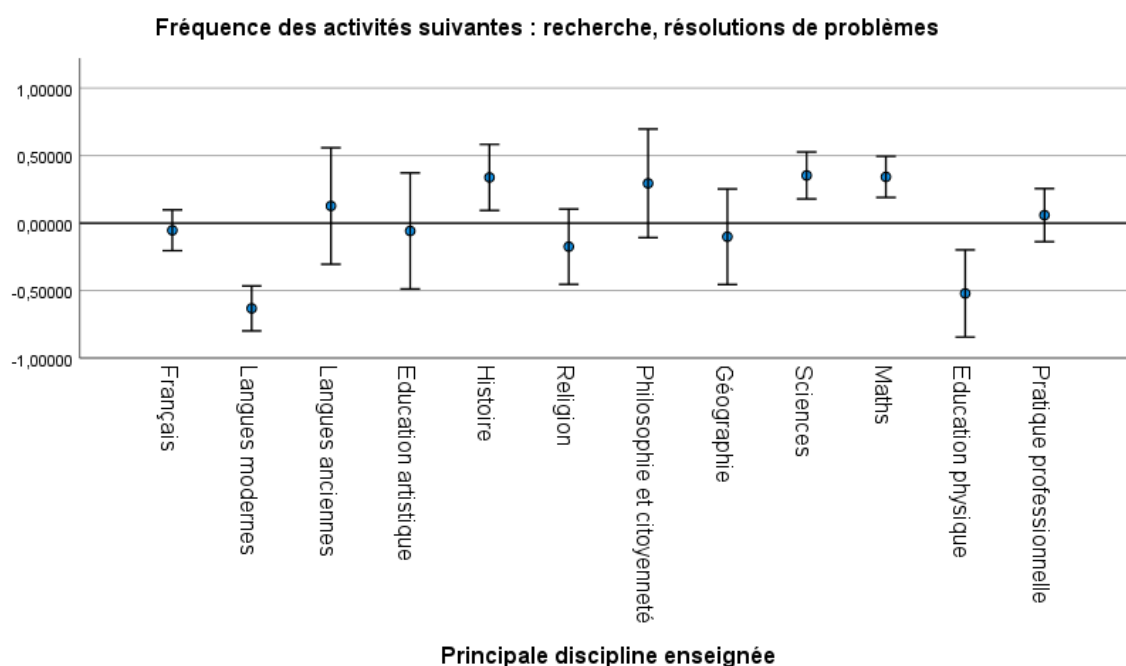


Tableau 91 : mettre les élèves en recherche, en activité de résolution de problèmes selon la discipline (test post-hoc)

Fréquence des activités suivantes : recherche, résolution de problèmes				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Langues modernes	140	-0,6318319		
Éducation physique	51	-0,5209418	-0,5209418	
Religion	41	-0,1743815	-0,1743815	-0,174381474
Géographie	26	-0,1009472	-0,1009472	-0,100947224
Éducation artistique	26	-0,0579357	-0,0579357	-0,0579357
Français	144	-0,0531567	-0,0531567	-0,0531567
Pratique professionnelle	93		0,0590740	0,0590740
Langues anciennes	20		0,1270137	0,1270137
Philosophie et citoyenneté	20			0,2947585
Histoire	46			0,3385180
Maths	136			0,3424506
Sciences	111			0,3531921
Sig.		0,174	0,072	0,299

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.
a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 42,274.
b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

Comme le montre le tableau 90, le test post-hoc de Tukey distingue deux groupes pour l'énoncé « vous permettez aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits ». Les sciences, l'éducation artistique et les mathématiques obtiennent les scores moyens les plus élevés. Les professeurs d'éducation physique occupent la position la plus basse, sous la moyenne globale (figure 70). Le score moyen de l'éducation artistique se distingue significativement de ceux de l'éducation physique, de la catégorie pratique professionnelle, du français et des langues modernes. Mais il ne se

distingue pas significativement du score moyen des autres disciplines relevant des sciences humaines et sociales. Les sciences et les mathématiques se distinguent significativement du français, des langues modernes, de la religion, de l'éducation physique et de la catégorie pratique professionnelle. Les deux disciplines ne se distinguent pas significativement de l'EPC, de l'histoire, de l'éducation artistique et des langues anciennes.

Il est difficile de savoir comment les enseignants ont compris cet énoncé, rédigé pour étudier les conceptions épistémologiques des enseignants relatives à leur discipline d'enseignement. Certains éléments tirés des référentiels peuvent nous aider à trouver des pistes d'interprétation. L'analyse et la compréhension de la composition d'une œuvre sont au cœur du référentiel d'éducation artistique. Parmi les compétences disciplinaires que les élèves doivent développer figurent la capacité à « établir des *rapports* » entre les différents éléments d'une œuvre, à « porter attention à une structure », à « interpréter un système de signes » (objectif « regarder ») ou encore à « comparer, dégager les correspondances et les convergences fortuites, déceler des influences » (objectif « connaître »).

Le référentiel de mathématiques insiste sur la construction des savoirs avec les élèves : « les mathématiques ne sont pas seulement un héritage à apprendre et à transmettre aux jeunes, mais surtout un savoir à construire avec eux ». Mais le positionnement des répondants est peut-être davantage lié au caractère « cumulatif » des savoirs à enseigner, « les nouvelles notions s'élaborant à partir d'autres ». Le statut de la démonstration en mathématiques est peut-être aussi en jeu.

En ce qui concerne les sciences, la construction des savoirs pourrait renvoyer à l'initiation à la démarche scientifique. L'enseignement des sciences repose notamment sur la construction de « situations-problèmes » qui doivent permettre à l'élève d'observer un phénomène, d'être confronté à des obstacles, de formuler des hypothèses qui pourront être infirmées ou confirmées par des expériences, d'être initié à la construction d'un modèle théorique. Le référentiel appelle ainsi à « mettre les élèves en situation d'investigation, ce qui leur permet en même temps de pratiquer une démarche scientifique ».

C'est ce que confirme le positionnement des professeurs de sciences lorsqu'il s'agit de mettre les élèves en recherche, de résoudre des problèmes (figure 71). Les sciences, les mathématiques, l'histoire et l'EPC arrivent en tête sur cet énoncé. L'éducation artistique ne figure plus parmi les scores moyens les plus élevés. Peut-être parce que ses objets d'enseignement sont moins envisagés par les répondants comme des problèmes que comme des construits. En revanche, les mathématiques enseignent spécifiquement des problèmes, les sciences confrontent à des situations-problèmes, et l'EPC est la manifestation même d'une conception du monde érigé en problème (en référence à sa complexité, qui découle de la pluralité des raisonnements, des systèmes axiologiques et normatifs)²⁸⁹. L'EPC doit ainsi amener les élèves à « problématiser les grandes catégories et oppositions conceptuelles qui structurent et déterminent nos façons de penser ». En histoire, la compétence 1 consiste précisément à amener les élèves à élaborer une problématique de recherche. L'enseignement de l'histoire est en outre présenté comme une initiation à la démarche d'enquête historique.

Le point commun entre les sciences et les mathématiques pourrait (et peut-être aussi l'histoire) se trouver dans l'adhésion des enseignants à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage,

²⁸⁹ On s'efforcera d'amener les élèves à reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs.

dans laquelle le rôle de l'enseignant consiste à élaborer une situation d'apprentissage permettant à l'élève de construire des connaissances nouvelles par la confrontation à des contraintes et à des obstacles, par la mobilisation de ressources utiles et par la recherche de solutions appropriées. Mais il s'agit d'une hypothèse interprétative qu'il faudrait étudier à travers l'analyse des préparations de professeurs et l'observation de mise en œuvre de séquences d'enseignement.

Mais il s'agit d'une hypothèse interprétative qu'il faudrait étudier à travers l'analyse des préparations de professeurs et l'observation de mise en œuvre de séquences d'enseignement. En histoire et en EPC, l'importance de la problématisation, autrement dit de la construction des objets d'enseignement en problème, pourrait être liée au positionnement des répondants autour de la moyenne globale du dernier énoncé.

Figure 72 : moyenne face au fait de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis selon la discipline

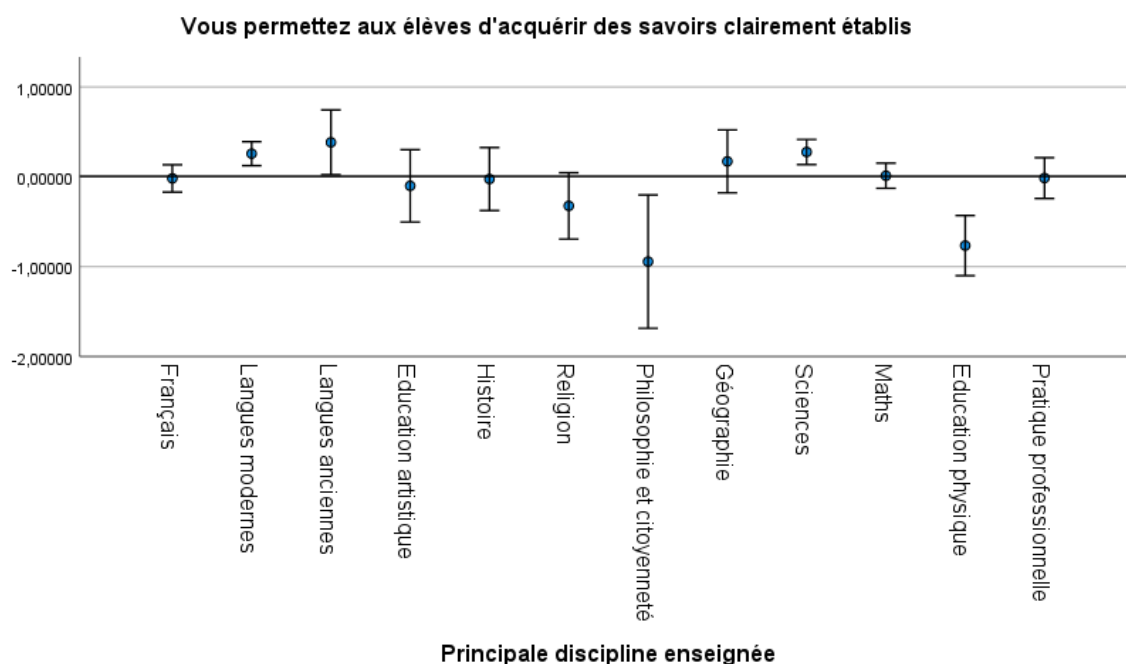


Tableau 92 : permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis selon la discipline (test post-hoc)

Vous permettez aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis					
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
Principale discipline enseignée	N	1	2	3	4
Philosophie et citoyenneté	20	-0,9428929			
Éducation physique	51	-0,7647486	-0,7647486		
Religion	41	-0,3229272	-0,3229272	-0,3229272	
Éducation artistique	27		-0,0997654	-0,0997654	-0,0997654
Histoire	46			-0,0241486	-0,0241486
Français	144			-0,0170595	-0,0170595
Pratique professionnelle	92			-0,0130527	-0,0130527
Maths	138			0,0128379	0,0128379
Géographie	26			0,1721643	0,1721643
Langues modernes	141			0,2582078	0,2582078
Sciences	112			0,276630795	0,2766308
Langues anciennes	20				0,384182214
Sig.		0,112	0,061	0,144	0,450

En ce qui concerne le fait de permettre aux élèves d'acquérir des « savoirs clairement établis », ce sont surtout les disciplines qui se situent sous la moyenne qui se distinguent des autres (tableau 92). Les professeurs d'EPC tiennent une position singulière avec un score moyen significativement plus faible que toutes les autres disciplines à l'exception de l'éducation physique et de la religion (figure 72). Ce résultat est particulièrement intéressant, dans la mesure où on aurait pu s'attendre à ce que les

enseignants, dans leur ensemble, adhèrent de manière équivalente à cet énoncé. C'est, en effet, le rôle historique de l'École que de transmettre un héritage culturel institué, considéré comme légitime et comme vrai (au moins provisoirement). Cet énoncé obtient d'ailleurs une moyenne de 5.02 sur une échelle à six positions. Le positionnement de l'EPC pourrait dès lors être lié à son statut particulier, moins disciplinaire. Puisqu'il s'agit moins de transmettre des savoirs philosophiques que de se familiariser avec la démarche philosophique :

on n'entreprendra donc pas une histoire systématique de la philosophie, mais on s'efforcera plutôt d'amener les élèves (1) à reconnaître la pluralité (...), (2) à pouvoir argumenter une position (...), (3) à expliciter et problématiser les grandes catégories (...), (4) et à penser par eux-mêmes tout en développant la part d'inventivité et de créativité que l'on attend du citoyen dans une société démocratique.

Rapport au maître (magistère)

Trois énoncés ont été formulés pour saisir la manière dont les enseignants déclarent laisser aux élèves la possibilité d'exprimer et de construire leur propre opinion en classe. Des différences significatives de taille moyenne apparaissent face aux trois énoncés²⁹⁰.

²⁹⁰ Vous encouragez vos élèves à exprimer leur propre opinion ($F(11,848) = 6.858$; $p < .05$), $\eta^2 = .08$. Vous encouragez vos élèves à construire leur propre opinion ($F(11,837) = 9.475$; $p < .05$), $\eta^2 = .11$. Vous encouragez vos élèves à manifester leur désaccord avec votre opinion ($F(11,833) = 9.103$; $p < .05$), $\eta^2 = .11$.

Figure 73 : moyenne face au fait d'encourager les élève à exprimer librement leur opinion selon la discipline

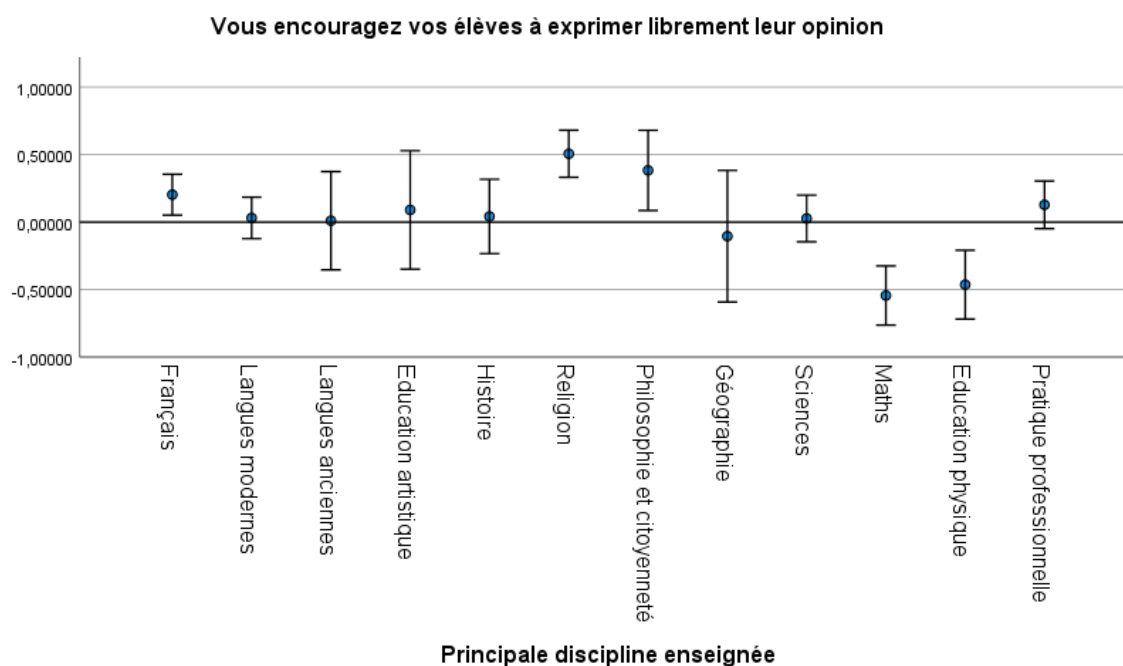


Tableau 93 : encourager les élèves à exprimer librement leur opinion selon la discipline (test post-hoc)

Vous encouragez vos élèves à exprimer librement leur opinion				
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
Principale discipline enseignée	N	1	2	3
Maths	132	-0,5437123		
Éducation physique	52	-0,4632552	-0,463255221	
Géographie	26	-0,1044603	-0,1044603	-0,104460261
Langues anciennes	20	0,0103541	0,0103541	0,010354126
Sciences	110	0,0273153	0,0273153	0,027315342
Langues modernes	144	0,0310845	0,0310845	0,031084501
Histoire	47	0,0421113	0,0421113	0,0421113
Éducation artistique	28	0,0903141	0,0903141	0,0903141
Pratique professionnelle	95	0,128189944	0,1281899	0,1281899
Français	145		0,2033611	0,2033611
Philosophie et citoyenneté	20			0,3835009
Religion	41			0,5063663
Sig.		0,065	0,070	0,143

Figure 74 : moyenne face au fait d'encourager les élèves à construire leur propre opinion selon la discipline

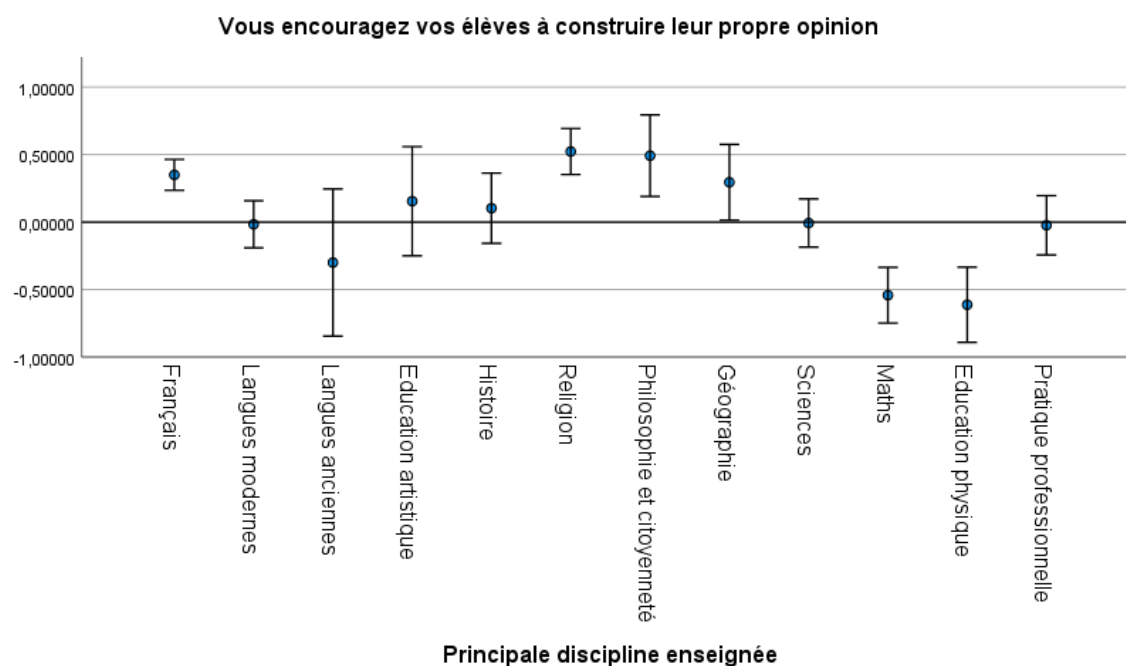


Tableau 94 : encourager les élèves à construire leur propre opinion selon la discipline (test post-hoc)

Vous encouragez vos élèves à construire leur propre opinion					
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
Principale discipline enseignée	N	1	2	3	4
Éducation physique	52	-0,6121325			
Maths	131	-0,5414151	-0,5414151		
Langues anciennes	19	-0,2996848	-0,2996848	-0,2996848	
Pratique professionnelle	91	-0,0233434	-0,0233434	-0,0233434	-0,0233434
Langues modernes	142	-0,0161918	-0,0161918	-0,0161918	-0,0161918
Sciences	109	-0,0067913	-0,0067913	-0,0067913	-0,0067913
Histoire	46		0,1030102	0,1030102	0,1030102
Éducation artistique	28			0,1549138	0,1549138
Géographie	26			0,2953589	0,2953589
Français	144			0,3499765	0,3499765
Philosophie et citoyenneté	20				0,4919821
Religion	41				0,5231540
Sig.		0,146	0,089	0,083	0,276

Figure 75 : moyenne face au fait d'encourager les élèves à manifester librement leur désaccord avec l'opinion de l'enseignant selon la discipline

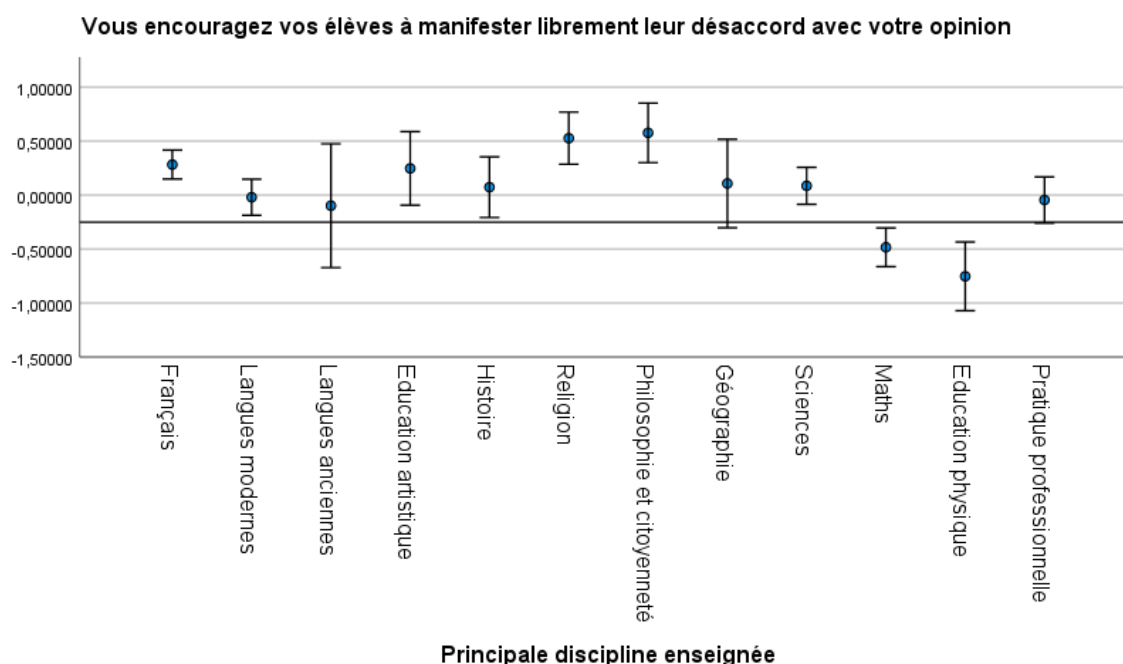


Tableau 95 : encourager ses élèves à manifester librement leur désaccord avec son opinion selon la discipline (test post-hoc)

Vous encouragez vos élèves à manifester librement leur désaccord avec votre opinion				
Différence significative de Tukey		Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
Principale discipline enseignée	N	1	2	3
Éducation physique	50	-0,7521049		
Maths	131	-0,4829759	-0,482975888	
Langues anciennes	19	-0,0979225	-0,0979225	-0,097922536
Pratique professionnelle	92		-0,0451515	-0,045151465
Langues modernes	141		-0,0197206	-0,019720616
Histoire	46		0,0738071	0,073807053
Sciences	108		0,0860806	0,0860806
Géographie	26		0,1077952	0,1077952
Éducation artistique	28			0,2473894
Français	143			0,2827272
Religion	41			0,5272587
Philosophie et citoyenneté	20			0,5768316
Sig.		0,075	0,167	0,056

On observe que l'EPC et la religion se positionnent systématiquement en tête, tandis que les mathématiques et l'éducation physique obtiennent systématiquement les scores moyens les plus faibles (cf. figures 73, 74 et 75).

La dimension expressive valorisée par les référentiels de religion et d'EPC, l'invitation faite aux enseignants de permettre aux élèves de se positionner personnellement et de manière raisonnée dans le monde et/ou face à des questions vives (selon des rationalités propres à chacune des deux disciplines) expliquent probablement les scores moyens élevés pour ces disciplines. On peut lire dans

le référentiel d'EPC que l'activité philosophique ne « soustrait aucune idée à la libre expression ». Le cours de religion doit permettre à l'élève « d'affirmer ses idées et ses projets tout en développant une attention positive aux idées et aux projets d'autrui (...) Le cours encourage l'émergence de points de vue interprétatifs différents, voire divergents ». Deux UAA du référentiel de français, qui talonne l'EPC et la religion, sur les trois énoncés, s'intitulent : « défendre une opinion par écrit » et « défendre oralement une opinion et négocier ». Envisagée comme un exercice de communication, cette pratique est peut-être effectivement courante en classe de français. On ne retrouve pas d'invitation prescriptive à des pratiques de cet ordre dans les référentiels de mathématiques et d'éducation physique.

Il est intéressant d'observer, par ailleurs, que pour l'énoncé « vous encouragez vos élèves à manifester librement leur désaccord avec votre opinion », l'ensemble des disciplines relevant des sciences humaines et sociales se situent au-dessus de la moyenne globale. Intéressant aussi de constater que les sciences et les mathématiques se positionnent de manière différente, les premières au-dessus de la moyenne globale, et les secondes en dessous (le test de Tukey ne fait toutefois pas apparaître de différence significative entre les deux groupes). L'initiation à la démarche scientifique empirique pourrait contribuer à comprendre ce résultat dans la mesure où les enseignants sont censés permettre aux élèves d'observer des phénomènes, de rapporter ce qu'ils observent mais aussi « de s'investir dans une étude sérieuse et une analyse critique des questions mises en débat, d'être ouverts aux idées nouvelles et inhabituelles, de reconnaître les explications inconsistantes, les généralisations abusives et les failles dans une argumentation » et de le faire « en équipe ».

6.5.4.3. Bilan

Nous avons pu constater que les groupes définis par la discipline enseignée se positionnent de manière différente, que ce soit face au facteur « rapport aux normes de type critique » ou face à une série d'énoncés concernant le rapport aux savoirs et le rapport à l'autorité du maître. Ces différents positionnements et la lecture des référentiels disciplinaires donnent à penser que ce résultat pourrait être lié aux caractéristiques des contenus disciplinaires, dans la mesure où ceux-ci autorisent plus ou moins une prise de distance réflexive et un positionnement personnel de la part des élèves. Ainsi les caractéristiques des contenus d'enseignement de la religion et de l'EPC mais aussi, jusqu'à un certain point, ceux des disciplines relevant des sciences humaines et sociales pourraient expliquer l'adhésion plus forte des répondants à une régulation expressive, réflexive et dialogique de la relation pédagogique, au contraire des professeurs de mathématiques et d'éducation physique.

Dans le cas de l'EPC, la forme de la relation pédagogique tend à se confondre avec les objets d'enseignement dans la mesure où c'est un certain rapport à soi, aux autres et au monde qu'il s'agit d'enseigner. Dans cette « discipline », les contenus et les visées disciplinaires semblent entretenir un rapport d'immédiateté.

6.5.4.4. Rapport aux normes de type transactionnel

Figure 76 : moyenne face au rapport aux normes transactionnel selon la discipline

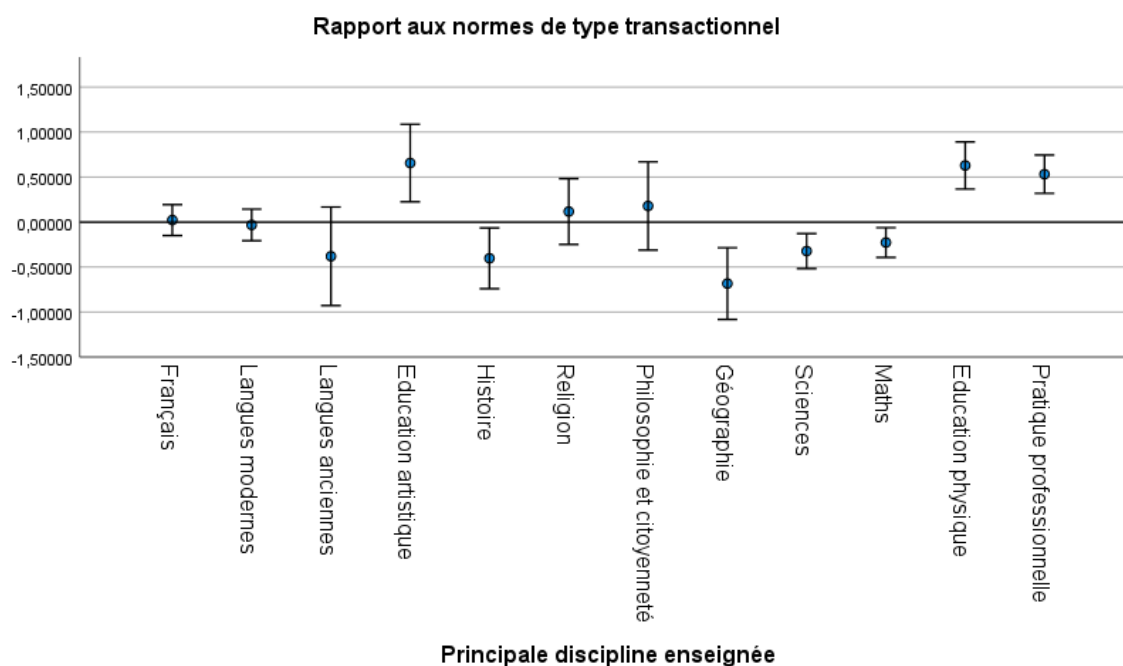


Tableau 96 : facteur Rapport aux normes transactionnel selon la discipline (test post-hoc)

Rapport aux normes de type transactionnel				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Géographie	20	-0,6827304		
Histoire	40	-0,4019587	-0,4019587	
Langues anciennes	16	-0,3796346	-0,3796346	
Sciences	89	-0,3218062	-0,3218062	
Mathématiques	108	-0,2265553	-0,2265553	
Langues modernes	104	-0,0315457	-0,0315457	-0,0315457
Français	121	0,0228974	0,0228974	0,0228974
Religion	34		0,1178479	0,1178479
Philosophie et citoyenneté	16		0,1793593	0,1793593
Pratique professionnelle	78			0,5324734
Éducation physique	33			0,6294079
Éducation artistique	23			0,6570349
Sig.		0,079	0,296	0,097

Ce sont les professeurs d'éducation artistique, d'éducation physique et de pratique professionnelle qui attribuent les scores moyens les plus élevés au rapport aux normes de type transactionnel, se distinguant ainsi significativement des mathématiques, des sciences, des langues anciennes, de l'histoire et de la géographie (tableau 96). Rappelons que ce facteur se rapporte à un régime négocié des normes d'enseignement dans lequel les élèves peuvent proposer des contenus et des activités,

négoier les objectifs, participer à la construction du règlement de vie de classe qui peut être modifié à leur demande. Il suggère, de plus, un ajustement des enseignants aux caractéristiques singulières des élèves, à travers la négociation des objectifs avec les élèves, le fait de proposer des travaux différents aux élèves en fonction de leurs difficultés d'apprentissage ou s'ils progressent vite, et une planification flexible des apprentissages en fonction de leurs besoins.

Le fait que les mathématiques se situent dans le groupe 1 du tableau 96, tandis que la religion, l'EPC, et l'éducation artistique se trouvent dans le groupe 3 du même tableau, pourrait être un indice pour tenter de comprendre la distribution des disciplines autour de la moyenne globale. Les caractéristiques (réelles ou perçues) des contenus d'enseignement, notamment la définition plus ou moins précise de leurs frontières (la consistance et la stabilité de leurs contenus) ou encore la plus ou moins grande souplesse qu'ils autorisent dans la progression des apprentissages pourraient être en jeu. Voyons ce que nous apprend l'analyse des trois énoncés les plus corrélés au facteur, considérés individuellement²⁹¹.

²⁹¹ « Dans vos classes, les élèves proposent des activités » $F(11, 844) = 5.693$; $p < .05$, ($\eta^2 = .07$). « Dans vos classes, les élèves proposent des contenus » $F(11, 844) = 10.086$; $p < .05$, ($\eta^2 = .11$). « Dans vos classes, les élèves négocient les objectifs » $F(11, 844) = 4.078$; $p < .05$, ($\eta^2 = .05$).

6.5.4.5. Énoncés d'origine

Figure 77 : moyenne pour l'énoncé « vos élèves proposent des activités » selon la discipline

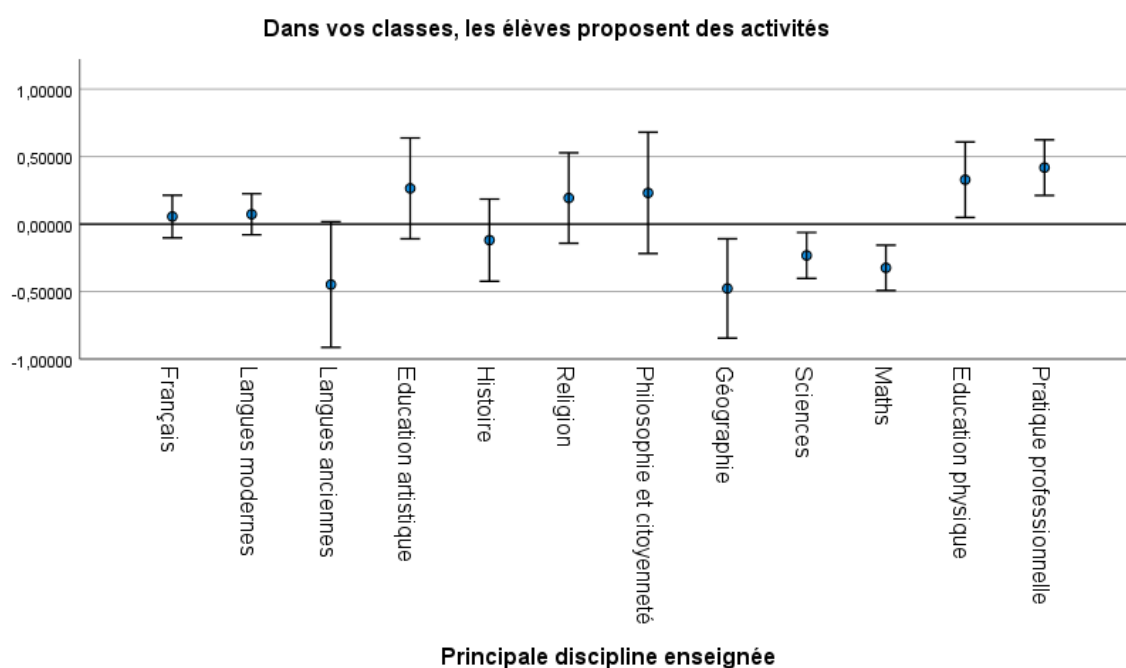


Figure 78 : moyenne pour l'énoncé « vos élèves proposent des contenus » selon la discipline

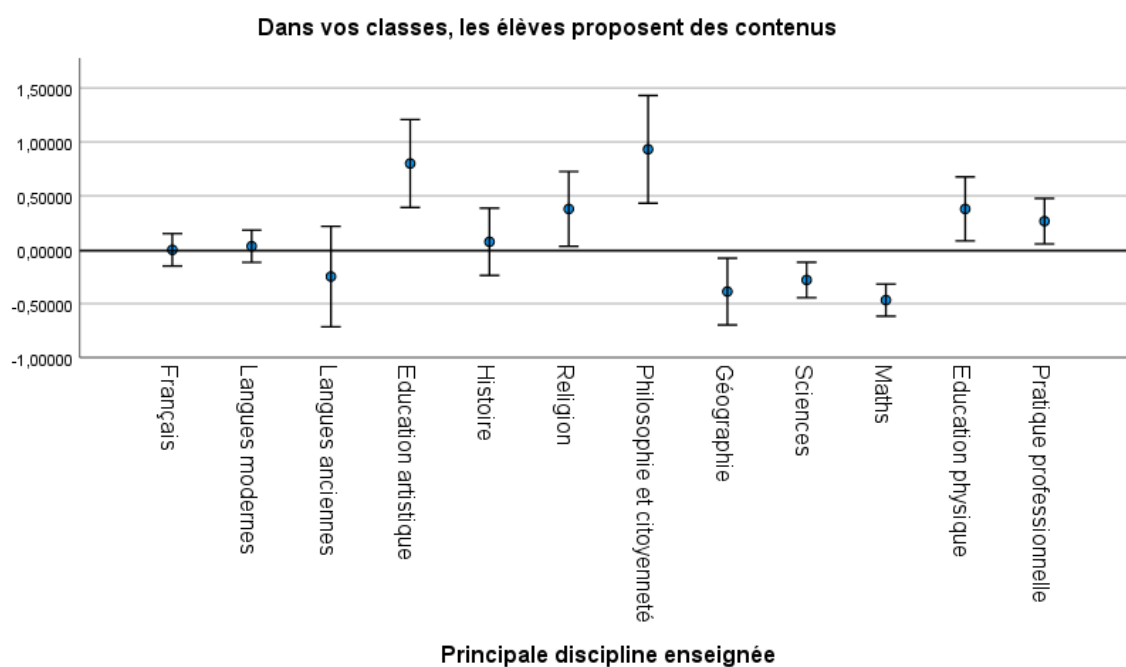
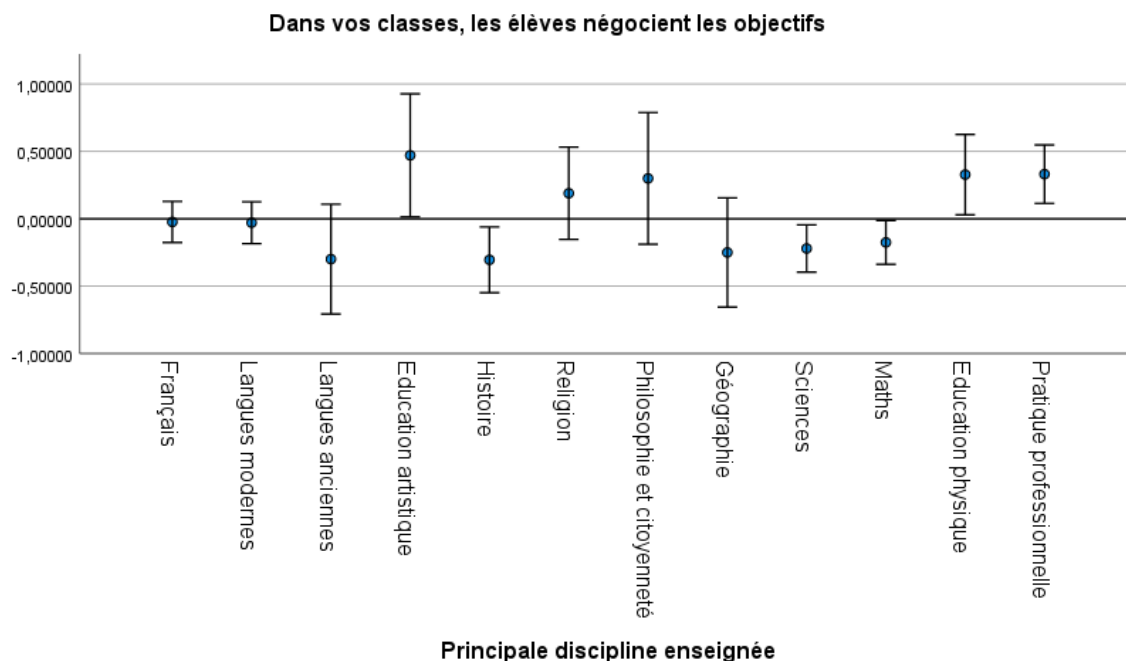


Figure 79 : moyenne pour l'énoncé « vos élèves négocient les objectifs » selon la discipline



Les figures 77, 78 et 79, font apparaître que l'éducation physique, l'éducation artistique, l'EPC et la religion se situent toujours au-dessus de la moyenne globale, tandis que les langues anciennes, la géographie, les mathématiques et les sciences se situent toujours sous la moyenne globale.

On peut lire dans le référentiel de mathématiques que dans cette discipline « le savoir est caractérisé par ses aspects cumulatifs et spirales. (...) Même si aucun ordre n'est imposé dans l'enseignement des unités, il va de soi que certaines sont préalables à l'installation d'autres »²⁹². À l'inverse, le référentiel d'EPC stipule que :

bien que les UAA soient numérotées de 1 à 6 par degré et année, l'ordre de leur présentation n'est ni hiérarchique ni séquentiel. Les UAA ne sont pas des ensembles étanches ; bien au contraire, elles renvoient l'une à l'autre et peuvent être judicieusement travaillées conjointement.

Ces référentiels donnent à voir des conceptions différentes de la progression dans les apprentissages, plus ou moins contraignante et linéaire. Cette caractéristique de l'organisation des contenus d'enseignement pourrait expliquer la plus ou moins grande liberté dont disposent les enseignants pour inviter les élèves à proposer des contenus et des activités.

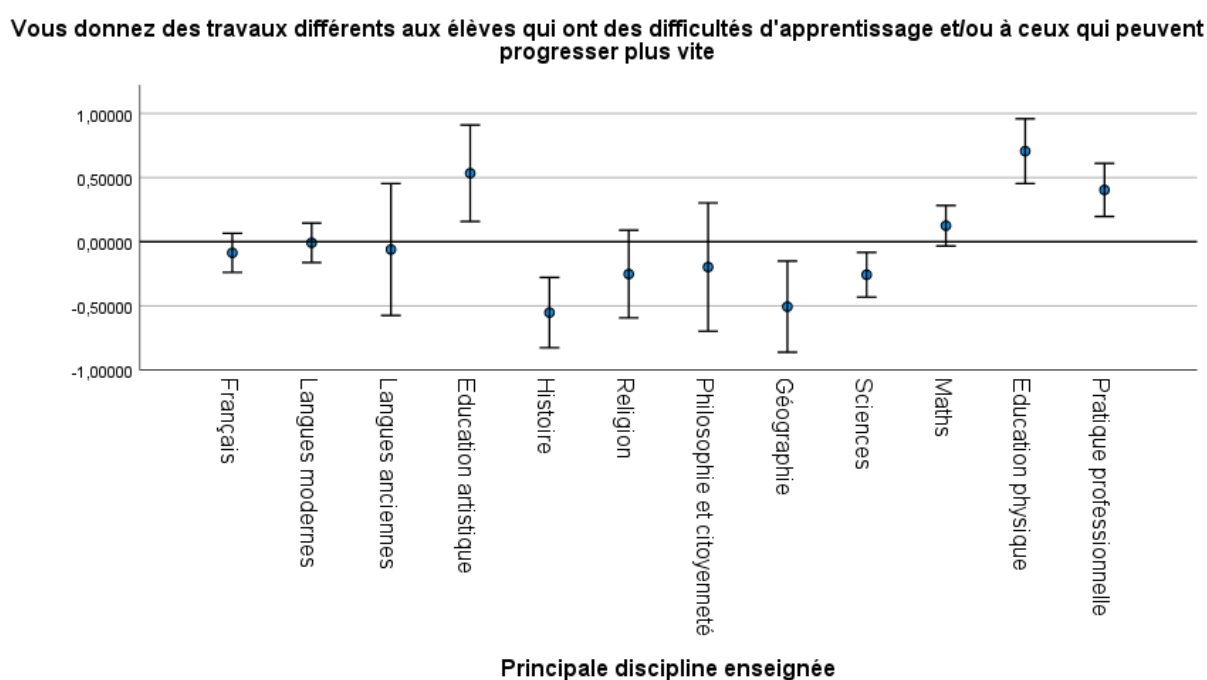
On peut, par ailleurs, se demander si la consistance des objets d'enseignement (la plus ou moins grande précision avec laquelle leurs frontières sont définies) impacte le sentiment d'être plus ou moins libre de laisser les élèves proposer des contenus et des activités. À ce propos, on peut de nouveau

²⁹² Cette conception de l'organisation des objets d'enseignement se trouve aussi dans le référentiel de langues modernes, dans lequel on peut lire que « les compétences visées, les ressources à installer et les champs thématiques sur lesquels elles s'appuient s'articulent de manière résolument spiralaire grâce à l'amplification et la variation progressives de différents paramètres ».

comparer, en les opposant, les mathématiques à l'EPC. Cette dernière étant ouverte « aux apports des autres disciplines, en particulier des sciences humaines et sociales et de l'histoire des religions et de la laïcité ».

En ce qui concerne la négociation des objectifs, un autre élément pourrait rentrer en ligne de compte : le fait que, dans l'élève, ce soit le sujet individuel et singulier qui soit prioritairement ciblé. C'est le cas pour l'éducation physique et l'éducation artistique qui ont pour objectif d'agir sur le corps de l'élève pour l'une, sur sa sensibilité et sa créativité pour l'autre. L'éducation artistique entend « apprendre aux adolescents à exprimer et libérer leurs sentiments et leurs émotions (...) elle engage à la création personnelle ». L'éducation physique a pour objectif « l'amélioration de la santé, de la sécurité, de l'expression et de la culture motrice » de chacun des élèves, quelle que soit leur situation de départ. Si bien que dans cette discipline, « les niveaux à atteindre ne pouvant être définis de façon normative, le degré de maîtrise pourra être différent ». L'énoncé relatif à la différenciation que nous ajoutons aux trois premiers corrobore cette hypothèse (figure 80).

Figure 80 : moyenne face au fait de donner des travaux différents aux élèves en fonction de leurs besoins (différenciation) selon la discipline



6.5.4.6. Bilan

Nous avons observé que les disciplines se positionnent de manière différente autour de la moyenne globale du facteur rapport aux normes de type transactionnel et autour des moyennes globales des trois énoncés les plus corrélés au facteur pris individuellement. Ces différences pourraient être liées aux caractéristiques (réelles ou perçues) des contenus disciplinaires, mais cette fois-ci non plus du point de vue de leur « nature », mais plutôt du point de vue de leur organisation interne (dépendance logique entre les contenus dans la progression, consistance des contenus). Les positionnements pourraient par ailleurs dépendre de ce qui est visé chez les élèves par les disciplines (le sujet individuel dans des dimensions personnelles, notamment).

6.5.4.7. Rapport aux normes de type impersonnel

Figure 81 : moyenne face au Rapport aux normes de type impersonnel selon la discipline

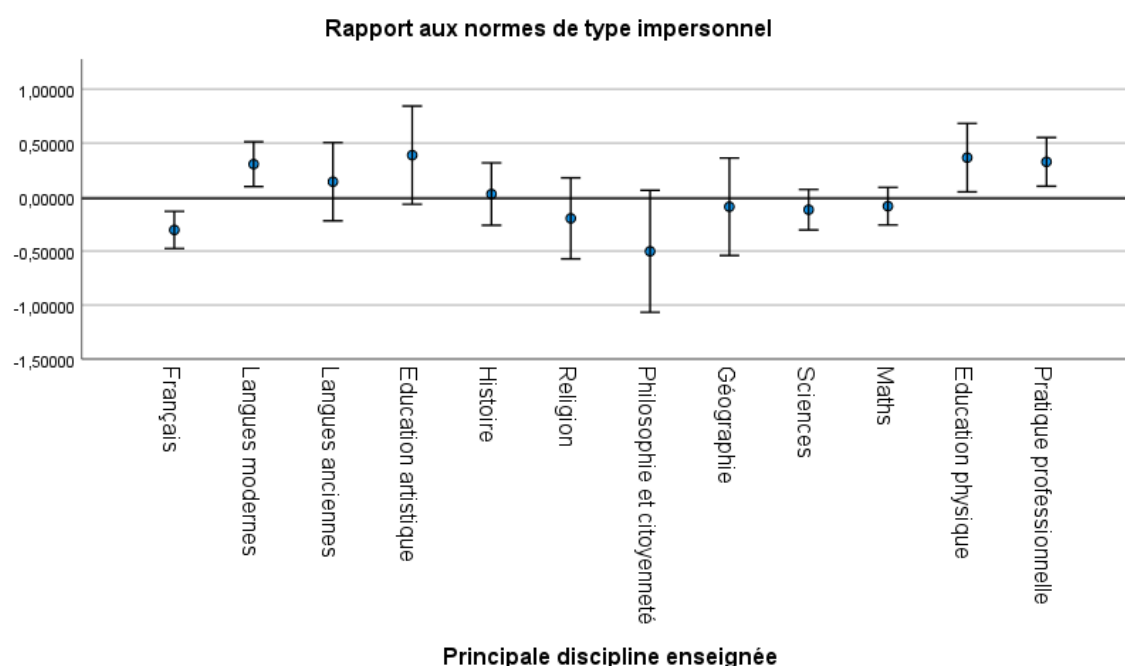


Tableau 97 : facteur Rapport aux normes de type impersonnel selon la discipline (test post-hoc)

Rapport aux normes de type impersonnel			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Philosophie et citoyenneté	16	-0,5017486	
Français	121	-0,3038055	-0,3038055
Religion	34	-0,1967008	-0,1967008
Sciences	89	-0,1164978	-0,1164978
Géographie	20	-0,0891443	-0,0891443
Mathématiques	108	-0,0840503	-0,0840503
Histoire	40	0,0283510	0,0283510
Langues anciennes	16	0,1427578	0,1427578
Langues modernes	104		0,3054487
Pratique professionnelle	78		0,3268493
Éducation physique	33		0,3655654
Éducation artistique	23		0,3886855
Sig.		0,206	0,126

Le rapport aux normes de type impersonnel se rapporte au « rôle » attendu de la part des élèves. Il renvoie à une relation pédagogique de type asymétrique, dans laquelle les élèves ne sont pas censés discuter tout un ensemble de normes (la légitimité des contenus, leur validité, l'expertise de l'enseignant, le matériel et les dispositifs, les règles). Ce sont les professeurs d'éducation artistique, d'éducation physique, de pratique professionnelle (trois disciplines qui exposent éventuellement le corps à des risques) et de langues modernes qui lui attribuent les scores moyens les plus élevés (figure 81). L'EPC occupe la position la plus basse sous la moyenne globale, se différenciant ainsi de manière significative des quatre disciplines qui se trouvent en tête de classement (tableau 97).

Comme nous avons eu l'occasion de le souligner plus tôt dans ce chapitre, l'EPC est censé favoriser le développement d'un positionnement distancié et délibératif aux normes, c'est aussi ce que confirment nos analyses (tenant compte du fait qu'il s'agit de déclaratif, bien sûr). La logique personnelle et réflexive associée aux contenus d'enseignement de cette discipline pourrait être liée au positionnement moyen plus faible des répondants, face à ce facteur.

Il est intéressant d'observer que, de manière potentiellement fortuite, ce sont les disciplines présentées comme les plus proches des pratiques sociales ou expertes de référence (EPC, éducation artistique, éducation physique, pratique professionnelle, mais aussi langues modernes²⁹³) qui occupent les positions les plus extrêmes, soit au-dessus, soit sous la moyenne. Il s'agit, par ailleurs, pour certaines d'entre elles (éducation artistique, éducation physique, EPC) de disciplines moins solidement institutionnalisées (Audigier, 2012). Leur fonctionnement institutionnel, notamment la présence moins importante de certaines d'entre elles dans la grille horaire pourrait être liée au résultat.

L'examen des énoncés d'origine et d'une série d'autres variables concernant le rapport aux règles et aux règlements peut nous permettre d'investiguer plus avant la manière dont les différentes disciplines valorisent plus ou moins ce mode impersonnel de régulation de la relation pédagogique.

²⁹³ Notamment avec l'introduction du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) dans l'organisation des acquis d'apprentissage. Si bien que le référentiel précise qu'il est à souligner que le modèle proposé par le cadre s'inscrit également dans une perspective actionnelle, centrée sur l'articulation entre les stratégies mises en œuvre par l'acteur et la/les tâche(s) à effectuer dans des conditions et un environnement précis de la vie réelle. Cette approche actionnelle ne peut donc qu'être partiellement mise en œuvre dans le cadre scolaire. En effet, les apprenants n'évoluent pas, la plupart du temps, dans la « vie réelle » mais bien dans le microcosme de la classe, ce qui les amène à s'engager dans ce que le cadre appelle un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités toutefois porteuses de sens.

6.5.4.8. Variables d'origine

Rapport à une série de normes scolaires

Figure 82 : moyenne de l'agacement quand les élèves discutent la légitimité des contenus selon la discipline

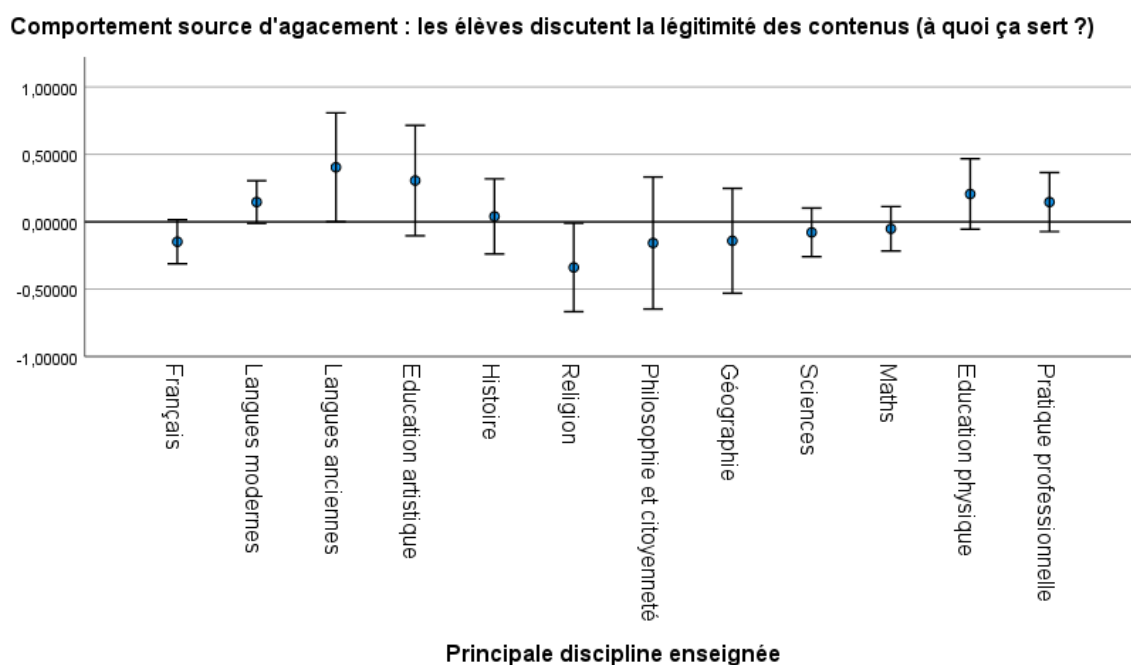


Tableau 98 : agacement lorsque les élèves discutent la légitimité des contenus selon la discipline (test post-hoc)

Comportement source d'agacement : les élèves discutent la légitimité des contenus (à quoi ça sert ?)			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Religion	40	-0,3385671	
Philosophie et citoyenneté	21	-0,1574278	-0,1574278
Français	142	-0,1479347	-0,1479347
Géographie	26	-0,1412257	-0,1412257
Sciences	111	-0,0784900	-0,0784900
Maths	137	-0,0516529	-0,0516529
Histoire	47	0,0397551	0,0397551
Pratique professionnelle	94	0,1464132	0,1464132
Langues modernes	145	0,1464564	0,1464564
Éducation physique	57	0,206181266	0,2061813
Éducation artistique	28	0,305952036	0,3059520
Langues anciennes	21		0,4042447
Sig.		0,096	0,248

Figure 83 : moyenne de l'agacement quand les élèves discutent la validité des contenus selon la discipline

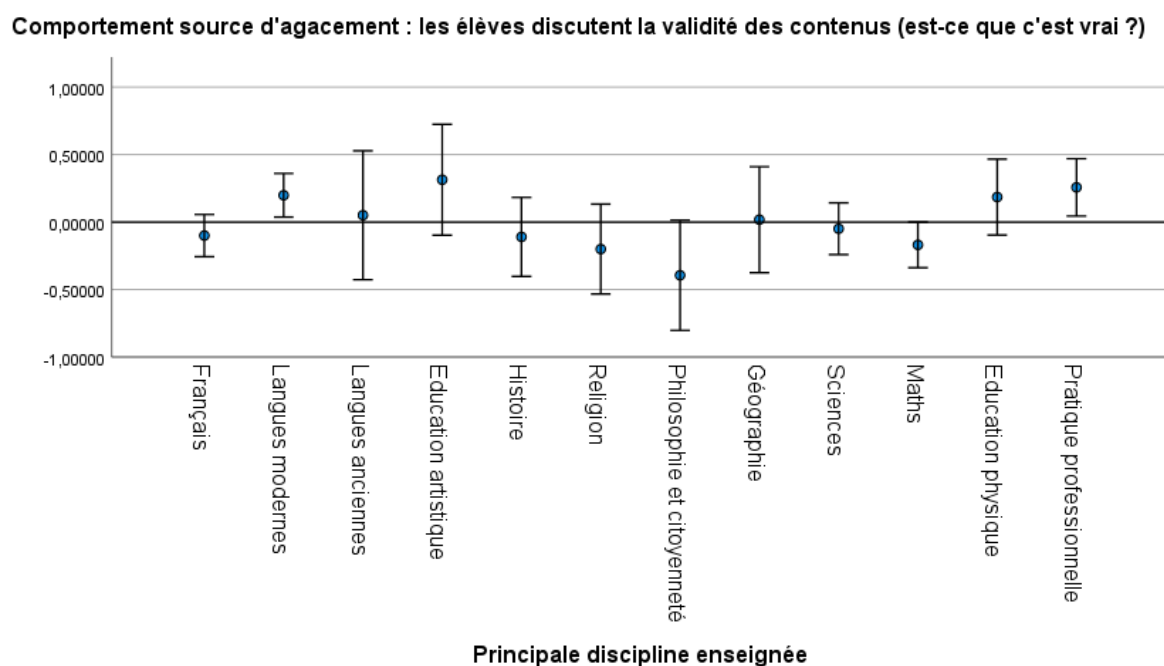


Tableau 99 : agacement lorsque les élèves discutent la validité des contenus selon la discipline (test post-hoc)

Comportement source d'agacement : les élèves discutent la validité des contenus (est-ce que c'est vrai ?)			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Philosophie et citoyenneté	20	-0,3938005	
Religion	40	-0,1997887	-0,1997887
Maths	132	-0,1685841	-0,1685841
Histoire	46	-0,1095960	-0,1095960
Français	140	-0,0995849	-0,0995849
Sciences	111	-0,0488011	-0,0488011
Géographie	25	0,0181013	0,0181013
Langues anciennes	21	0,0510762	0,0510762
Éducation physique	53	0,1857004	0,1857004
Langues modernes	140	0,198894677	0,1988947
Pratique professionnelle	93	0,257398505	0,2573985
Éducation artistique	28		0,3140225
Sig.		0,098	0,406

Figure 84 : agacement lorsque les élèves discutent l'expertise de l'enseignant selon la discipline (test post-hoc)

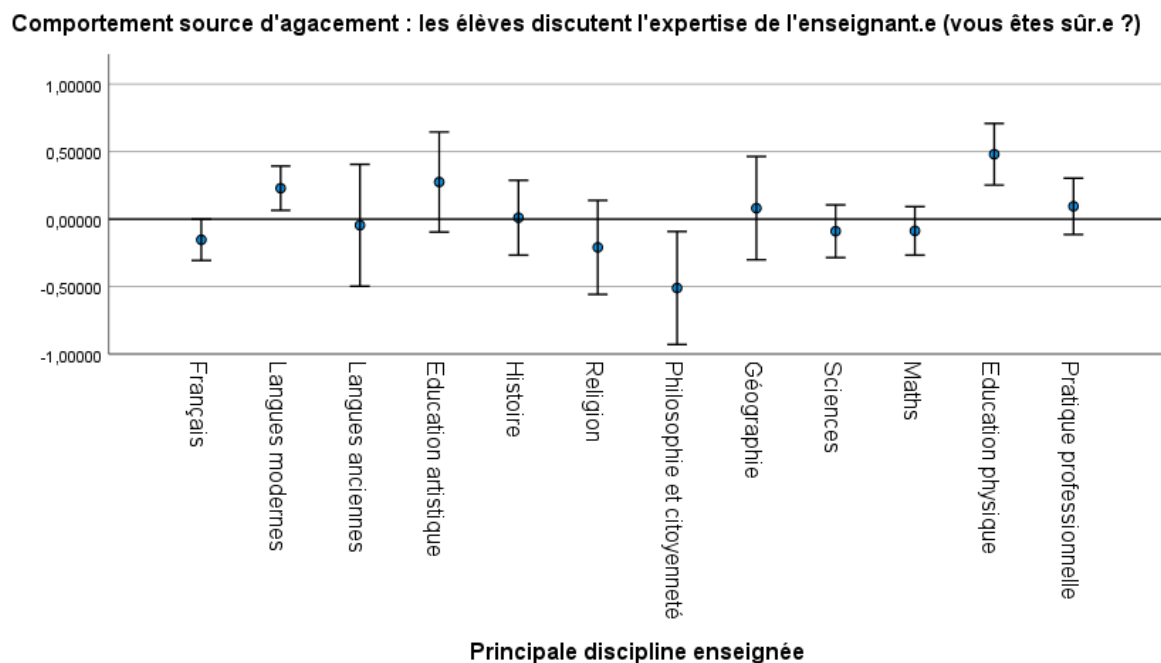


Tableau 100 : agacement lorsque les élèves discutent l'expertise de l'enseignant selon la discipline (test post-hoc)

Comportement source d'agacement : les élèves discutent l'expertise de l'enseignant.e (vous êtes sûr.e ?)			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Philosophie et citoyenneté	20	-0,5104167	
Religion	39	-0,2093853	-0,2093853
Français	141	-0,1529958	-0,1529958
Sciences	110	-0,0894740	-0,0894740
Maths	131	-0,0869449	-0,0869449
Langues anciennes	21	-0,0452460	-0,0452460
Histoire	46	0,0104187	0,0104187
Géographie	25	0,0810756	0,0810756
Pratique professionnelle	92	0,0948433	0,0948433
Langues modernes	142		0,2288435
Éducation artistique	28		0,2748256
Éducation physique	55		0,4808354
Sig.		0,160	0,054

Figure 85 : agacement lorsque les élèves discutent le matériel et les dispositifs selon la discipline (test post-hoc)

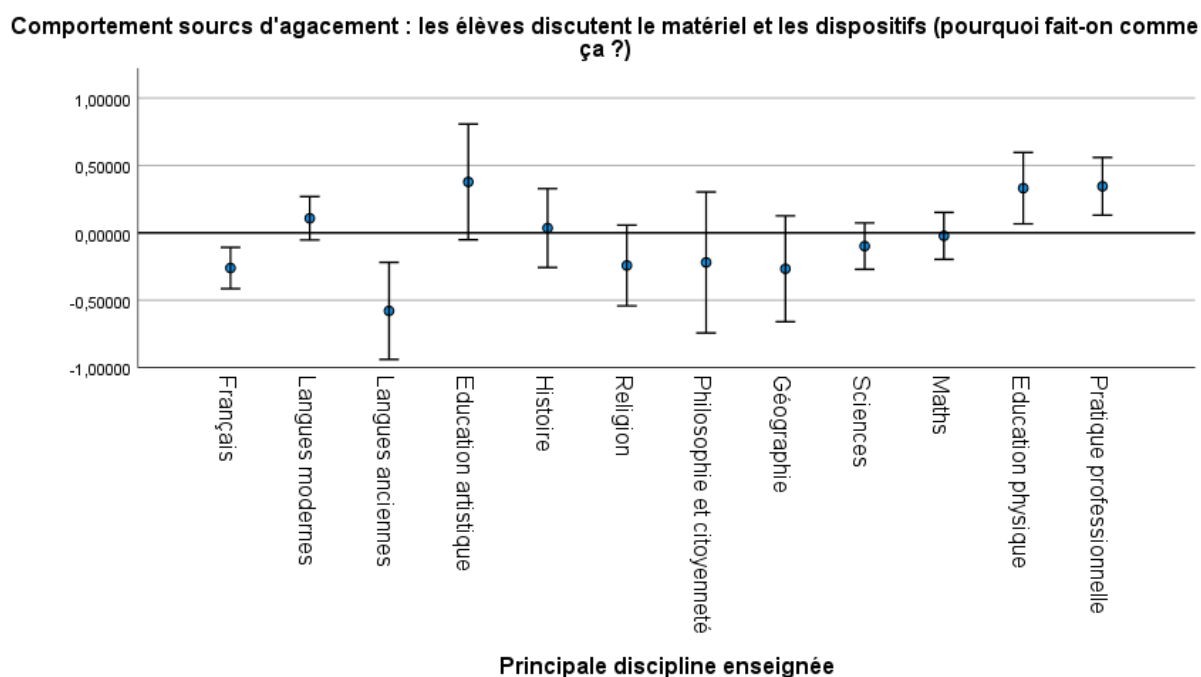


Tableau 101 : agacement lorsque les élèves discutent le matériel et les dispositifs selon la discipline (test post-hoc)

Comportement source d'agacement : les élèves discutent le matériel et les dispositifs (pourquoi fait-on comme ça ?)			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Langues anciennes	21	-0,5789961	
Géographie	26	-0,2666753	-0,2666753
Français	140	-0,2609751	-0,2609751
Religion	39	-0,2417371	-0,2417371
Philosophie et citoyenneté	20	-0,2192928	-0,2192928
Sciences	110	-0,0984561	-0,0984561
Maths	131	-0,0220529	-0,0220529
Histoire	46	0,0358355	0,0358355
Langues modernes	142		0,1080996
Éducation physique	56		0,3318406
Pratique professionnelle	94		0,3456362
Éducation artistique	28		0,3781544
Sig.		0,131	0,090

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.
a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 43,076.
b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

À travers ces quatre énoncés, ce sont différentes composantes de la relation pédagogique qui sont ciblées : la légitimité et la validité des contenus, l'expertise de l'enseignant, le matériel et les dispositifs. Elles sont envisagées comme des normes, les enseignants étant censés disposer de compétences scientifiques, pédagogiques et didactiques qui fondent la légitimité et la validité de leur enseignement, et les contenus étant censés relever d'un corpus culturel pensé comme valide et légitime au moins

momentanément. En construisant ces variables, l'idée était de mesurer à quel point les enseignants peuvent être agacés lorsque les élèves discutent ces normes.

Plusieurs éléments sont remarquables dans les résultats obtenus grâce aux ANOVA. Tout d'abord, des différences significatives entre disciplines apparaissent pour les quatre énoncés²⁹⁴. Ces différences sont de petite taille, mais néanmoins non négligeables.

Autre résultat intéressant, ce sont les professeurs de langues anciennes qui se déclarent les plus agacés lorsque les élèves discutent la légitimité des contenus (à quoi ça sert ?). On peut se poser la question de savoir si ce résultat est lié à la légitimité prioritairement intrinsèque qui fonde l'enseignement de cette discipline.

L'éducation artistique, discipline moins instituée que d'autres²⁹⁵, obtient la moyenne la plus élevée en ce qui concerne la validité des contenus (est-ce que c'est vrai ?). Se distinguant ainsi significativement d'une autre discipline en cours d'institutionnalisation : l'EPC (?). Le positionnement de l'EPC pourrait de nouveau être lié au rapport distancié aux savoirs que cette discipline vise à construire avec les élèves.

Les professeurs d'éducation artistique, d'éducation physique et de langues modernes se déclarent particulièrement agacés lorsque les élèves discutent leur expertise dans leur matière (vous êtes sûr.e ?). De nouveau, ces disciplines, EPC y compris, partagent le point commun d'être fortement articulées à des pratiques sociales ou à des pratiques expertes de référence (Joshua, 1996, p. 65). Mais ce point commun est peut-être fortuit.

Ce sont enfin les enseignants d'éducation artistique, d'éducation physique et de pratique professionnelle qui se positionnent en tête pour l'énoncé relatif aux dispositifs et au matériel (tableau 101). On peut imaginer que dans ces trois catégories, le matériel et les dispositifs se distinguent des autres disciplines, notamment dans leur approche moins scripturale-scolaire.

²⁹⁴ Comportements sources d'agacement : « les élèves discutent la légitimité des contenu » $F(11 ; 857) = 2.178$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$; « les élèves discutent la validité des contenus » $F(11 ; 837) = 2.500$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$; « les élèves discutent l'expertise de l'enseignant.e » $F(11 ; 838) = 3.320$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$; « les élèves discutent le matériel, les dispositifs » $F(11 ; 841) = 4.407$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$.

²⁹⁵ « L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires en Belgique, moins importante que dans la plupart des pays développés. En outre, pour l'essentiel, la confrontation de l'élève à l'art et à la culture durant son parcours scolaire dépend de l'intérêt manifesté par les P.O. et/ou les équipes éducatives pour les disciplines artistiques ; de sorte que la réalité, la qualité et l'intensité de cette confrontation varient très fortement d'un élève à un autre ». Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017), Avis n°3, p. 101.

Figure 86 : moyenne face à la désapprobation du non-respect des règles selon la discipline

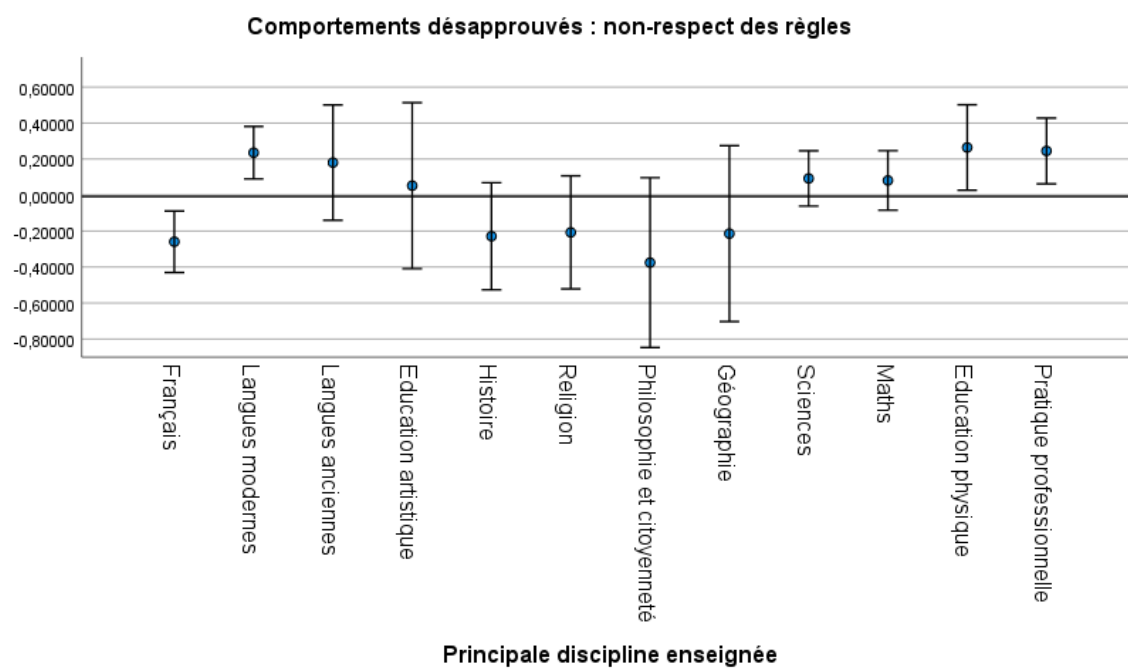


Figure 87 : moyenne de l'agacement lorsque les élèves discutent les règles et les règlements selon la discipline

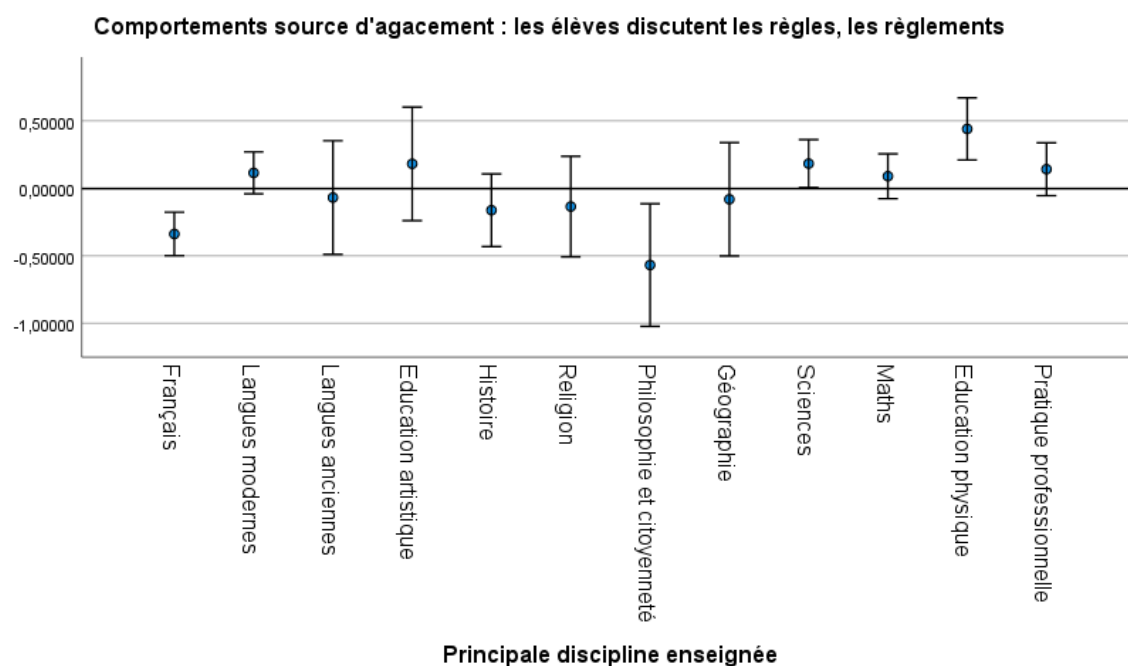


Tableau 102 : agacement lorsque les élèves discutent les règles et les règlements selon la discipline (test post-hoc)

Comportements source d'agacement : les élèves discutent les règles, les règlements				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Philosophie et citoyenneté	21	-0,5679135		
Français	143	-0,3377680	-0,3377680	
Histoire	47	-0,1619575	-0,1619575	-0,161957465
Religion	40	-0,1346574	-0,1346574	-0,134657367
Géographie	26	-0,0808208	-0,0808208	-0,0808208
Langues anciennes	21	-0,0680026	-0,0680026	-0,0680026
Maths	136	0,0900575	0,0900575	0,0900575
Langues modernes	145		0,1147235	0,1147235
Pratique professionnelle	94		0,1420664	0,1420664
Éducation artistique	28		0,1819529	0,1819529
Sciences	110		0,183467738	0,1834677
Éducation physique	58			0,4405275
Sig.		0,068	0,332	0,140

Figure 88 : moyenne face au souhait de développer chez les élèves le respect des règles selon la discipline

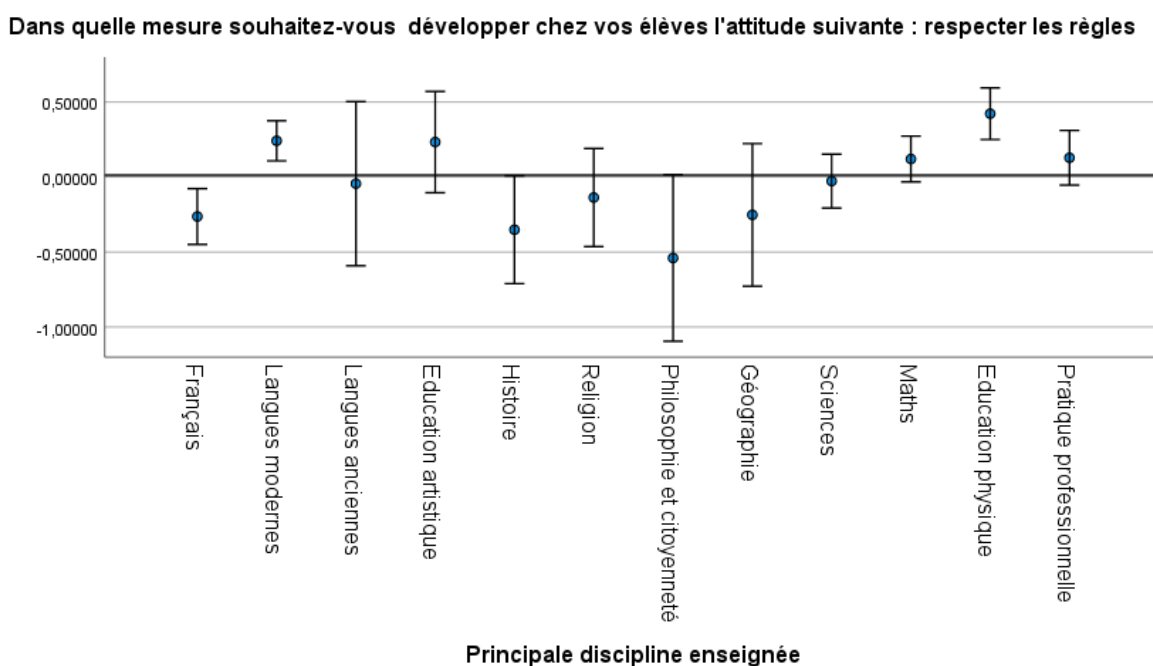


Tableau 103 : souhait de développer le respect des règles chez les élèves selon la discipline (test post-hoc)

Dans quelle mesure souhaitez-vous développer chez vos élèves l'attitude suivante : respecter les règles				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Philosophie et citoyenneté	20	-0,5392826		
Histoire	44	-0,3508279	-0,3508279	
Français	144	-0,2626320	-0,2626320	
Géographie	26	-0,2515582	-0,2515582	-0,251558241
Religion	39	-0,1360063	-0,1360063	-0,1360063
Langues anciennes	20	-0,0435647	-0,0435647	-0,0435647
Sciences	105	-0,0263970	-0,0263970	-0,0263970
Maths	137	0,1209071	0,1209071	0,1209071
Pratique professionnelle	94	0,129025677	0,1290257	0,1290257
Éducation artistique	26		0,2337600	0,2337600
Langues modernes	145		0,24236664	0,2423666
Éducation physique	56			0,4231827
Sig.		0,064	0,166	0,058

Figure 89 : moyenne face au souhait de développer l'attitude « questionner les règles » selon la discipline

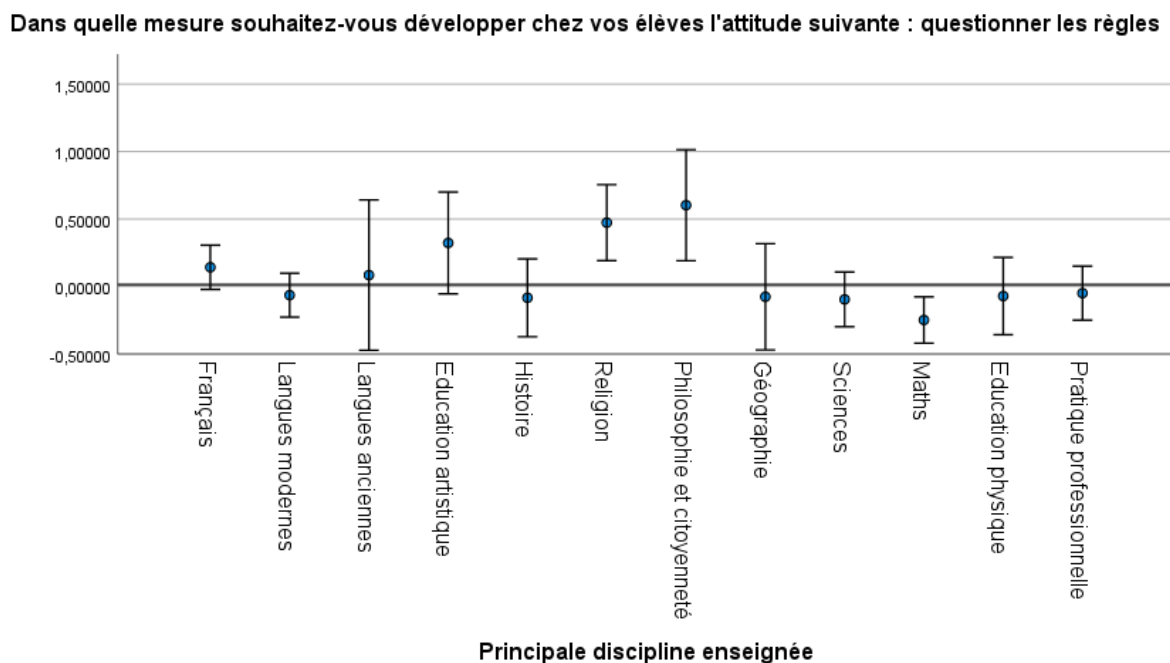


Tableau 104 : souhait de développer l'attitude, chez les élèves, « questionner les règles » selon la discipline (test post-hoc)

Dans quelle mesure souhaitez-vous développer chez vos élèves l'attitude suivante : questionner les règles			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Maths	134	-0,2474390	
Sciences	103	-0,0947052	-0,0947052
Histoire	44	-0,0829176	-0,0829176
Géographie	26	-0,0755444	-0,0755444
Éducation physique	55	-0,0701374	-0,0701374
Langues modernes	143	-0,0632557	-0,0632557
Pratique professionnelle	91	-0,0485093	-0,0485093
Langues anciennes	19	0,0852431	0,0852431
Français	141	0,143228774	0,1432288
Éducation artistique	25	0,323493259	0,3234933
Religion	38		0,4736944
Philosophie et citoyenneté	19		0,6031782
Sig.		0,274	0,064

Nous avons demandé aux enseignants dans quelle mesure ils désapprouvent le non-respect des règles et des règlements. Les différences entre groupes disciplinaires sont significatives²⁹⁶ et de petite taille ($\eta^2 = .04$). Le test post-hoc de Tukey ne distingue, cependant, pas de sous-groupes homogènes. Nous

²⁹⁶ ($F(11,863) = 3.730 ; p < .05$).

savons par ailleurs que cet énoncé est très consensuel²⁹⁷. Nous avons formulé cette question un peu différemment avec un autre énoncé dans lequel il était demandé aux enseignants dans quelle mesure ils éprouvent de l'agacement lorsque les élèves ne respectent pas les règles. Les différences entre disciplines sont de nouveau significatives et de taille légèrement plus importante ($\eta^2 = .05$). Mais surtout, le test post-hoc permet cette fois-ci de mettre en évidence que les professeurs d'éducation physique se distinguent des professeurs d'EPC par un score moyen significativement plus élevé. Ce sont, en effet, les professeurs d'EPC qui se déclarent le moins agacés.

Nous avons en outre demandé aux enseignants dans quelle mesure ils souhaitent développer chez les élèves les deux attitudes suivantes : d'une part, « respecter les règles » et d'autre part « questionner les règles ». Les différences entre disciplines sont significatives pour le premier énoncé²⁹⁸ avec une taille d'effet moyenne ($\eta^2 = .06$). De nouveau, les professeurs d'éducation physique se distinguent des professeurs d'EPC par un score moyen plus élevé. Et les professeurs d'EPC ont le score moyen le plus faible (tableau 103). En ce qui concerne le deuxième énoncé, les différences sont également significatives mais de taille moins importante ($\eta^2 = .04$). Les professeurs d'EPC présentent les scores moyens les plus élevés. Avec les professeurs de religion, ils se distinguent significativement des professeurs de mathématiques, qui obtiennent le score moyen le plus faible (tableau 104).

Les référentiels de l'EPC et de l'éducation physique permettent de mettre en évidence des différences entre les deux disciplines du point de vue du rapport aux règles. Le référentiel d'EPC adopte une perspective pratique qui implique non seulement d'apprendre aux élèves à respecter les règles mais aussi de leur apprendre à « participer au processus démocratique » et concrètement de leur permettre de « produire collectivement des règles ». Tandis que « le respect des règles convenues dans l'intérêt du groupe » et « le respect des règles de sécurité » figurent parmi les compétences à développer, dans le référentiel d'éducation physique.

Un autre élément pourrait entrer en ligne de compte : l'opposition (un peu caricaturale, il est vrai) entre l'enseignement de « modèles d'action » peu discutable pour l'éducation physique, et l'enseignement de compétences délibératives pour l'EPC. On constate à ce propos et à la lecture du référentiel d'éducation physique, que les phrases utilisées pour présenter les compétences commencent systématiquement des verbes d'application. : « fournir des efforts, exécuter des mouvements, adapter sa vitesse, maintenir une position, assumer des rôles dans des équipes, accepter de perdre, respecter des règles de sécurité », etc. Sur les vingt-cinq compétences à développer, cinq phrases commencent par le verbe « exécuter ». À la différence du référentiel d'EPC dans lequel ce sont les verbes d'analyse qui sont le plus présents : « évaluer, repérer, expliciter, justifier, questionner, problématiser, distinguer », etc.

6.5.4.9. Bilan

On observe un positionnement différencié des enseignants des différentes disciplines face au rapport aux normes de type impersonnel, qui renvoie au « rôle » de l'élève dans la classe, et face aux variables

²⁹⁷ Moyenne = 5.09 sur une échelle à six positions.

²⁹⁸ ($F(11,844) = 4.631 ; p < .05$).

corrélées à ce facteur prises isolément et qui concernent le rapport à plusieurs composantes de la relation pédagogique envisagées comme des normes, puis aux règles et aux règlements.

Le type de légitimité sur laquelle l'enseignement de la discipline est fondé (extrinsèque ou intrinsèque), le degré d'institutionnalisation, sa présence plus ou moins importante dans les grilles horaires, le fait qu'elle expose les corps des élèves à des risques de la discipline ou encore le caractère plus ou moins scriptural-scolaire des contenus pourrait intervenir dans le positionnement face au rapport impersonnel aux normes.

Si l'exigence de respecter des règles est très consensuelle parmi les répondants, des différences significatives apparaissent toutefois entre disciplines lorsque l'on mesure le niveau d'agacement face au non-respect des règles et lorsqu'il est question de développer chez les élèves la capacité de questionner les règles. Nos analyses font apparaître une polarisation entre « l'éducation » à la philosophie et à la citoyenneté et « l'éducation » physique. Le caractère plus ou moins normatif des contenus disciplinaires (modèles d'action, compétences réflexives et argumentatives) pourrait être impliqué dans ces différences de positionnement.

6.5.5. Dispositifs pratiques, typiques de la forme scolaire

Nous nous sommes intéressés à quelques dispositifs pratiques, caractéristiques de la forme scolaire. Nous avons notamment demandé aux enseignants d'indiquer l'importance qu'ils accordent à une série d'attitudes susceptibles de nous renseigner sur les modalités d'interactions privilégiées pendant les cours (circulation et direction de la parole au sein de la classe). Nous les avons également interrogés à propos de la manière dont leurs classes sont aménagées²⁹⁹ et sur les modalités de travail qu'ils mettent en œuvre avec leurs élèves³⁰⁰. Tous les énoncés proposés se sont révélés significatifs à l'exception d'un unique énoncé concernant l'aménagement de la classe (« en îlots »). Le tableau 105 reprend ces résultats. La colonne « éta carré partiel » indique la proportion de variance expliquée par la discipline enseignée. On observe que l'aménagement des classes « en rangées ou en lignes » et la modalité de travail « en petits groupes » ont généré des différences relativement importantes entre les disciplines.

²⁹⁹ A cette question, les enseignants pouvaient répondre selon quatre modalités : « jamais, parfois, régulièrement » ou « à chaque cours ».

³⁰⁰ Cette question était construite sur le même modèle que la précédente avec les mêmes quatre modalités, allant de « jamais » à « à chaque cours ».

Tableau 105 : différences face à une série de dispositifs pratiques, typiques de la forme scolaire selon la discipline (ANOVA I)

	ANOVA	Eta carré partiel
Dans quelle mesure les attitudes ci-dessous importent-elles à vos yeux ?		
<i>La concentration et l'écoute attentive</i>	$(F(11,862) = 3.305 ; p < .05)$	.04
<i>La participation active des élèves au cours</i>	$(F(11,864) = 3.679 ; p < .05)$	.05
<i>Les interactions entre les élèves à propos du cours</i>	$(F(11,857) = 3.460 ; p < .05)$	.04
À propos de l'aménagement de vos classes, comment les tables ou bancs sont-ils disposés ?		
<i>En rangées ou en lignes</i>	$(F(11,763.) = 9.308 ; p < .05)$	.12
<i>En U ou en cercle</i>	$(F(11,670) = 4.475 ; p < .05)$	.07
<i>En îlots</i>	$(F(11,640) = 1.721 ; p = .065)$	
Lorsque les élèves sont mis au travail, quelle modalité privilégiez-vous ?		
<i>Travail individuel</i>	$(F(11,840) = 4.699 ; p < .05)$	.06
<i>Par deux</i>	$(F(11,834) = 7.199 ; p < .05)$	.09
<i>En petits groupes</i>	$(F(11,834) = 13.745 ; p < .05)$	.15
<i>Avec l'ensemble de la classe</i>	$(F(11,844) = 3.351 ; p < .05)$	.04

6.5.5.1. Modalités d'enseignement

Figure 90 : moyenne face à la valorisation de la concentration et de l'écoute attentive selon la discipline

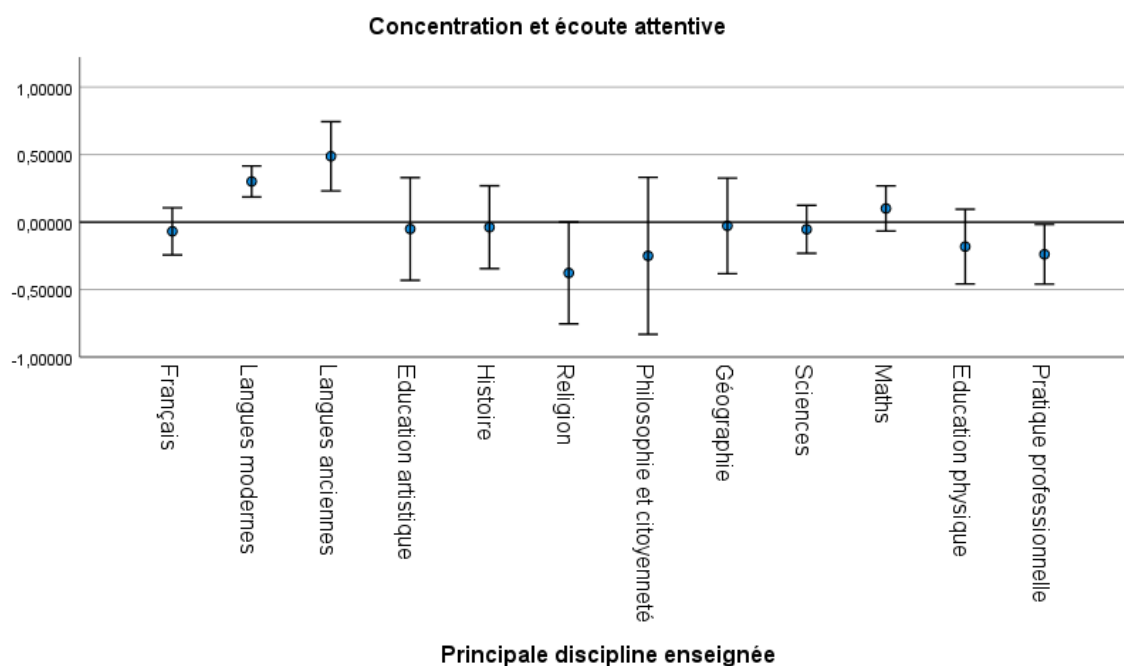


Tableau 106 : valorisation de la concentration et de l'écoute selon la discipline (test post-hoc)

Attitude valorisée : concentration et écoute attentive			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Religion	39	-0,3765268	
Philosophie et citoyenneté	21	-0,2499840	
Pratique professionnelle	94	-0,2383170	
Éducation physique	56	-0,1814400	-0,1814400
Français	145	-0,0681168	-0,0681168
Sciences	113	-0,0532302	-0,0532302
Éducation artistique	28	-0,0505833	-0,0505833
Histoire	47	-0,0378556	-0,0378556
Géographie	26	-0,027575501	-0,0275755
Maths	137	0,101150509	0,1011505
Langues modernes	148	0,301062654	0,3010627
Langues anciennes	20		0,4877988
Sig.		0,058	0,065

Figure 91 : moyenne face à la valorisation de la participation active au cours selon la discipline

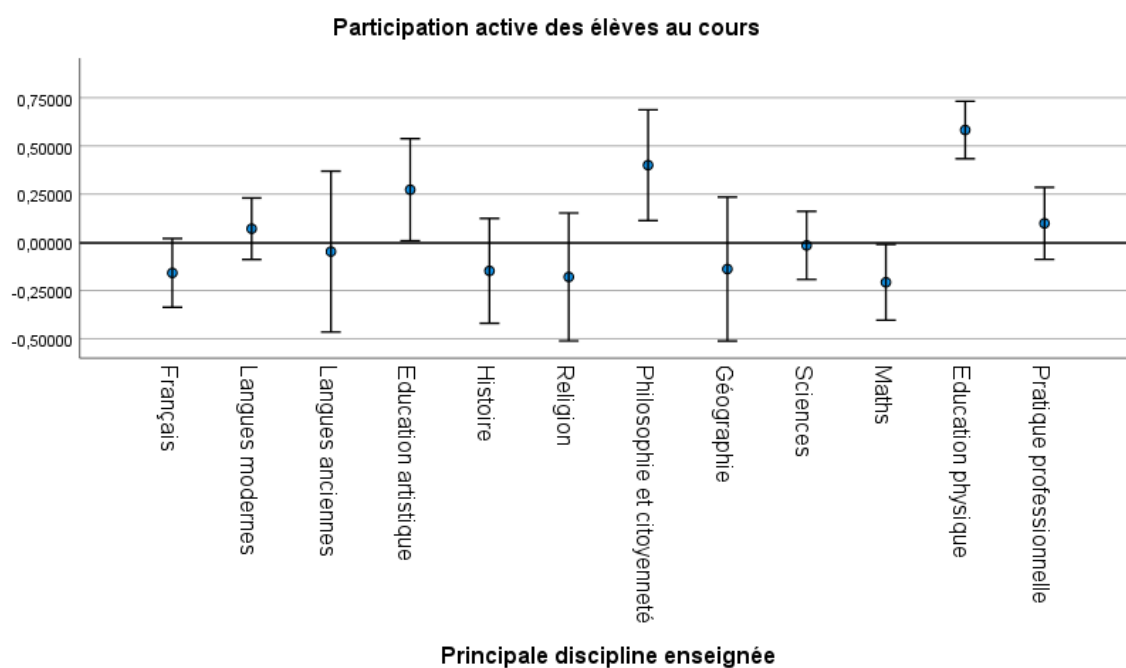


Tableau 107 : valorisation de la participation active au cours selon la discipline (test post-hoc)

Attitude valorisée : participation active des élèves au cours			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Maths	137	-0,2068693	
Religion	39	-0,1792417	
Français	145	-0,1582456	
Histoire	47	-0,1477295	
Géographie	26	-0,1381008	
Langues anciennes	20	-0,0475906	-0,0475906
Sciences	113	-0,0154060	-0,0154060
Langues modernes	148	0,0709399	0,0709399
Pratique professionnelle	95	0,098784718	0,0987847
Éducation artistique	28	0,273309113	0,2733091
Philosophie et citoyenneté	21	0,400650261	0,4006503
Éducation physique	57		0,5829492
Sig.		0,147	0,111

Figure 92 : valorisation des interactions entre élèves à propos du cours selon la discipline

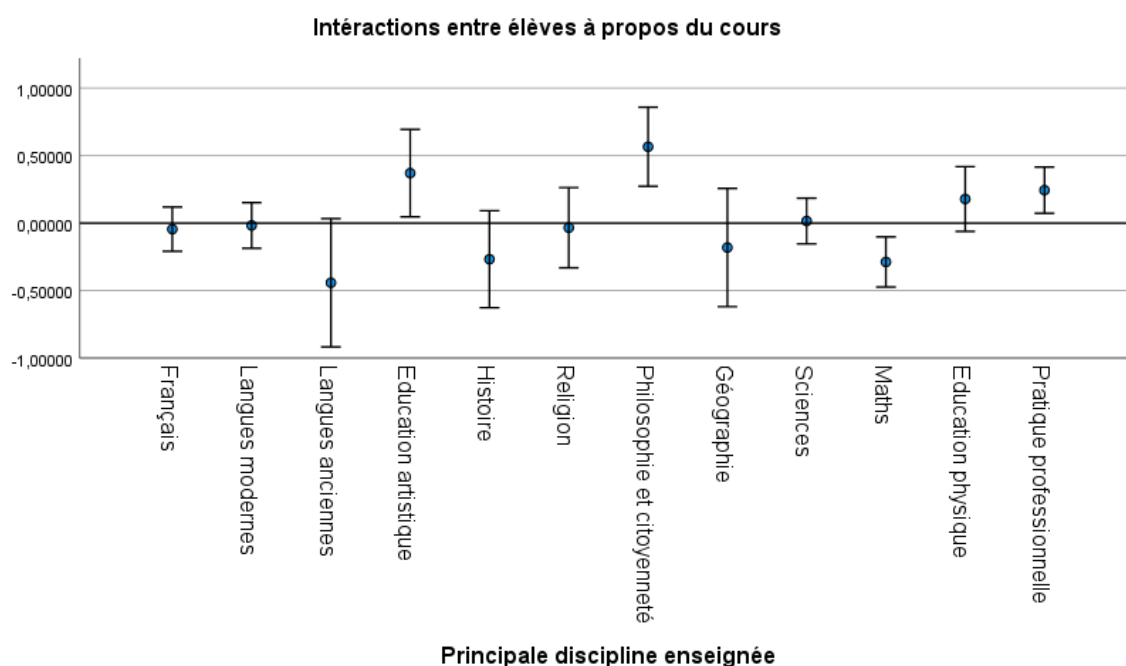


Tableau 108 : valorisation des interactions entre élèves à propos du cours selon la discipline (test post-hoc)

Attitude valorisée : interactions entre élèves à propos du cours				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Langues anciennes	20	-0,4417792		
Maths	136	-0,2877839	-0,2877839	
Histoire	47	-0,2673729	-0,2673729	
Géographie	26	-0,1809775	-0,1809775	
Français	144	-0,0447994	-0,0447994	-0,0447994
Religion	40	-0,0340703	-0,0340703	-0,0340703
Langues modernes	148	-0,0172515	-0,0172515	-0,0172515
Sciences	111	0,0156126	0,0156126	0,0156126
Éducation physique	55	0,178562629	0,1785626	0,1785626
Pratique professionnelle	94	0,243975362	0,2439754	0,2439754
Éducation artistique	27		0,370459655	0,3704597
Philosophie et citoyenneté	21			0,5657421
Sig.		0,059	0,085	0,154

Les langues anciennes valorisent particulièrement « la concentration et l'écoute attentive ». Elles se distinguent de ce fait significativement de la religion, de l'EPC et de la catégorie pratique professionnelle.

C'est l'éducation physique qui se positionne en tête en ce qui concerne « la participation active au cours ».

Les professeurs d'EPC déclarent accorder plus d'importance aux « interactions entre élèves à propos du cours » que les professeurs de plusieurs autres disciplines dont ils se distinguent significativement (cf. tableau 108). Les professeurs de langues anciennes obtiennent le score moyen le plus faible sur cet énoncé, mais avec une dispersion relativement importante des réponses au sein de leur groupe. L'éducation artistique se distingue également des langues anciennes par un score moyen plus élevé.

En ce qui concerne ces différentes variables d'études, on peut imaginer que les dispositifs mobilisés pour mettre les élèves en activité dans les différentes disciplines (textes en langues anciennes, débat et discussion en EPC, terrain d'entraînement en éducation physique, par exemple) sont susceptibles d'être - en partie - impliqués dans les résultats. Le caractère scriptural-scolaire de l'enseignement des langues anciennes est souligné dès la section « préliminaires » du référentiel de langues anciennes : à propos des cours de latin et de grec, on peut lire que « leur originalité repose sur le caractère écrit et sur le système flexionnel de ces deux langues anciennes ». L'idée de participation « active » pourrait avoir rencontré un écho particulier chez les professeurs d'éducation physique dans la mesure où la production dans cette discipline consiste « en un ensemble de mouvements ou de gestes organisés mettant en œuvre des compétences d'un ou de plusieurs champs » (psychomotricité, condition physique, habiletés gestuelles, coopération sensori-motrice).

6.5.5.2. Aménagement de la classe

Figure 93 : moyenne face à l'aménagement de la classe en rangées ou en lignes selon la discipline

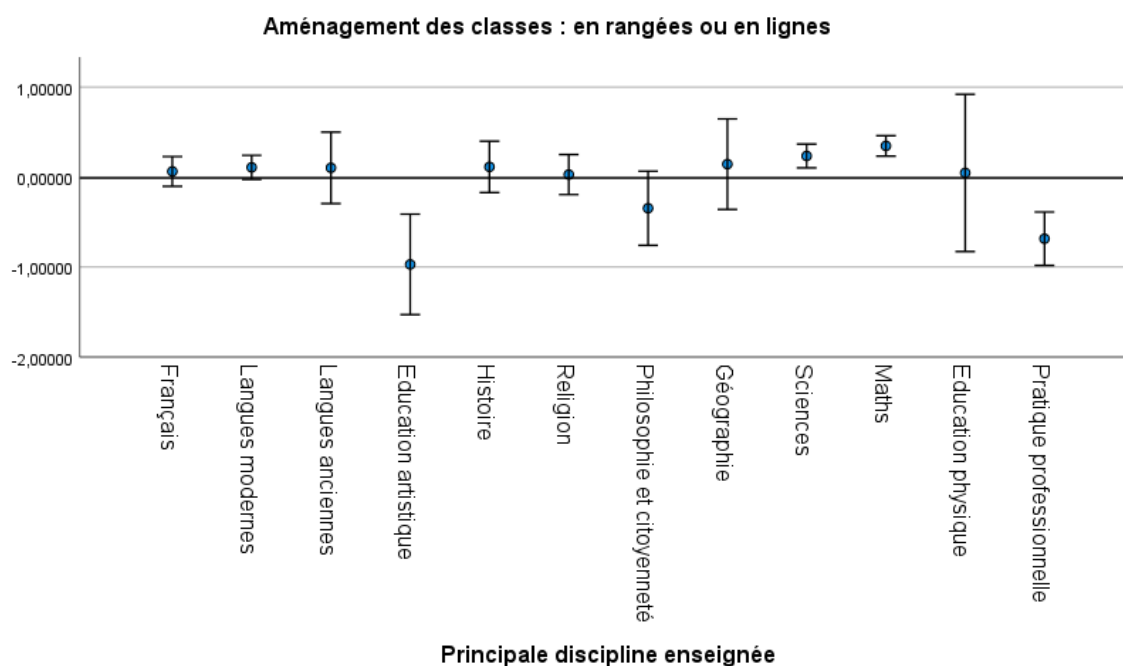


Tableau 109 : aménagement de la classe en rangées ou en lignes selon la discipline (test post-hoc)

Aménagement de la casse : en rangées ou en lignes				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Éducation artistique	24	-0,9700186		
Pratique professionnelle	81	-0,6844376	-0,6844376	
Philosophie et citoyenneté	21	-0,345586167	-0,3455862	-0,3455862
Religion	36		0,0286056	0,0286056
Éducation physique	14			0,0473152
Français	135			0,0635301
Langues anciennes	21			0,1034439
Langues modernes	138			0,1083247
Histoire	43			0,1138865
Géographie	26			0,1444611
Sciences	104			0,2351306
Maths	132			0,3470938
Sig.		0,171	0,058	0,076

Figure 94 : moyenne face à l'aménagement de la classe en U ou en cercle selon la discipline

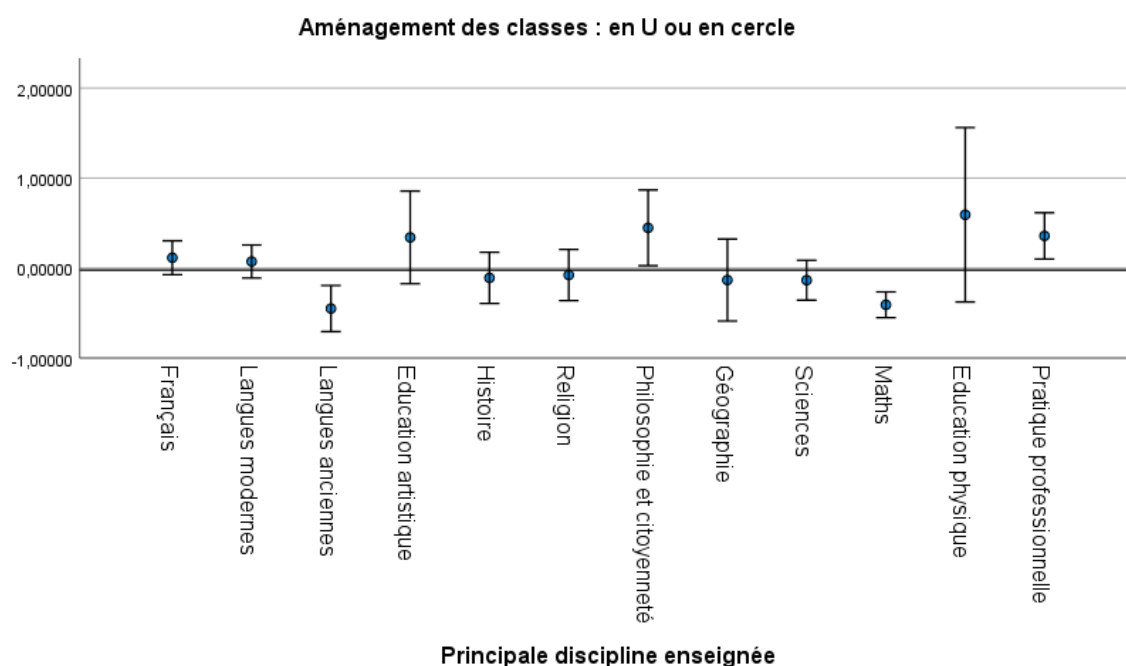


Tableau 110 : aménagement de la classe en U ou en cercle selon la discipline (test post-hoc)

Aménagement de la classe : en U ou en cercle			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Langues anciennes	19	-0,4493615	
Maths	122	-0,4076073	
Sciences	77	-0,1343328	-0,1343328
Géographie	24	-0,1326702	-0,1326702
Histoire	37	-0,1084494	-0,1084494
Religion	32	-0,0766596	-0,0766596
Langues modernes	128	0,0733687	0,0733687
Français	125	0,115184559	0,1151846
Éducation artistique	20	0,341019143	0,3410191
Pratique professionnelle	72	0,358089029	0,358089029
Philosophie et citoyenneté	17		0,447203872
Éducation physique	9		0,592799954
Sig.		0,081	0,180

L'aménagement de la classe « en rangées ou en lignes » constitue un dispositif typique de la forme scolaire traditionnelle, régulièrement pratiqué par la majorité de nos répondants (86,5% déclarent aménager leur classe de cette manière régulièrement ou à chaque cours). Les professeurs de pratique professionnelle et les professeurs d'éducation artistique se distinguent par un score moyen significativement plus faible que la plupart des autres disciplines sur cet énoncé (cf. tableau 109). On peut aisément imaginer que le matériel, les supports, les activités proposées en éducation artistique expliquent en partie ce résultat (corps, voix, appareil photo, etc.). Quant aux professeurs de pratique

professionnelle, le travail en atelier est certainement lié à leurs réponses. À l’opposé, les professeurs de mathématiques obtiennent le score moyen le plus élevé pour cet énoncé.

Ce sont les professeurs d’éducation physique et d’EPC qui déclarent aménager leurs classes « en U ou en cercle » le plus souvent. Ce type d’aménagement s’éloigne de la forme scolaire traditionnelle. Il est peu pratiqué par nos répondants (54,23% déclarent ne « jamais » aménager leurs classes de cette manière, et 30% seulement déclarent le faire seulement « parfois »). Nos résultats semblent assez cohérents avec le type d’activités susceptibles d’être mis en œuvre dans ces deux disciplines (activité physique, discussion/débat). On observe toutefois une dispersion importante au sein du groupe défini par l’éducation physique. Ceci s’explique probablement par la formulation de l’énoncé qui renvoie à l’enseignement « en classe », ce que les professeurs d’éducation physique pratiquent peu.

6.5.5.3. Modalités de travail

Figure 95 : moyenne face à la modalité de travail « individuel » selon la discipline

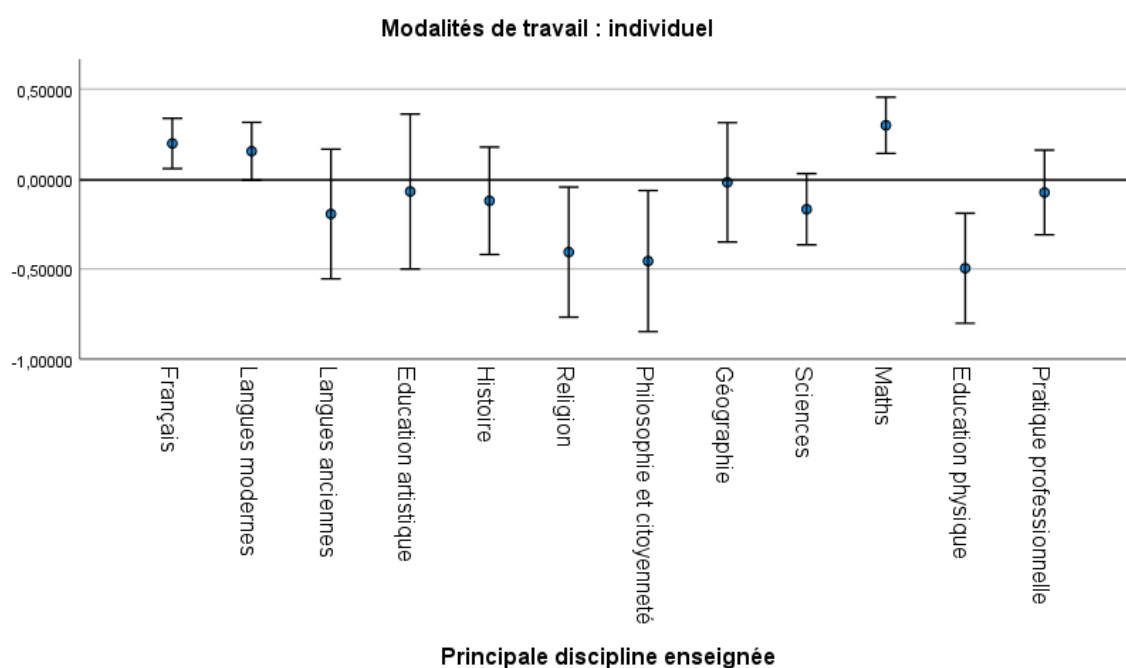


Tableau 111 : modalité de travail « individuel » selon la discipline (test post-hoc)

Modalité de travail : individuel			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Éducation physique	50	-0,4951299	
Philosophie et citoyenneté	21	-0,4553620	
Religion	40	-0,4056521	
Langues anciennes	19	-0,1937309	-0,1937309
Sciences	107	-0,1673233	-0,1673233
Histoire	46	-0,1203605	-0,1203605
Pratique professionnelle	90	-0,0742527	-0,0742527
Éducation artistique	27	-0,068729399	-0,0687294
Géographie	25	-0,017914829	-0,0179148
Langues modernes	145	0,154869946	0,154869946
Français	143	0,19816683	0,19816683
Maths	139		0,299227215
Sig.		0,056	0,474

Figure 96 : moyenne face à la modalité de travail « par deux » selon la discipline

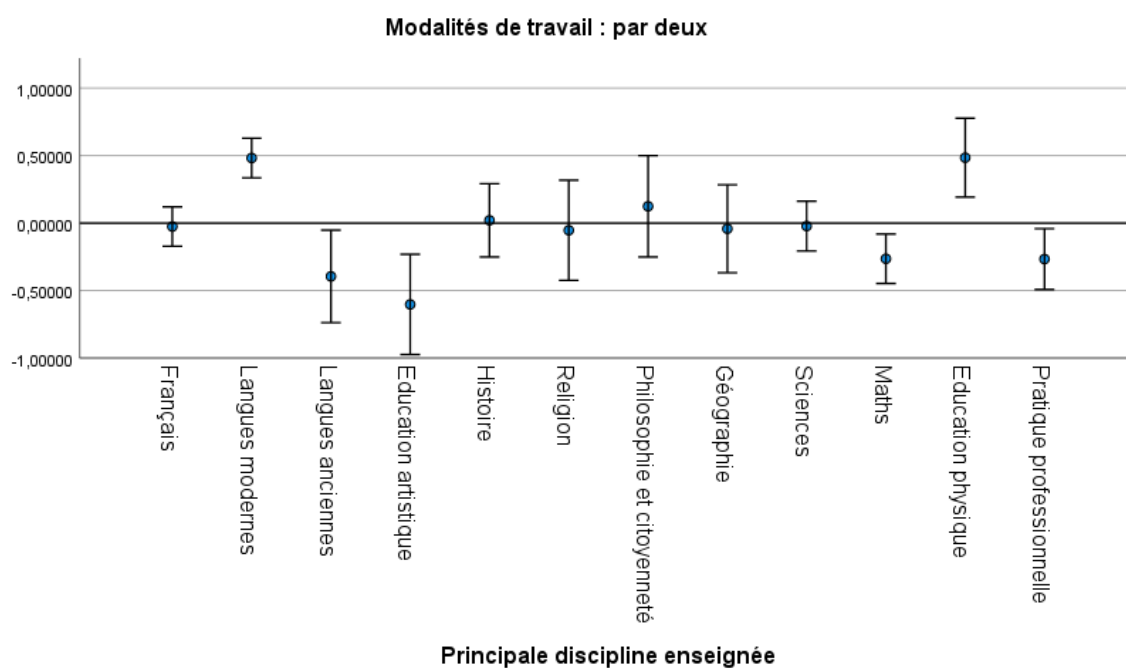


Tableau 112 : modalité de travail « par deux » selon la discipline (test post-hoc)

Modalité de travail : par deux				
Différence significative de Tukey				
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
Éducation artistique	25	-0,6024775		
Langues anciennes	21	-0,3947810	-0,3947810	
Pratique professionnelle	89	-0,266429251	-0,2664293	
Maths	139	-0,264036822	-0,2640368	
Religion	38	-0,053174948	-0,0531749	-0,0531749
Géographie	25	-0,041696985	-0,0416970	-0,0416970
Français	142	-0,025461555	-0,025461555	-0,0254616
Sciences	110	-0,021871411	-0,021871411	-0,0218714
Histoire	45	0,020611962	0,020611962	0,0206120
Philosophie et citoyenneté	18		0,124460205	0,1244602
Langues modernes	145			0,4825576
Éducation physique	49			0,4847500
Sig.		0,139	0,390	0,334

Figure 97 : moyenne face à la modalité de travail « en petits groupes » selon la discipline

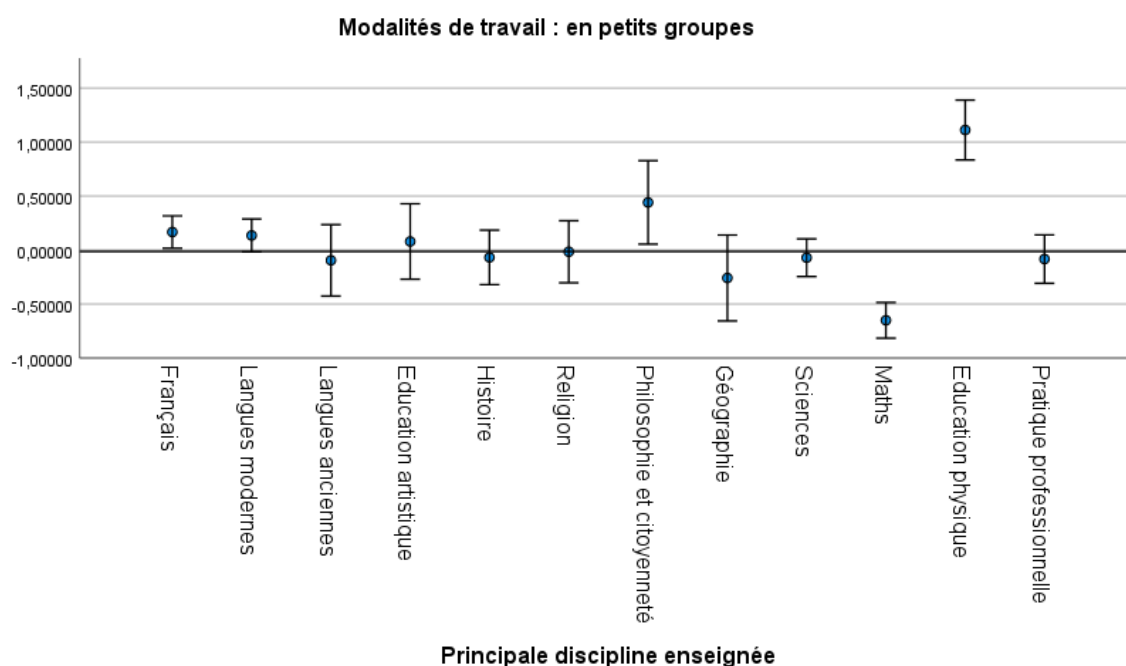


Tableau 113 : modalité de travail « en petits groupes » selon la discipline (test post-hoc)

Modalités de travail : en petits groupes					
Différence significative de Tukey					
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05			
		1	2	3	4
Maths	137	-0,6499793			
Géographie	26	-0,2580401	-0,2580401		
Langues anciennes	19	-0,094730447	-0,0947304	-0,0947304	
Pratique professionnelle	90	-0,08273595	-0,0827360	-0,0827360	
Sciences	108	-0,070075093	-0,0700751	-0,0700751	
Histoire	45	-0,067542922	-0,0675429	-0,0675429	
Religion	37	-0,014983254	-0,0149833	-0,0149833	
Éducation artistique	28		0,0800465	0,0800465	
Langues modernes	144		0,135663839	0,1356638	
Français	143		0,167470923	0,1674709	
Philosophie et citoyenneté	20			0,4414235	0,4414235
Éducation physique	49				1,1125523
Sig.		0,085	0,641	0,273	0,051

Figure 98 : moyenne face à la modalité de travail « avec l'ensemble de la classe » selon la discipline

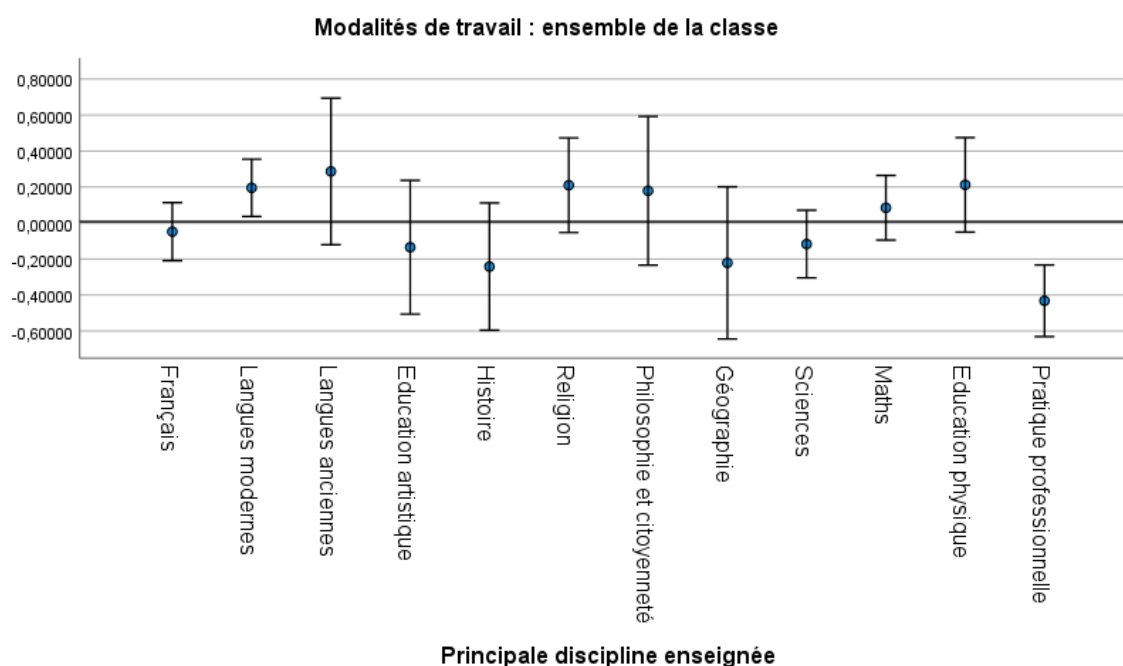


Tableau 114 : modalité de travail « avec l'ensemble de la classe » selon la discipline (test post-hoc)

Modalité de travail : ensemble de la classe			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Pratique professionnelle	91	-0,4315880	
Histoire	46	-0,2416437	-0,2416437
Géographie	26	-0,2208980	-0,2208980
Éducation artistique	26	-0,1341433	-0,1341433
Sciences	107	-0,1163059	-0,1163059
Français	143	-0,0473886	-0,0473886
Maths	138	0,0852581	0,0852581
Philosophie et citoyenneté	21	0,179826127	0,1798261
Langues modernes	145	0,196122907	0,1961229
Religion	40	0,210706673	0,210706673
Éducation physique	52	0,212875541	0,212875541
Langues anciennes	21		0,287236723
Sig.		0,106	0,358

Le « travail individuel » serait la modalité de travail la plus courante au sein de notre échantillon (78,5% de nos répondants déclarent la mettre en œuvre régulièrement ou à chaque cours), c'est aussi une modalité de travail caractéristique de la forme scolaire traditionnelle. Les mathématiques obtiennent la moyenne la plus élevée, se distinguant ainsi significativement de l'éducation physique, de l'EPC et de la religion (cf. tableau 111).

Le travail en binôme serait surtout pratiqué en éducation physique et en langues modernes. À propos de ces dernières, l'approche communicative et préconisée dans le Décret Missions et dans le

référentiel. L'objectif commun des différentes compétences étant la communication. Le référentiel de langues modernes de 2017 distingue l'expression orale sans interaction de l'expression orale avec interaction, et le CECRL, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, identifie l'interaction orale comme une compétence à part entière concernant, en salle de classe, la communication entre « deux acteurs au moins ». Ces interactions orales par pair d'élèves se rencontreraient assez régulièrement en classe de langues modernes, plus régulièrement que le travail de communication orale avec l'ensemble de la classe (Pagnoul, 2011 ; Develay, 1995).

L'éducation physique et l'EPC obtiennent les moyennes les plus élevées en ce qui concerne le travail en petits groupes. Notons que cette modalité de travail, plus éloignée de la forme scolaire traditionnelle, serait la moins pratiquée par nos répondants (65% des répondants déclarent ne « jamais » ou seulement « parfois » la mettre en œuvre). Nos répondants sont à l'inverse plus nombreux à déclarer travailler avec l'ensemble de la classe. Ce sont les langues anciennes qui attribuent le score moyen le plus élevé à cet énoncé, se distinguant ainsi significativement des professeurs de pratique professionnelle.

6.5.5.4. Bilan

L'étude de l'influence de la variable « discipline enseignée » sur ces différents dispositifs scolaires suggère de nouveau que les caractéristiques des contenus d'enseignement, notamment leur caractère plus ou moins scriptural, pourraient être liées aux positionnements des enseignants. Selon le type de contenu, les supports et le matériel mobilisés peuvent nécessiter une réorganisation du local de classe, voire requérir de travailler dans un environnement différent (atelier, terrain d'entraînement, local de sport). Les mathématiques et les langues anciennes semblent plus fortement associées à des modalités de travail proches de la forme scolaire traditionnelle.

6.5.6. Intérêt pour le questionnaire

Figure 99 : moyenne face à l'énoncé « *je me suis senti.e concerné.e par cette enquête* » selon la discipline

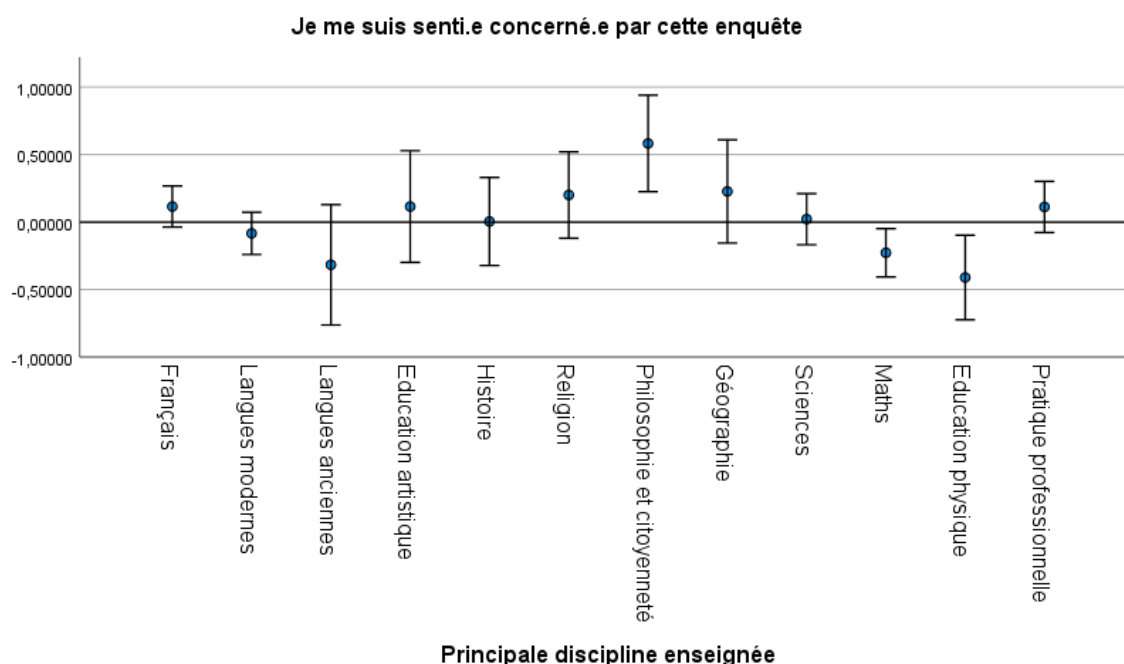


Tableau 115 : « Je me suis senti.e concerné.e par cette enquête » selon la discipline (test post-hoc)

Je me suis senti.e concerné.e par cette enquête			
Différence significative de Tukey			
Principale discipline enseignée	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Éducation physique	53	-0,4103019	
Langues anciennes	21	-0,3161734	
Maths	135	-0,2268675	
Langues modernes	146	-0,0833906	-0,0833906
Histoire	45	0,0048659	0,0048659
Sciences	106	0,0221010	0,0221010
Pratique professionnelle	89	0,1124067	0,1124067
Éducation artistique	26	0,1155508	0,1155508
Français	143	0,115550756	0,1155508
Religion	40	0,200896218	0,2008962
Géographie	26	0,22747923	0,2274792
Philosophie et citoyenneté	20		0,5828521
Sig.		0,114	0,079

La dernière question soumise aux enseignants dans le questionnaire les invitait à se positionner face à l'énoncé suivant : « je me suis senti.e concerné.e par les questions de cette enquête ». Le positionnement des enseignants face à cette question, selon leur discipline d'enseignement, nous semble intéressant à présenter dans la mesure où celle-ci ramasse les questions précédentes dans un positionnement général face aux objets de recherche étudiés à travers l'ensemble du questionnaire.

Ici encore, Les différences entre disciplines sont significatives³⁰¹ bien que de petite taille ($\eta^2 = 0.4$). Les professeurs « d'éducation à » la philosophie et à la citoyenneté arrivent en tête, se distinguant ainsi des professeurs d'éducation physique, de langues anciennes et de mathématiques, qui obtiennent les scores les plus faibles (tableau 115). Ce résultat semble bien résumer les tendances qui ont pu être observées pour l'ensemble des autres variables.

6.6. Discussion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à la « discipline enseignée ». En prenant appui sur un certain nombre de travaux portant sur les cultures disciplinaires (De Brabander, 1993 ; Grossman & Stodolsky, 1995, Saussez, 2012, etc.), nous l'avons envisagée comme un « contexte », susceptible d'expliquer les différences observées dans le positionnement des enseignants face aux missions historiques de l'École et face à la forme scolaire de socialisation. Ce faisant, nous avons en quelque sorte soumis le concept de « culture disciplinaire » à l'épreuve de l'empirie afin de voir si celui-ci est effectivement opérant dès lors qu'il est question des finalités et de l'action éducative.

Force est de constater que des différences relativement importantes apparaissent bel et bien entre les enseignants, en fonction de leur discipline d'enseignement, dans la manière dont ils se positionnent vis-à-vis de nos objets de recherche selon la discipline enseignée. Celle-ci constitue le contexte, parmi tous ceux que nous avons étudiés (établissement fréquenté, section(s) dans lesquelles exerce l'enseignant, réseau et niveau socioéconomique des élèves) pour lequel les différences entre les groupes étudiés sont les plus importantes.

Dans cette section, nous avancerons l'idée que la discipline pourrait bien fonctionner comme un « contexte médiateur » entre les enseignants d'une part, les grandes missions de l'École et la forme scolaire d'autre part. Dans un second temps, nous discuterons les tendances observées au sein de notre échantillon au regard des résultats de recherches portant sur les cultures disciplinaires, et nous soulignerons la cohérence frappante entre un espace de prescription (les référentiels disciplinaires) et un espace d'appropriation (le positionnement différencié des enseignants face à nos objets de recherche).

6.6.1. Un « contexte médiateur »

Nos données ont donc fait apparaître des différences entre disciplines scolaires face aux missions générales de l'École, aux objectifs poursuivis avec les élèves et face aux rapports aux normes privilégiés. Ils suggèrent également des différences entre familles disciplinaires, et plus exactement entre la famille des sciences humaines et sociales et les autres disciplines.

Le tableau de synthèse 116, illustre ces différences pour les facteurs, par un jeu de couleurs. Lorsque la moyenne de la discipline se situe au-dessus de la moyenne globale du facteur, la case est colorée en vert clair ou foncé. Plus la moyenne du groupe est élevée, plus la couleur est foncée. Lorsque la moyenne du groupe disciplinaire se situe sous la moyenne globale du facteur, la case correspondante est colorée en rouge pâle ou foncé, selon la même logique que pour le vert. Lorsque la case comporte en plus un astérisque, alors, cela signifie que la moyenne du groupe disciplinaire correspondant se différencie significativement d'autres disciplines. Par exemple, en ce qui concerne la mission

³⁰¹ ($F(11,838) = 3.003 ; p < .05$).

« Intégration socioculturelle – pluralisation », la moyenne de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) se distingue significativement de celles des mathématiques, de l'éducation physique et du groupe pratique professionnelle (PP). Nos données n'ont pas fait apparaître de différence entre groupe disciplinaire pour la mission « Subjectivation – émancipation, épanouissement ». C'est la raison pour laquelle nous avons laissé la colonne correspondante sans couleur.

Ce tableau de synthèse permet de repérer rapidement le positionnement singulier de l'EPC face à l'intégration socioculturelle envisagée dans une perspective de pluralisation ; la valorisation plus forte de l'objectif d'intégration socioculturelle par les disciplines relevant des sciences humaines et sociales ; l'association plus forte de l'éducation physique et du groupe PP à la mission de distribution envisagée dans une perspective large d'intégration et à la subjectivation intégrant les figures du sujet entrepreneur et travailleur ; l'association plus forte aussi des disciplines classées dans les « éducations » (artistique, à la philosophie et à la citoyenneté, physique) à l'objectif de subjectivation ; ou encore la valorisation plus importante de l'instruction par les langues modernes, mais aussi par les sciences et les mathématiques.

En ce qui concerne les rapports aux normes, il montre clairement le positionnement privilégié de la famille des sciences humaines et sociales face à la mise en œuvre d'une régulation critique et expressive de la relation pédagogique ; celui de l'éducation artistique, de l'éducation physique et des professeurs de PP face à la mise en œuvre d'un rapport transactionnel aux normes ; celui des langues modernes, de l'éducation artistique, de l'éducation physique et du groupe PP, enfin, face au rapport impersonnel aux normes et aux règles.

Code couleur :

	Absence différence significative
*	Au-dessus de la moyenne globale, *différence significative avec les disciplines classées en rouge foncé
	Au-dessus de la moyenne globale
	Sur la moyenne globale
*	Au-dessous de la moyenne globale, *différence significative avec les disciplines classées en vert foncé
	Au-dessous de la moyenne globale

Tableau 116 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face aux « Missions » et aux « Rapports aux normes »

	MISSIONS FORMELLES			OBJECTIFS POURSUIVIS			RAPPORTS AUX NORMES		
	Subj. - Émancip. et épanouis.	Intég. Sociocult.e - pluralisation	Distrib. - intégration	Subj.	Intég. Sociocult.	Instruction	Rapport aux normes de type critique	Rapport aux normes de type transactionnel	Rapport aux normes de type impersonnel
Français							*	*	
Langues modernes						*		*	*
Langues anciennes					*			*	
Éducation artistique					*		*	*	*
Histoire					*		*	*	
Religion					*	*	*		
Éducation à la phil. et cit.		*				*	*		*
Géographie							*	*	
Sciences					*			*	
Mathématiques		*			*		*	*	
Éducation physique		*					*	*	*
Pratique professionnelle		*						*	*

Nos données ont, par ailleurs, fait apparaître des différences au sein de la famille disciplinaire des sciences humaines et sociales face aux énoncés d'origine qui composent les facteurs relatifs aux objectifs poursuivis. Dans le tableau 117, le code couleur est le même que dans le précédent. Il faut préciser que les ANOVA se sont révélées significatives pour la figure du sujet critique et pour celle du sujet entrepreneur, mais les tests post-hoc ne nous ont pas permis de distinguer les groupes dont les moyennes sont significativement différentes. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas d'astérisque dans les deux colonnes correspondantes.

Ce tableau permet de visualiser le positionnement privilégié de l'éducation artistique face aux différentes figures du sujet ; la valorisation importante de la figure du sujet critique et réflexif par l'histoire, la religion et l'EPC ; le souci de l'EPC pour l'épanouissement et le développement de la confiance en soi ; celui des langues anciennes pour la transmission d'une culture commune ou encore celui des langues modernes pour la préparation aux études supérieures.

Outre ces différences au sein de la famille des sciences humaines et sociales, le tableau 117 permet de constater l'association plus forte de la famille disciplinaire des sciences humaines et sociales avec la figure du sujet critique et réflexif par rapport notamment aux mathématiques et à l'éducation physique ; celle de l'éducation artistique, de l'éducation physique et du groupe PP avec la figure du sujet entrepreneur de lui-même ; et celle de l'éducation artistique, de l'EPC, mais aussi de l'éducation physique et du groupe PP avec la figure du sujet épanoui et confiant. Il met, enfin en évidence la valorisation plus intense par les professeurs d'éducation artistique et les professeurs de pratique professionnelle de la préparation à l'exercice d'une profession.

Tableau 117 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux « Missions »

	OBJECTIFS POURSUIVIS						
	Subjectivation			Intégration socioculturelle		Distribution	
	Sujet critique et réflexif	Sujet entrepreneur de lui-même	Sujet épanoui, confiant	Ouvrir à la diversité culturelle	Transmettre une culture commune	Préparer aux études supérieures	Préparer à l'exercice d'une profession
Français							
Langues modernes							
Langues anciennes					*	*	*
Éducation artistique			*	*	*		*
Histoire							
Religion							
Éducation à la phil. et cit.			*	*	*		
Géographie			*				
Sciences				*			
Mathématiques			*	*	*		
Éducation physique						*	
Pratique professionnelle							*

Le tableau 118, met en évidence l'association plus forte de plusieurs disciplines relevant des sciences humaines et sociales avec la pratique déclarée consistant à soumettre aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet, mais aussi au fait d'organiser fréquemment des discussions et des débats. Tandis que les professeurs de mathématiques et de sciences, notamment, sont plus fortement associés à l'énoncé « permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits ». La dernière colonne montre le positionnement privilégié des langues anciennes face à l'énoncé « permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis ».

Tableau 118 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux pratiques déclarées (rapports aux savoirs)

	PRATIQUES DÉCLARÉES			
	Rapport aux savoirs			
	Soumettre différents points de vue à propos d'un même sujet	Organiser fréquemment des discussions et débats	Permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits	Permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis
Français		*		
Langues modernes				
Langues anciennes				*
Éducation artistique	*		*	
Histoire	*	*	*	
Religion	*	*		*
Éducation à la phil. et cit.	*	*	*	*
Géographie			*	
Sciences			*	
Mathématiques	*	*	*	
Éducation physique	*	*	*	*
Pratique professionnelle				

Le tableau 119, permet de repérer l'association plus forte de la religion et de l'EPC avec le fait d'encourager les élèves à construire leur propre opinion, tandis que ce sont les langues anciennes, les mathématiques et les sciences qui lui sont les moins fortement associés. Il permet aussi de visualiser le positionnement privilégié du français, de l'éducation artistique, de la religion et de l'EPC face au fait d'encourager les élèves à manifester leur désaccord avec l'opinion de l'enseignant.

Tableau 119 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d'origine relatifs aux pratiques déclarées (rapport au magistère)

	PRATIQUES DÉCLARÉES	
	Rapport au magistère	
	Encourager les élèves à construire leur opinion	Encourager les élèves à manifester librement leur désaccord avec l'opinion de l'enseignant
Français		*
Langues modernes		
Langues anciennes	*	
Éducation artistique		*
Histoire		
Religion	*	*
Éducation à la phil. et cit.	*	*
Géographie		
Sciences		
Mathématiques	*	*
Éducation physique	*	*
Pratique professionnelle		

Le tableau 120 rend immédiatement visible la valorisation particulièrement forte par les professeurs de langues anciennes de la concentration et de l'écoute attentive pendant les cours. Il fait également apparaître clairement le format plus traditionnel de la configuration pédagogique que ces derniers déclarent mettre en œuvre (aménagement en ligne, association moins forte avec la valorisation des interactions entre élèves à propos du cours et avec l'aménagement de la classe en U ou en cercle). Il rend visibles les configurations multiples que les professeurs de langues modernes déclarent mettre en œuvre (aménagement de la classe en rangées, en cercle ou en U, travail individuel, travail en petits groupes). Mais aussi la forme moins traditionnelle de la configuration que dessinent les réponses des professeurs d'EPC (valorisation forte des interactions entre élèves, aménagement fréquent de la classe en U ou en cercle, travail en petits groupes fréquent), à la différence des professeurs de mathématiques qui privilégient un format plu traditionnel (aménagement en lignes et travail individuel).

Tableau 120 : synthèse des résultats – positionnements disciplinaires face à quelques énoncés d’origine relatifs aux pratiques déclarées (dispositifs pratiques, typiques de la forme scolaire)

	PRATIQUES DÉCLARÉES					
	Dispositifs pratiques de la forme scolaire					
	Valorisation de la concentration et de l'écoute attentive pendant le cours	Valorisation des interactions entre élèves à propos du cours	Aménagement des classes en rangées ou en ligne	Aménagement des classes en U ou en cercle	Travail individuel	Travail en petits groupes
Français						
Langues modernes						
Langues anciennes	*	*		*		
Éducation artistique			*			
Histoire						
Religion	*				*	
Éducation à la phil. et cit.	*	*		*	*	*
Géographie						
Sciences						
Mathématiques			*	*	*	*
Éducation physique				*	*	*
Pratique professionnelle	*		*			

L’ensemble de ces résultats suggère que la discipline enseignée constitue un « contexte médiateur » entre les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants d’une part, les missions de l’École et la forme scolaire d’autre part.

Au cours de la présentation des résultats que les tableaux 116, 117, 118, 119 et 120 synthétisent, nous avons eu l’occasion de faire dialoguer le positionnement différencié des enseignants avec le contenu des référentiels disciplinaires relatif aux visées et aux objets d’enseignement. Cet exercice nous a permis de proposer un certain nombre de pistes d’interprétation de nos résultats.

Ce que nous voulons développer dans le point suivant, c’est la remarquable cohérence entre lesdits référentiels et le positionnement des enseignants de notre échantillon face aux missions et face aux rapports aux normes.

6.6.2. Une cohérence frappante entre « espace de prescription » (les référentiels disciplinaires) et « espace d’appropriation » (les conceptions et les pratiques de socialisation selon la discipline)

6.6.2.1. Une cohérence frappante entre référentiels disciplinaires et positionnements disciplinaires face aux missions

Nos analyses font apparaître une cohérence frappante entre le positionnement des répondants face aux missions historiques de l’École en fonction de leur discipline d’une part, et les finalités disciplinaires énoncées dans les référentiels d’autre part. Nos résultats mettent ainsi en évidence une articulation

relativement claire entre deux espaces d'actualisation des disciplines : « l'espace de prescription » que constituent les référentiels de compétences terminales et « l'espace d'appropriation » par les enseignants que constituent, ici, leurs conceptions des missions (Reuter, 2014). Ces résultats font écho à l'idée de « modèle disciplinaire » proposée par Audigier dans un article de 1997, pour souligner l'étroite solidarité qui existe entre les grandes missions de l'École, les finalités disciplinaires et l'identité professionnelle des enseignants, fortement définie par sa composante disciplinaire. Audigier construit cette notion à partir de l'étude des textes officiels qui régissent l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté en France, comme nous l'avons fait avec les référentiels de compétences terminales de la CFB. Il envisage le modèle disciplinaire comme un socle ou comme un cadre à l'intérieur duquel les enseignants exercent leur métier. Ce que nos résultats semblent corroborer.

Audigier précise, par ailleurs, que le modèle disciplinaire ne préjuge pas des reconstructions individuelles opérées par les enseignants :

Le modèle disciplinaire propose une construction qui lie entre eux différents éléments constitutifs de l'identité disciplinaire, elle-même élément déterminant de l'identité professionnelle. Mais chaque enseignant compose son identité, à sa manière, en combinant selon des poids variés ces éléments en fonction de ses conceptions et du contexte où il travaille. (Audigier, 1997, p. 24).

Ces reconstructions sont également suggérées, de toute évidence, par la dispersion plus ou moins importante que nous avons pu observer au sein de chaque groupe disciplinaire et en fonction de la variable d'intérêt, à travers nos propres données.

6.6.2.2. Une articulation visible entre caractéristiques des contenus disciplinaires, souvent elles aussi énoncées dans les référentiels, et positionnements disciplinaires au sein de notre échantillon

Nos analyses font, par ailleurs, apparaître une association plus ou moins forte entre les disciplines et les différents rapports aux normes étudiés. Comme nous venons de le rappeler plus haut, les sciences humaines et sociales sont plus intensément associées au rapport aux normes de type critique que les sciences et surtout que les mathématiques. Or, ces disciplines apparaissent, à la lecture des référentiels, davantage orientées vers la construction de compétences délibératives et d'un rapport distancié aux savoirs, ce que nos analyses confirment. Les professeurs de sciences et de mathématiques se déclarent, quant à eux, plus particulièrement attentifs à confronter les élèves à des problèmes et à leur montrer comment les savoirs ont été construits. À ce propos, nous avons émis l'hypothèse (prudente) que ce résultat pourrait manifester l'adhésion des enseignants de ces deux disciplines à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, dans laquelle le rôle de l'enseignant consiste à élaborer une situation d'apprentissage permettant à l'élève de construire des connaissances nouvelles par la confrontation à des contraintes et à des obstacles, par la mobilisation de ressources utiles et par la recherche de solutions appropriées.

Les professeurs de mathématiques sont également moins fortement associés au facteur « Rapport aux normes de type transactionnel ». Leur score moyen est plus faible que celui des autres disciplines face aux énoncés concernant la possibilité laissée aux élèves de proposer des contenus, des activités et de négocier les objectifs. Or, on peut lire dans le référentiel de mathématiques que dans cette discipline « le savoir est caractérisé par ses aspects cumulatifs et spirallaires ». (...) « Même si aucun ordre n'est imposé dans l'enseignement des unités, il va de soi que certaines sont préalables à l'installation d'autres ». À l'inverse, le référentiel d'EPC, qui obtient des scores moyens plus élevés pour ces énoncés, stipule que :

bien que les UAA soient numérotées de 1 à 6 par degré et année, l'ordre de leur présentation n'est ni hiérarchique ni séquentiel. Les UAA ne sont pas des ensembles étanches ; bien au contraire, elles renvoient l'une à l'autre et peuvent être judicieusement travaillées conjointement. (Référentiel d'EPC, 2017, p. 2)

Ces référentiels donnent donc à voir des conceptions différentes de la progression dans les apprentissages, plus ou moins contraignante et linéaire, qui pourraient expliquer le sentiment de plus ou moins grande liberté dont disposent les enseignants pour inviter les élèves à proposer des contenus et des activités ou encore à négocier les objectifs.

Aussi, l'observation de nos résultats suggère-t-elle l'existence d'une articulation entre certaines caractéristiques des contenus d'enseignement sur lesquels les référentiels attirent l'attention, et le positionnement des répondants face aux différents rapports aux normes : leur nature plus ou moins discutable (processus humains, phénomènes naturels ou axiomes mathématiques), leur organisation interne plus ou moins souple (caractère cumulatif, par exemple) leur degré de consistance interne (porosité aux objets d'enseignement d'autres disciplines), leur caractère plus ou moins normatif (modèles d'action, compétences délibératives), leur proximité avec des pratiques sociales de référence (comme des pratiques professionnelles ou expertes), leur degré d'institutionnalisation (l'émotion, l'opinion personnelle), leur caractère plus ou moins scriptural-scolaire (modèle d'action en éducation physique). Tout se passe comme si certains contenus, en fonction de leurs caractéristiques, autorisaient plus ou moins la mise en œuvre d'une régulation dialogique de la relation pédagogique, permettaient plus ou moins un rapport négocié aux normes, contraignaient plus ou moins à une relation impersonnelle aux normes.

Si cette interprétation est correcte, nos résultats recoupent alors ceux d'un certain nombre de recherches menées dans d'autres systèmes éducatifs, notamment ceux de Grossman et Stodolsky en Amérique du Nord. Les deux chercheuses s'intéressent aux conceptions de l'enseignement des professeurs du secondaire et les rapportent aux conceptions des contenus disciplinaires. Elles font apparaître différentes dimensions des contenus qui déterminent la façon dont les enseignants perçoivent les recommandations pédagogiques formulées par les autorités publiques : leur degré de cohérence interne (définition des contenus et de leurs frontières), leur statut dans le curriculum (grande ou petite matière), leur stabilité dans les curricula, leur degré de séquentialité perçu par les enseignants.

Grossman et Stodolsky (1995) montrent, par exemple, que les professeurs de mathématiques perçoivent leurs contenus disciplinaires comme ayant un haut degré de séquentialité. Ce qui signifie que ces professeurs considèrent que les contenus de leurs disciplines d'enseignement reposent les uns sur les autres si bien que l'apprentissage doit se faire selon un ordonnancement bien précis. À l'inverse, les professeurs d'histoire, auprès desquels elles ont mené leurs enquêtes, auraient une perception moins séquentielle de leurs contenus, associée à un sentiment de plus grande liberté dans la gestion des programmes. Nos résultats ne confirment pas précisément cette opposition entre mathématiques d'un côté et histoire de l'autre, mais montrent bien un positionnement différencié entre les professeurs de mathématiques qui sont moins disposés à laisser les élèves proposer des contenus, des activités ou à négocier les objectifs que les professeurs de plusieurs disciplines relevant des sciences humaines et sociales.

Les chercheuses constatent aussi que des disciplines comme les mathématiques ou les sciences dont les enseignants ont une perception claire de la définition des contenus et de leurs frontières ont un sentiment de moins grande liberté pédagogique, à la différence des professeurs qui enseignent des disciplines relevant des sciences humaines et sociales. Nos propres résultats tendent à montrer une répartition disciplinaire assez proche autour du rapport aux normes transactionnel et des énoncés d'origine qui composent ce facteur.

We argue that these conceptions of subject matter create a "conceptual context" that helps frame the work of high school teachers and mediates their responses to reform proposals. For example, teachers of broad, less well-defined subjects, such as English or social studies, may feel a greater sense of curricular autonomy than do teachers of more defined and more sequential school subjects. (Grossman & Stodolsky, 1995, p. 6)

Grossman et Stodolsky (1994) mettent ainsi en évidence le fait que les conceptions des contenus disciplinaires créent un « contexte conceptuel » qui doit être considéré comme un « contexte crucial » médiatisant la réponse des enseignants aux réformes et aux prescriptions officielles.

Saussez (2012) questionne la socialisation disciplinaire des futurs enseignants du secondaire au Québec, en prenant appui sur les travaux de Grossman et Stodolsky (1994 et 1995), Stodolsky (1988 et 1993), Stodolsky et Grossman (1995 et 2000). Il formule l'hypothèse selon laquelle les conceptions des enseignants à propos des savoirs à enseigner varient selon l'appartenance disciplinaire et se construisent durant la formation professionnelle. Il mène alors un travail de comparaison entre les futurs enseignants de mathématiques et de français. Il met au jour des conceptions différentes des savoirs entre les deux groupes. Il montre, par exemple, que :

(...) les futurs enseignants de français (...) conçoivent davantage le savoir à enseigner comme un savoir mou, peu défini au plan curriculaire et favorisant des apprentissages diversifiés ainsi que comme un savoir pertinent pour la vie quotidienne. Par contre les futurs enseignants de mathématiques conçoivent davantage que les futurs enseignants de français le savoir à

enseigner comme principalement utile pour les apprentissages ultérieurs et pertinents pour la vie scolaire, ce savoir ayant pour fonction principale le développement cognitif. (Saussez, 2012, p. 474).

Nos propres résultats révèlent que les professeurs de mathématiques sont moins préoccupés par les missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle que les professeurs des disciplines relevant des sciences humaines et sociales, mais obtiennent les moyennes parmi les plus élevées en ce qui concerne l'instruction et la préparation aux études supérieures. Le positionnement des professeurs de mathématiques pourrait témoigner d'une vision davantage scolaro-centrée et/ou d'une conception de la légitimité de l'enseignement des mathématiques davantage intrinsèque.

6.6.2.3. Au total

Nos résultats rencontrent ceux d'un certain nombre de recherches menées dans le domaine des *curriculum studies* et des didactiques disciplinaires. Ils confirment l'importance de tenir compte des « contextes disciplinaires ». À notre avis, ils mériteraient d'être approfondis, et renforcent ce que Reuter écrit ici :

Fondamentalement, ce qui est donc en jeu dans le geste inaugural qui a amené à constituer ce nouveau champ disciplinaire, c'est le refus de l'indifférence aux différences disciplinaires qui est à l'œuvre dans les autres disciplines de recherche qui s'intéressent aux phénomènes éducatifs. (Reuter, 2014, p. 81)

Pour comprendre l'influence du contexte disciplinaire sur les conceptions et les pratiques d'enseignement, il nous semble important d'avoir à l'esprit que la situation pédagogique au sein de laquelle se déroule l'activité met en relation un enseignant et des élèves autour de contenus qu'il a pour projet de transmettre. Et ce qui caractérise les contenus de ce triangle didactique, comme le soulignent les didacticiens, c'est qu'ils ne sont pas l'objet direct du travail enseignant, ils ne sont que l'instrument sur lequel l'enseignant prend appui pour travailler sur son véritable objet que sont les représentations, les valeurs, les modes de penser et d'agir des élèves que l'École cherche à transformer. L'enseignant ne travaille pas sur des élèves mais avec des élèves sur des contenus étant donné qu'il ne peut « toucher du doigt » son objet réel (Tardif, Lessard, & Dubet, 1999), étant donné qu'il ne peut agir directement sur son objet ultime. Pour cela, il a besoin de la médiation d'un objet second, qui est ici la discipline enseignée, ses contenus (au sens le plus large qu'il soit, non seulement ses objets de savoirs mais aussi ses démarches, ses activités, ses finalités, ses valeurs, sa conception du réel et donc aussi sa conception du social). L'activité de l'élève et son engagement propre dans la discipline scolaire contribuent à la transformation de ses représentations, de ses modes de penser, de parler ou d'agir dans un sens souhaité par l'enseignant et l'institution scolaire. C'est pour cela qu'on peut affirmer que la socialisation des élèves, telle que définie dans les trois grandes missions historiques de l'École, se réalise en grande partie par le processus même de l'enseignement disciplinaire. On comprend dès lors l'importance de prendre en compte le contexte de la discipline scolaire pour la saisir.

6.7. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, il faut rappeler que dans notre perspective l'enseignement est le principal instrument du travail de socialisation des élèves, et que toutes les disciplines d'enseignement sont censées y concourir, comme le rappellent les référentiels disciplinaires. À notre sens, toutes y contribuent nécessairement dans la mesure où chacune correspond à un découpage du monde et à une perspective sur ce découpage qui construit un rapport au monde (Reuter, 2014 ; Schneuwly, 2014 ; Schneuwly & Hofstetter, 2017). C'est à dire un rapport au réel, à soi et aux autres. Cela vaut aussi bien pour l'histoire et la religion que pour les sciences, par exemple. Durkheim, en sociologie de l'éducation, avait d'ailleurs initié cette réflexion sur la puissance moralisatrice des disciplines scolaires, en y consacrant les deux chapitres conclusifs de son évolution pédagogique en France³⁰² (1938).

La présentation des analyses descriptives (chapitre III) a été l'occasion de souligner l'impression de permanence d'une conception moderne des missions de l'École (émancipation critique, valeurs universelles, transmission de savoirs et de compétences disciplinaire), à laquelle s'est ajoutée une orientation plus personnaliste avec la figure du sujet épanoui. L'introduction de la variable « discipline enseignée » dans des analyses de variance confirme la valorisation équivalente par tous les groupes de cette conception du rôle social de l'École.

Nos données ont, en outre, fait apparaître des différences selon la discipline enseignée qui figurent une sorte de « répartition des tâches ». Chaque discipline apparaît, en effet, plus ou moins fortement associée aux différentes traductions historiques des missions de subjectivation, d'intégration socioculturelle et de distribution. Si bien que l'ensemble des orientations proposées apparaît pris en charge par le système disciplinaire.

Nos résultats semblent, enfin, témoigner d'un phénomène de sédimentation en couches successives dans les conceptions des enseignants (relatives aux missions mais aussi aux pratiques). Ils figurent toutefois une stratification différenciée selon la discipline enseignée. Tout se passe comme si les nouvelles orientations, promues depuis les années 1960, avaient rencontré une résonance ou une résistance plus ou moins importante dans les conceptions des enseignants selon leur appartenance disciplinaire.

Nos résultats donneraient ainsi à voir les traces de ce phénomène de sédimentation progressive sur le temps long : les professeurs de langues anciennes, par exemple, resteraient attachés aux visées et aux modalités d'enseignement des humanités classiques (élitistes et désintéressées, dispensées dans le cadre d'un enseignement simultané), les langues modernes seraient les héritières de conceptions plus « instrumentales » ou plus « pragmatiques » qui ont légitimé la création des humanités dites « professionnelles », puis « modernes », l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté serait le parangon des orientations les plus récentes (réflexivité critique, ouverture aux différences, mise en débat).

³⁰² Un chapitre intitulé « L'enseignement de l'homme », consacré à l'enseignement de l'histoire, et un chapitre intitulé « l'enseignement de la nature », consacré à celui des sciences.

7. CHAPITRE VI : CHAPITRE CONCLUSIF

Ce dernier chapitre est consacré aux conclusions de notre recherche. Nous y résumons les principaux résultats obtenus et largement discutés dans les chapitres précédents. Nous y prolongeons les interprétations amorcées avant d'aborder la question des limites et celle des prolongements possibles de cette recherche.

7.1.Introduction

Pour ouvrir ce chapitre, nous proposons de repartir de notre proposition introductive consistant à dire que l'École moderne est une matrice du social, tendue vers la promotion de certains types de sujets et de conceptions de la vie collective. Ajoutons qu'en cela, elle représente une institution singulière et un espace spécifique, à travers lesquels « la société » se rapporte réflexivement à elle-même afin de se prendre comme objet d'activité et comme projet (Tardif et Lessard, 1999).

Dans le contexte contemporain où comprendre le rôle de l'École dans la formation des individus, dans l'intégration des jeunes générations au collectif et dans la cohésion sociale est devenu un enjeu majeur³⁰³, notre ambition était de replacer au centre de la recherche les préoccupations fondatrices de l'École moderne pour la *socialisation*. La socialisation est en effet au cœur du projet scolaire qui s'édifie progressivement en Europe à partir de la fin du XVIII^e siècle et traverse de part en part le travail des enseignants. Elle fut d'ailleurs au centre des premières interrogations sociologiques sur l'éducation. Durkheim (1922) et Parsons (1959) notamment, envisageaient la classe comme une petite société, apte à préparer les élèves à leur future intégration sociale.

Toutefois, nous avons posé nos questions au regard des changements profonds qui affectent les modes d'intégration et de régulation des sociétés contemporaines depuis la deuxième moitié du XX^e siècle et qui invitent à renouveler la manière de problématiser le rôle intégrateur de l'École. En ce qui concerne le champ scolaire, et comme nous l'avons présenté dans notre problématique, nous avons choisi de considérer plus particulièrement deux phénomènes à l'œuvre depuis la deuxième moitié du XX^e siècle : la globalisation des questions éducatives et le recul des fondements culturels de l'École moderne. Ces deux phénomènes étant à l'origine d'une multiplication des discours sur les finalités à poursuivre et sur les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. En référence aux travaux de plusieurs auteurs (Lyotard, 1979 ; Luhmann, 1982 ; Dubet & Martuccelli, 1998 ; Dubet, 2002 ; entre autres) ayant cherché à caractériser les sociétés de la modernité avancée ou « tardive » (Giddens, 1990 et 1991 ; Dubet & Martuccelli, 1998), nous avons adopté la perspective d'une pluralité de normes non coordonnées (à l'échelle sociétale).

Rappelons aussi que cette perspective – d'une diversification culturelle et d'une dissociation croissante des différentes sphères constitutives de la société – est associée, dans cette thèse, à l'idée de « réflexivité » de l'acteur (Giddens, 1991 ; Beck, 2008). Cette conception de l'état du système va, en effet, de pair avec l'idée d'éclatement structurel des logiques d'action (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Dubet, 1994 et 2007). Phénomène ayant deux conséquences essentielles : premièrement une

³⁰³ L'École est, en effet, régulièrement rappelée à sa mission de socialisation à différents endroits du globe cf. chapitre I.

ouverture des possibles normatifs au niveau individuel et deuxièmement la nécessité pour les acteurs d'effectuer un travail de reconstruction pour se doter d'une expérience intégrée.

La proposition générale qui a guidé notre réflexion tout au long de cette recherche est, dès lors, que « l'indétermination normative » ambiante (Mangez & al., 2017), autrement dit la cohabitation de normes non coordonnées, a pour corollaire la nécessité pour les acteurs de faire des choix et de reconstruire du sens à des échelles locales. Appliquée au champ scolaire, cette proposition consiste à dire que le déclin du « programme institutionnel » (Dubet, 2002) ouvre un espace de possibilités qui demande continuellement à être réduit. L'enjeu étant pour les enseignants de relier la socialisation des élèves à des valeurs, à des normes, à des univers de sens raisonnables susceptibles de fonder et de guider leur activité. Soulignons-le, il s'agissait simultanément, dans cette thèse, de poser cette proposition comme une question de recherche empirique.

En prenant appui sur les concepts de « programme institutionnel » (Dubet 2002) et de « forme scolaire » (Vincent, 1980), nous avons envisagé l'École, avant tout, comme une institution socialisatrice poursuivant historiquement trois missions génériques : de subjectivation, d'intégration socioculturelle et de distribution (Durkheim, 1922 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2002 ; Grootaers 2014). De la littérature, nous avons extrait ce que nous avons appelé des « modèles éducatifs », historiquement situés, que nous avons soumis aux enseignants. Ces modèles éducatifs renvoient aux trois missions susmentionnées ainsi qu'à la forme scolaire et plus précisément au rapport aux normes. Concrètement, nous avons soumis aux enseignants, à travers une enquête par questionnaire, différents modèles de subjectivation, d'intégration socioculturelle et de distribution qui ont été promus à différentes époques depuis le milieu du XIXe siècle et qui sont liés aux enjeux culturels fondamentaux qui ont traversé cent cinquante ans d'histoire (Grootaers, 1998 et 2014). Nous l'avons fait en considérant a priori mais aussi comme hypothèse de travail que chacun de ces modèles est toujours présent dans l'École, dans des proportions variables (Grootaers, 2014). Les enseignants ont, par ailleurs, été invités à se positionner face à une série d'énoncés renvoyant à des dispositifs typiques de la forme scolaire (Vincent, 1980). Autrement dit, face au cadre à la fois symbolique et pratique qui structure les comportements, définit les « rôles » et permet de réguler cette relation sociale spécifique que constitue la relation « pédagogique » (Durkheim, 1922 ; Vincent, 1980). Le critère principal utilisé pour mesurer la plus ou moins grande proximité avec une forme scolaire que nous avons qualifiée de « traditionnelle » était le caractère plus ou moins « impersonnel » du rapport aux règles et aux normes. La « forme scolaire » telle qu'elle se généralise à partir de la fin du XIXe siècle peut être considérée comme une « matrice » de sujets sociaux, qui fut « chevillée » jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle au programme institutionnel, aux métarécits et aux grandes finalités de la modernité (Dubet, 2002 ; Verhoeven, 2015).

Nous nous sommes posé les questions suivantes : quelles orientations les enseignants privilégient-ils entre les multiples orientations possibles ? Ressentent-ils de l'incertitude sur les finalités à poursuivre et sur les moyens à mettre en œuvre ? Transmettent-ils des valeurs et des normes différentes à différents publics ? Que deviennent les dispositifs et pratiques de socialisation dans un contexte d'affaiblissement du programme institutionnel pour l'École ? Quel rapport aux normes les enseignants privilégient-ils, dans leurs classes, avec leurs élèves ?

L'objectif était d'étudier le positionnement des enseignants, leur plus ou moins grande adhésion et la plus ou moins grande proximité de leurs pratiques avec ces modèles éducatifs. Nous souhaitons ainsi contribuer à une meilleure compréhension de la manière dont l'École, à travers ses enseignants, réagit

à la complexification de son environnement, mais aussi documenter la manière dont le paysage scolaire se reconfigure, dans l'enseignement secondaire et en Communauté française de Belgique, en matière de socialisation.

Dans les lignes qui suivent, nous proposons dans un premier temps de rappeler les résultats majeurs de la thèse puis de mettre en évidence les questions qu'ils soulèvent. Ensuite, nous présenterons ce qui nous apparaît constituer des apports significatifs de notre recherche, en référence au cadre théorique que nous avons mobilisé et aux connaissances préexistantes. Nous reviendrons ensuite sur ses limites et sur les perspectives qu'elle ouvre.

7.2. Principaux résultats

7.2.1. Ethos commun ou dispersion des orientations en matière de socialisation ?

Dans un premier chapitre empirique (chapitre III), nous avons procédé à une description extensive des conceptions et des pratiques déclarées de socialisation des enseignants. Nous avons élargi cette description à d'autres dimensions de notre questionnaire portant sur les conceptions de la cohésion sociale, sur la clarté du mandat ou encore sur les conceptions de la justice scolaire. Le questionnement qui a guidé nos analyses portait sur la plus ou moins grande dispersion dans les réponses des enseignants. Dans les lignes qui suivent, nous ne revenons pas sur l'ensemble des résultats mais uniquement sur ce qui nous semble le plus important à propos de nos principales variables d'étude.

7.2.1.1. Un imaginaire institué pluri-normé

L'adhésion massive aux grandes missions historiques de l'École est un premier résultat majeur qu'il nous semble important de rappeler. La variabilité est légèrement plus importante lorsqu'il est question des objectifs poursuivis, mais globalement l'accord demeure, pour l'immense majorité de l'échantillon, autour des trois dimensions de la socialisation telles que nous les avons conceptualisées dans la thèse (subjectivation, intégration socioculturelle et distribution). Ce premier résultat donne à voir un imaginaire commun, puisant ses racines dans le modèle éducatif de la modernité (autonomie de la raison, valeurs universelles, promotion par le mérite), mais qui s'est diversifié.

Les conceptions relatives à la subjectivation sont particulièrement concernées par cette diversification. Elles intègrent désormais une dimension plus intimiste, plus attentive à la personne singulière. L'épanouissement des élèves, promu depuis les années 1970 (Rogers, 1968) tient ainsi une place privilégiée auprès du développement de l'autonomie critique. Le sujet entrepreneur, portée depuis les années 1990 notamment par le monde patronal et les organisations internationales (Commission européenne, OCDE) (Grootaers, 2014 ; Verhoeven & al., 2015 ; Verhoeven, 2015) fait également partie des missions considérées comme légitimes.

Les conceptions de la mission d'intégration socioculturelle se sont, elles aussi, diversifiées. Mais nous avons toutefois relevé la valorisation plus prononcée des orientations les plus récentes (Rayou, 2017). L'ouverture à une société plurielle sur les plans culturel, axiologique et individuel est plébiscitée reléguant au second plan la transmission d'une culture et d'une appartenance communes, caractéristique du projet de socialisation porté par l'institution scolaire jusque dans les années 1960 (Bastenier, 1998 ; Grootaers, 1998).

Différentes orientations, situées historiquement, cohabitent également dans les conceptions relatives à la mission distributive (promotion par le mérite, transmission d'un socle minimal de compétences et de connaissances, construction d'un projet de vie stable, préparation à l'instabilité).

Tout se passe comme si l'École avait absorbé progressivement, en suivant une ligne du temps qui remonte aux années 1960-1970, les différentes injonctions et attentes provenant de son environnement. Nos données semblent dès lors révéler un « imaginaire institué » (Castoriadis, 1975) pluri-normé, fruit d'un processus historique de production de significations autour de ce qu'est l'École et de ses missions.

7.2.1.2. Un certain degré de résistance aux discours émanant du monde patronal et de l'entreprise

Ceci étant dit, on observe que certaines finalités éducatives sont plus consensuelles encore que les autres (chapitre III), et ce quels que soient les groupes étudiés (chapitre IV et V). La présentation descriptive des résultats a permis de mettre en évidence l'importance particulière accordée par les répondants à la formation des élèves en tant que sujets et à leur intégration socioculturelle. Nous avons pu constater que, parmi les différentes orientations proposées pour la subjectivation, la formation critique et l'épanouissement des élèves recueillent une approbation particulièrement forte, tandis que l'orientation générale vers l'ouverture au pluralisme et à la diversité caractérise les réponses relatives à l'intégration socioculturelle.

Lorsque nous avons interrogé les enseignants à propos des missions générales de l'École secondaire, plus de 98% des répondants se sont positionnés du côté de l'accord face à la formation de sujets épanouis et éclairés, 99% face à la formation d'un sujet critique et réflexifs. L'analyse de l'amplitude des différences de moyennes entre les différentes variables a permis d'établir que la formation d'un sujet « performant, proactif, entrepreneur de lui-même » se distingue significativement des trois autres figures du sujet par un score moyen plus faible. En ce qui concerne l'intégration socioculturelle, plus de 94% se sont positionnés du côté de l'accord pour la transmission de valeurs universelles, l'ouverture à la diversité culturelle, aux différences individuelles et au pluralisme des valeurs. Orientations qui prévalent sur la transmission d'une culture et d'une appartenance communes.

Lorsque nous les avons interrogés sur les objectifs qu'ils pensent effectivement poursuivre en classe, l'énoncé qui arrive en premier lieu est la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires. Mais immédiatement après viennent les sujets critique, éclairé et épanoui. Ici encore, l'analyse de l'amplitude des différences de moyennes permet de distinguer ces trois figures de celle du sujet entrepreneur, avec une différence significative d'amplitude notable. L'analyse des moyennes a également permis d'étayer l'idée que les quatre énoncés arrivés en tête de liste délimitent ensemble une orientation proche du modèle éducatif moderne de formation d'un sujet critique et éclairé par le truchement de l'instruction scolaire et disciplinaire.

Comme nous avons eu l'occasion de le développer dans le chapitre III, nos analyses tendent à montrer que de nouveaux « modèles éducatifs » ont indéniablement pénétré l'École. Pour autant, le modèle moderne de formation d'un sujet critique et émancipé sous le régime de valeurs et de normes universelles et par le biais de l'instruction scolaire et disciplinaire reste visiblement prégnant et prioritaire dans les conceptions des enseignants que nous avons interrogés.

Aussi, si de nombreuses voix s'élèvent aujourd'hui pour changer l'École dans sa forme et ses finalités (Verhoeven & al., 2015, p. 113), et si l'École fait l'objet de critiques nourries au sein d'un intense travail de « reconfiguration symbolique » (*Ibid.*, 2015), on observe une résistance modérée des enseignants face, notamment, au discours émanant du patronat et du monde de l'entreprise. Hambye (dans Verhoeven & al., 2015) fait l'analyse de ce discours sur la base d'un corpus de prises de parole publique de personnes liées au monde patronal et à ses organisations représentatives, dans les médias. Il montre que l'enjeu de formation d'un sujet entrepreneur y est associé à un diagnostic sévère sur l'École, lui reprochant son inadéquation avec le monde de l'entreprise. Dans ce « métarécit » (*Ibid.*, p. 115), l'École est presque exclusivement envisagée comme un appareil de formation de compétences socialement utiles organisant la distribution de talents et aptitudes en positions scolaires puis en places sociales, autrement dit sous l'angle de sa « mission de distribution ». Le format de ce discours laisse entendre que la sphère éducative et la sphère productive sont « unies dans un même dessein » (*Ibid.*, p. 117). Ce « métarécit » réduit par ailleurs les conceptions du collectif à sa seule dimension marchande, le monde du travail étant mis en équivalence symbolique avec « la société » (*Ibid.*, p. 118). Comme le souligne Hambye (dans Verhoeven & al., 2015), cette analyse rejoint l'argumentaire de Laval et al. (2011) qui affirment que l'École est de plus en plus innervée par des logiques hétéronomes et ne cherche « même plus à produire l'illusion de son autonomie » (cités par Verhoeven & al., 2015, p. 17).

Le fait que les enseignants de notre échantillon accordent une importance particulière à la formation des élèves en tant que sujets, à leur intégration socioculturelle et à l'instruction semble contredire cette idée d'un net recul - dans leurs conceptions du rôle social de l'École - des finalités politiques et morales au profit d'une vision instrumentale de l'École (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011). Ceci malgré la pression incontestable de la sphère productive sur l'École (Hambye et al., 2015 ; Laval & al., 2011). Pour autant, la mission de distribution et la figure du sujet entrepreneur de lui-même ne sont pas rejetées.

Nos résultats suggèrent plutôt une accumulation en couches successives de différentes orientations sur le temps long. Une logique nouvelle ne balayant pas la précédente. Ainsi qu'une résonance plus ou moins forte face aux injonctions nouvelles (plus forte pour le sujet épanoui, plus faible pour le sujet entrepreneur). Notons que l'idée de sédimentation progressive n'exclut pas que d'ici quelques années, une étude similaire montre que la figure du sujet entrepreneur occupe une position aussi consensuelle que celle du sujet épanoui, aux côtés des sujets critiques et éclairés.

7.2.1.3. Une forme scolaire traditionnelle majoritaire mais qui tend à se diversifier

La variabilité plus importante dans les pratiques déclarées constitue un second résultat notable. Cette variabilité ne concerne toutefois pas tous les énoncés proposés. Lorsque ceux-ci se rapportent à des dispositifs typiques de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) ou dès lors qu'ils s'en éloignent fortement, l'adhésion ou la désapprobation sont massives. Aussi, la configuration pédagogique la plus fréquemment rencontrée dans les déclarations des enseignants associe-t-elle un attachement fort à un ordre scolaire rarement négocié avec les élèves, une relation pédagogique verticale et transmissive, la valorisation de la concentration et de l'écoute, un enseignement simultané et individualisant, pour dessiner au total une relation pédagogique assez traditionnelle.

La variabilité observée dans les données correspond surtout à la mise en œuvre de pratiques d'enseignement plus participatives et moins hétérostructurées (Not, 1977), de pratiques de différenciation et de modalités d'enseignement favorisant les interactions. Cette configuration moins

fréquente s'apparente à une régulation de la relation pédagogique faisant davantage place à la négociation avec les élèves, sur les contenus et les objectifs, par exemple. Cette variabilité témoigne de l'existence d'espaces-temps³⁰⁴ minoritaires où la forme de la relation pédagogique apparaît moins verticale et moins transmissive.

Ces observations nous ont incités à penser que la diversification des pratiques et des attentes vis-à-vis des élèves ne semble pas véritablement traduire un infléchissement généralisé de « la forme scolaire » (Barrère, 2003), qui reste visiblement une configuration pédagogique stable et largement majoritaire dans les pratiques déclarées des enseignants de notre échantillon. Mais plutôt un phénomène « d'institutionnalisation locale » de l'action éducative (Périer, 2012)³⁰⁵, sous un format moins traditionnel (moins impersonnel, moins vertical). Qu'il s'agisse de configurations pédagogiques susceptibles d'avoir cours momentanément dans le quotidien de la classe ou de configurations pédagogiques associées à certaines caractéristiques des contextes dans lesquels les enseignants travaillent.

L'étude de l'hypothèse d'une fragmentation du champ scolaire, menée dans un deuxième temps de la recherche et présentée dans le chapitre IV, a apporté un premier éclairage à cette interprétation des phénomènes observés. C'est l'objet du point suivant.

7.2.2. Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Dans le second chapitre empirique de cette thèse (chapitre IV), nous nous sommes intéressés aux différences susceptibles d'exister dans les réponses des enseignants en fonction de leur rattachement à différents espaces du système éducatif : tout d'abord les réseaux, puis les sections d'enseignement, ensuite la catégorie d'indice socioéconomique, et enfin le type de projet éducatif, « alternatif » ou « classique ». Nous avons également comparé les réponses des enseignants en fonction de leur établissement d'appartenance.

Pour ce faire, nous avons réalisé des analyses de variance et des modélisations multiniveaux avec pour variables d'intérêt neuf « facteurs » issus d'analyse en composantes principales. La construction de ces variables synthétiques et les significations que nous leur avons attribuées sont explicitées dans le chapitre III de la thèse.

L'intuition qui a motivé la formulation d'une hypothèse portant sur l'association entre différents espaces du système éducatif et le positionnement des enseignants en matière de socialisation

³⁰⁴ D'espace-temps et non d'enseignants, les réponses ayant été formulées en termes de fréquence et de degré d'accord (échelles de Likert).

³⁰⁵ Dans l'article de Périer (2012), « l'institutionnalisation locale » renvoie à un régime de relation autorégulé, dans un contexte où la légitimité de l'institution décline (absence d'accord relatif à l'intérêt des savoirs et à l'autorité du maître, enjeux d'apprentissage qui ne sont pas nécessairement partagés par les élèves et les enseignants). Précisons, en outre, que cet article présente une recherche qualitative qui consistait à analyser, à travers une série d'entretiens, des situations pédagogiques qui déstabilisent les professeurs débutants et exigent de leur part un engagement leur permettant de construire l'ordre scolaire et de le réguler. Aussi Périer pose-t-il la question de savoir si les enjeux d'autorité et le type de régulation de la relation pédagogique observés, saisissants dans le cas des enseignants débutants, manifestent un ordre scolaire appelé à se généraliser (Périer, 2012, p. 82).

consistait à considérer qu'un travail interprétatif et normatif était devenu nécessaire face à la multiplication des discours, et que ce travail était susceptible d'être médié par les contextes locaux (réseaux, section, indice socioéconomique, type de projet, établissements). Les pouvoirs organisateurs³⁰⁶ au sein des réseaux d'enseignement ont, en effet, longtemps joui d'une grande liberté tant sur le plan de la définition des finalités que sur le plan pédagogique (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). La recherche a établi que les sections d'enseignement sont elles aussi à l'origine de « modèles éducatifs » singuliers, définis par un ensemble plus ou moins cohérent de propositions axiologiques explicitant « à qui », « pour quoi », « comment » enseigner dans le cadre d'un dispositif institué de formation (Grootaers, Franssen & Bajoit, 1999 ; Grootaers, 2008). De nombreuses recherches sur l'efficacité des systèmes éducatifs et, depuis les années 2000, les enquêtes PISA (OCDE) ont, par ailleurs, montré que l'on observe en CFB le regroupement d'élèves présentant des caractéristiques académiques, socioéconomiques et culturelles proches dans les mêmes établissements (Dumay & al., 2010). Accentué par la liberté de choix des parents et la logique marchande à l'œuvre dans le système éducatif francophone, ce phénomène alimente le clivage entre des catégories d'établissements lié aux caractéristiques sociales et scolaires des publics, donnant naissance à des « niches éducatives » (Dupriez & Cornet, 2005 ; Maroy & Delvaux, 2006 ; Dupriez & Wattiez, 2016). Enfin, l'instauration progressive depuis les années 1990 en Communauté française de Belgique d'un nouveau « pilotage » du système éducatif basé notamment sur de nouveaux outils de régulation par les résultats (comme les évaluations externes et récemment, les plans de pilotage) valorise l'initiative et l'autonomie locales, à l'échelle des établissements scolaires. Cet environnement institutionnel, faisant peser des attentes de plus en plus nombreuses, voire contradictoires sur les établissements scolaires, pourrait se révéler propice à un travail d'élucidation collective du sens de l'activité éducative, au niveau local (Draelants et Dumay 2005, Maroy & Delvaux, 2008).

C'est donc face à cette configuration particulière du système éducatif que nous avons formulé deux hypothèses. La première porte sur les contrastes susceptibles d'exister entre différents segments du système éducatif (réseaux, sections, catégories d'indice socioéconomique, type de projet éducatif et pédagogique). La seconde porte sur une éventuelle fragmentation du système éducatif autour de réalités locales contrastées (les établissements).

7.2.2.1. Aucune différence entre réseaux d'enseignement

Le fait que nos données ne nous aient pas permis de mettre en évidence de différence significative entre réseaux d'enseignement, à propos des conceptions et des pratiques de socialisation, constitue de notre point de vue un résultat remarquable. Nous avons eu l'occasion, dans le chapitre IV de rappeler les spécificités institutionnelles du système éducatif belge, et la coexistence de réseaux d'enseignement, construits à l'origine sur la base du clivage philosophique opposant catholiques et laïcs. Différents projets éducatifs cohabitent en Belgique depuis des décennies, et aujourd'hui encore les réseaux continuent de s'afficher comme des marqueurs culturels, porteurs de projets spécifiques.

³⁰⁶ Pour rappel, les pouvoirs organisateurs sont les autorités qui organisent l'enseignement. Les pouvoirs organisateurs du réseau Officiel sont la Communauté française de Belgique, les provinces, les villes, les communes, la COCOF (Commission Communautaire française). Les pouvoirs organisateurs du réseau libre sont des congrégations et associations confessionnelles ou non.

L'absence de différences observées au sein de notre échantillon est, par ailleurs, interpellante au regard d'un certain nombre de caractéristiques des répondants (chapitre IV). Ceux-ci ont par exemple majoritairement poursuivi leur scolarité dans le réseau dans lequel ils enseignent. Leur positionnement philosophique et religieux apparaît corrélé à leur réseau d'appartenance. Nos données ont fait apparaître des différences significatives dans les réponses des enseignants selon le réseau d'appartenance, à propos de l'idée que les positionnements philosophico-religieux apportent des orientations par rapport à leur rôle à l'école et permettent de répondre aux besoins moraux des individus. Les enseignants du réseau Libre adhèrent significativement plus que les enseignants des deux autres réseaux (sous la tutelle d'autorités publiques) à ces propositions. Les positionnements philosophico-religieux sont aussi corrélés aux conceptions de la cohésion sociale : les répondants croyants (pratiquants ou non) attachent significativement plus d'importance que les enseignants athées à la communauté de valeurs, et les croyants pratiquants sont significativement plus favorables que les enseignants athées au partage d'un projet commun. On aurait pu donc s'attendre à ce que ces caractéristiques individuelles et biographiques soient associées à des positionnements différenciés selon le réseau d'appartenance face à nos variables d'étude (les neuf facteurs relatifs aux missions, aux objectifs poursuivis et aux rapports aux normes), mais ce n'est pas le cas.

Rappelons aussi, que près de la moitié des répondants de notre échantillon rejettent l'idée de confier aux réseaux et aux pouvoirs organisateurs la définition du « sujet à former pour demain », alors que près de 80% adhèrent à l'idée de confier cette tâche à la Communauté française et donc de privilégier une définition commune pour l'ensemble du système éducatif (chapitre III). Ce qui n'est pas anodin dans un système éducatif historiquement décentralisé où le projet éducatif a toujours été adossé aux pouvoirs organisateurs et aux réseaux, comme matrices sociales et culturelles portant des conceptions contrastées de l'éducation.

7.2.2.2. Une structuration verticale autour des hiérarchies scolaires et sociales

Nos analyses ont, en revanche, fait apparaître des contrastes dans les orientations prises par les enseignants en matière de socialisation, liés à la section d'enseignement et à la position occupée dans la hiérarchie scolaire (catégorie d'indice socioéconomique), les deux dimensions se recoupant très largement. Globalement, le paysage qui se dessine à travers nos données est celui d'un système éducatif segmenté (offre scolaire), mais aussi ségrégué (caractéristiques socioéconomiques des publics) en matière de socialisation. Grosso modo, deux grands segments se distinguent, qui renvoient à deux univers normatifs contrastés. L'un correspond à l'enseignement de transition et aux milieux les plus favorisés, l'autre à l'enseignement de qualification et aux milieux moins favorisés.

Le premier segment correspond assez bien à l'univers normatif de l'enseignement secondaire de transition décrit par Grootaers (2008), préparant les élèves aux études supérieures, valorisant la promotion par le mérite et la compétition scolaire, tout en différant la question de l'insertion socioéconomique. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre IV, nos données indiquent surtout l'importance de l'instruction et la valorisation d'un sujet « moderne », davantage que la méritocratie et de la compétition.

Les enseignants du second segment valorisent plus fortement la mission de distribution entendue dans une perspective large d'intégration (équiper d'un socle de compétences, préparer à l'instabilité, etc.), et sont plus attentifs à investir effectivement dans la construction de sujets entendue, de nouveau, dans une perspective large comprenant toutes les orientations proposées à travers les catégories du

questionnaire, y compris celle d'un sujet « entrepreneur » et d'un sujet « travailleur ». Cette différence apparaît assez cohérente avec la division « fonctionnelle » du système éducatif, dans la mesure où la section de qualification prépare plus directement à l'exercice d'un métier. C'est aussi dans ce segment que les rapports aux normes impersonnel et transactionnel sont valorisés avec l'intensité la plus forte. Ce qui fait écho à un certain nombre de travaux réalisés dans d'autres contextes, notamment français, qui associent les caractéristiques scolaires et sociales des élèves à la mise en œuvre de pratiques visant à remobiliser ou à réhabiliter les élèves (Jellab, 2005), mais aussi à une tension entre exigence de contrôle et nécessité de négocier les règles du jeu (Barrère, 2003).

On observe donc une institutionnalisation différenciée des finalités et de l'action éducative au sein de segments contrastés. Celle-ci apparaît structurée par les hiérarchies scolaires et l'offre d'enseignement (section de transition ou de qualification). Il est important, toutefois, de rappeler que ces différences sont ténues, plus encore en ce qui concerne les missions. Ajoutons, enfin, qu'il est difficile de dire, sur la base de notre étude, si cette institutionnalisation différenciée correspond à des projets volontaristes ou à un mode d'adaptation aux contraintes de l'environnement.

7.2.2.3. Une porosité différenciée à la pluri-normativité ambiante

À cet égard, nous avons souligné la plus grande cohérence apparente du modèle éducatif porté par le segment correspondant à l'enseignement de transition et aux milieux les plus favorisés. Dans ce segment, le modèle éducatif apparaît resserré autour d'un projet d'émancipation et d'épanouissement soutenu par l'instruction, qui pourrait manifester la stabilité et la résistance d'un modèle ancien, inscrit dans la filiation des humanités classiques.

Le segment défini par l'enseignement de qualification et les milieux moins favorisés apparaît plus perméable aux injonctions les plus récentes. La diversification des finalités éducatives y est plus marquée, la présence de différents rapports aux normes plus prégnante. Les enseignants déclarent, en outre, poursuivre avec une intensité plus forte des objectifs plus instrumentaux. Aussi, nos résultats manifestent-ils probablement une plus grande porosité de ce segment aux exigences de la sphère économique (Grootaers & al., 1999 ; Dumay, 2015). Globalement, tout se passe comme si l'enseignement de qualification était plus « perméable » à la pluri-normativité ambiante.

La dispersion des réponses des enseignants du qualifiant au sein de leur propre groupe est par ailleurs plus importante, manifestant potentiellement un certain degré d'incertitude sinon de désaccord sur ce qu'il convient de faire. Notons que c'est déjà ce que constatent Grootaers, Franssen et Bajoit dans un article datant de 1999, dans lequel ils montrent que les finalités de l'enseignement secondaire qualifiant se sont brouillées au fur et à mesure de la massification scolaire.

7.2.2.4. Une structuration plus horizontale en fonction des choix pédagogiques

Nos données ont, en outre, fait apparaître des différences significatives dans les réponses des enseignants selon leur rattachement à un projet alternatif ou classique. Nous avons sélectionné spécifiquement trois établissements qui affichent des projets éducatifs et pédagogiques présentés comme des alternatives à un enseignement plus traditionnel. L'introduction de ces trois écoles dans notre échantillon visait - dans une perspective exploratoire - à vérifier si, effectivement, les enseignants de ces établissements se positionnent différemment de leurs collègues face à nos variables d'études.

Les différences observées concernent l’instruction, le rapport aux normes impersonnel et le rapport aux normes transactionnel. Les enseignants du groupe « projet alternatif » valorisent moins fortement l’instruction (transmission de savoirs et de compétences disciplinaires, préparation aux études supérieures, promotion par le mérite), déclarent mettre en œuvre plus fréquemment des pratiques de type transactionnel (co-construction des apprentissages et des règles, différenciation), et se déclarent moins agacés lorsque les élèves ne respectent pas les normes et les règles. Ce qui concorde avec les projets pédagogiques affichés, qui font la part belle aux pédagogies actives, aux approches constructivistes, à la différenciation pédagogique et à la mise en place de dispositifs de participation à l’élaboration des règles, généralement en lien avec l’apprentissage de la citoyenneté démocratique.

7.2.2.5. Des logiques propres aux établissements

Nous avons également observé des différences non négligeables entre établissements pour les facteurs « Instruction » et « Rapport aux normes de type transactionnel ». Nous avons tout d’abord pu mettre en relation le positionnement face à l’instruction et l’indice socioéconomique des écoles. Plus l’indice socioéconomique est élevé, plus les équipes enseignantes au sein des établissements valorisent cet objectif. Ce qui converge avec les analyses de variance réalisées avec cette variable (ISE) et rappelées ci-dessus. Ce résultat dessine un paysage scolaire polarisé sur le plan des conceptions de la socialisation, qui fait écho à la dualisation croissante du système éducatif en CFB, depuis les années 2000, entre des établissements scolaires « haut » et « bas de gamme » sur le plan du recrutement social et sur le plan des performances scolaires des élèves (Grootaers, 2016).

Ceci étant dit, lorsque l’on considère la variable « type de projet » dans un modèle multiniveaux et uniquement cette variable, près de la moitié des différences entre écoles lui sont corrélées pour l’instruction et près d’un tiers pour le « Rapport aux normes de type transactionnel ». Outre les hiérarchies traditionnelles qui structurent le système éducatif en fonction des caractéristiques sociales des publics, les pratiques des enseignants associées à des *projets* assumés de pédagogie alternative semblent donc déterminantes dans les différences entre établissements mises au jour dans cette recherche.

Notons, par ailleurs, que nous avons pu établir une relation entre le titre pédagogique majoritairement présent au sein de l’établissement et le facteur « rapport aux normes de type transactionnel ». Ce sont surtout les enseignants diplômés d’une AESS (agrégation de l’enseignement secondaire supérieur) qui déclarent mettre en œuvre ce type de pratiques moins fréquemment que leurs collègues. C’est donc dans les établissements qui comptent un plus grand nombre d’AESS que ces pratiques sont les moins fréquentes.

Rappelons toutefois pour clôturer cette sous-section que nos données ne nous ont pas permis de mettre au jour de différences entre établissements pour six des neuf facteurs étudiés, et que la variance observée au sein des établissements est largement supérieure à la variabilité entre établissements. Il est dès lors difficile, à partir de nos données et pour nos variables d’étude, de parler de fragmentation du système éducatif autour d’identités organisationnelles fortes en matière de socialisation. Même si, *stricto sensu*, c’est moins la fragmentation entre les écoles qui est mise à l’épreuve par notre étude que la fragmentation entre des équipes enseignantes appartenant à des établissements différents. Un établissement est plus que la somme de ses enseignants, et il pourrait exister une fragmentation entre établissements sans que celle-ci soit liée aux enseignants. Elle

pourrait, notamment, être liée aux élèves comme le montre un autre volet de la recherche (ARC³⁰⁷) dans laquelle s'inscrit cette étude.

7.2.2.6. Au total

Au total, on observe une plus ou moins grande résonance ou au contraire une plus ou moins grande résistance des enseignants - de leurs conceptions et de leurs pratiques déclarées – face à la multiplication des orientations possibles en matière de socialisation. Cette plus ou moins grande résonance ou résistance apparaît médiée par les caractéristiques des contextes dans lesquels ils travaillent. Les différences fines que nous avons pu observer sont tout d'abord structurées verticalement en fonction des hiérarchies et de l'offre scolaires. Nos résultats nous invitent aussi à joindre à cette première structuration une deuxième, plus horizontale et moins verticale, située sur l'axe des choix axiologiques et normatifs. Notons toutefois que cette deuxième structuration des différences semble surtout traduire l'émergence de nouvelles propositions éducatives en marge du contingent formé par les écoles secondaires à « projet classique », largement majoritaires.

Un autre contexte fait apparaître ce phénomène de plus ou moins grande résonance ou résistance à la multiplication des possibles normatifs : la discipline enseignée.

7.2.3. Les disciplines enseignées : un espace de recomposition du sens de l'action ?

Dans un troisième chapitre empirique de la thèse (chapitre V), nous nous sommes intéressés aux différences susceptibles d'exister dans le positionnement des enseignants en matière de socialisation selon la discipline enseignée. Ce chapitre a été l'occasion de rappeler qu'à partir de la fin du XIXe siècle, de nouvelles disciplines d'enseignement sont progressivement instituées dans la plupart des systèmes éducatifs européens dans un contexte de remise en cause de la culture humaniste classique (Durkheim, 1938 ; Chervel & Compère, 1997 ; Bruter, 2002 ; Denizot, 2015). Des réformes des structures scolaires et des adaptations institutionnelles donnent lieu à une expansion et à une diversification des filières de l'enseignement secondaire et par conséquent des contenus à enseigner (Grootaers, 1998 ; Chervel, 1998 ; Hofstetter, 2012). Un système de disciplines scolaires est progressivement mis en place, qui conditionne et structure l'activité d'enseignement (formation et diplômes des enseignants, programmes, manuels, situations pédagogiques, etc.) (Bouhon, 2015).

En prenant appui sur plusieurs recherches portant sur les « cultures disciplinaires » (De Brabander, 1993 ; Grossman & Stodolsky, 1995 ; Saussez, 2012, etc.), nous avons envisagé la discipline enseignée comme un « contexte » susceptible de favoriser l'émergence d'orientations spécifiques en matière de socialisation. Plusieurs travaux montrent, en effet, que la discipline constitue un déterminant fort de l'identité professionnelle, en particulier dans l'enseignement secondaire où la formation des enseignants et les curriculums sont structurés autour des disciplines scolaires. Ces recherches établissent que les cultures disciplinaires se caractérisent par des normes, des croyances et des pratiques spécifiques, mais aussi qu'elles ont un impact décisif sur la réception, par les enseignants, des politiques éducatives (Ball, 1981 ; Siskin, 1993 ; De Brabander, 1993 ; Grossman & Stodolsky, 1995 ; Audigier, 1997 ; Saussez, 2012). Nous avons donc, en quelque sorte, soumis le concept de « culture disciplinaire » à l'épreuve de l'empirie.

³⁰⁷ Evelyne Jadot, Hugues Draelants, Marie Verhoeven.

Nos analyses ont bel et bien fait apparaître des différences relativement importantes dans les réponses des enseignants en fonction de leur discipline d'enseignement. Nous rappelons dans les lignes qui suivent quelques résultats majeurs permettant de soutenir l'idée d'une (re-)composition du sens de l'action au sein de « contextes disciplinaires ».

7.2.3.1. Des différences entre disciplines et entre familles disciplinaires

Nous avons observé des différences de plus grande ampleur dans les réponses des enseignants, en fonction de la discipline enseignée, que celles observées précédemment pour les autres contextes (sections, établissements, etc.). Les différences les plus grandes concernent la mission et l'objectif d'intégration socioculturelle, et les apports aux normes de type critique et de type transactionnel.

L'intégration socioculturelle est très clairement une préoccupation plus importante pour les professeurs des disciplines relevant des sciences humaines et sociales que pour les professeurs de mathématiques ou d'éducation physique, notamment. Les professeurs d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté lui sont fortement associés, mais aussi les professeurs de religion, d'éducation artistique, d'histoire, de français et de langues.

On observe toutefois des différences au sein de cette famille disciplinaire. Les professeurs de langues modernes sont davantage associés à l'intégration socioculturelle envisagée exclusivement dans une perspective d'ouverture aux différences et au pluralisme, tandis que les professeurs de langues anciennes apparaissent plus fortement attachés à la transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent, par exemple. En matière de subjectivation, les professeurs d'éducation artistique valorisent fortement la formation d'un sujet entrepreneur de lui-même, tandis que les professeurs d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et les professeurs d'histoire notamment valorisent particulièrement le développement critique.

En ce qui concerne les rapports aux normes, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, la religion puis l'histoire sont des disciplines fortement associées à la mise en œuvre d'une régulation critique et expressive de la relation pédagogique. Elles arrivent en tête face au développement d'un rapport critique aux savoirs, au fait de soumettre différents points de vue sur un même sujet, de pratiquer la discussion et le débat, ou encore d'encourager les élèves à construire et à exprimer librement leur opinion. Nous avons, en revanche, constaté que les mathématiques et les sciences sont plus fortement associées à l'énoncé « vous permettez à vos élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits », mais aussi à la résolution de problèmes. Les langues anciennes, quant à elles, arrivent en tête lorsqu'il s'agit de « permettre aux élèves d'acquérir des savoirs clairement établis », se distinguant ainsi significativement de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dont le score moyen est le plus faible pour cet énoncé. La mise en œuvre d'un rapport transactionnel aux normes est plus particulièrement valorisée par les professeurs d'éducation artistique, d'éducation physique et de pratique professionnelle, au contraire des professeurs de langues anciennes et d'histoire ou encore de géographie, de sciences et de mathématiques.

Ces quelques rappels, parmi les différences observées, montrent la pertinence de considérer les disciplines d'enseignement pour appréhender les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants du secondaire. Plus largement, nos résultats semblent confirmer le fait que les disciplines d'enseignement sont des organisateurs de la pensée et du travail enseignant (Saussez, 2019).

Dans le point suivant, nous revenons sur un autre constat qui nous semble particulièrement intéressant. Nos analyses nous ont en effet permis de mettre au jour une cohérence frappante entre les finalités privilégiées selon la discipline et les visées disciplinaires énoncées dans les référentiels de compétences disciplinaires, ainsi qu'une potentielle articulation entre les caractéristiques des contenus – elles-mêmes décrites dans les référentiels - et les positionnements face aux rapports aux normes.

7.2.3.2. Une variable médiatrice entre les missions historiques de l'École et la forme scolaire, d'une part, et les conceptions et pratiques de socialisation, d'autre part.

Comme précisé dans le chapitre V, au moment d'analyser les réponses des enseignants en fonction de leur discipline d'enseignement, nous avons consulté les référentiels disciplinaires. Ces référentiels sont des documents officiels, rédigés au cours des années 1990, dans le sillon du Décret Missions (1997) et progressivement mis à jour à partir de 2011. Destinés aux enseignants, ils exposent les finalités disciplinaires, qui constituent une actualisation locale des grandes missions énoncées pour l'ensemble du système éducatif. Ils comportent, en outre, des indications sur les caractéristiques formelles des contenus disciplinaires, relatives par exemple à leur organisation interne et qui sont associées à certaines modalités d'enseignement (le caractère cumulatif des savoirs en mathématiques ou en langues modernes, par exemple, associé à un enseignement linéaire et progressif).

Ce travail de consultation des référentiels s'est révélé fécond. Il a permis de mettre en évidence l'articulation serrée entre un « espace de prescriptions » (les textes officiels) et un « espace d'appropriation » par les enseignants (leurs conceptions et leurs pratiques de socialisation) pour reprendre la terminologie de Reuter (2014).

À titre d'exemple, la mission d'intégration socioculturelle dans une perspective de pluralisation est fortement valorisée par l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC), la religion et les professeurs d'éducation artistiques. Or, le référentiel d'EPC indique clairement que cet enseignement vise :

...une compréhension pluraliste et critique des enjeux de société, elle doit apprendre à comprendre la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité comme irréductiblement plurielle est porteuse. (Référentiel d'EPC, 2017, p. 1)

On peut lire dans celui de religion que ce cours doit être « ...un lieu de rencontre de divers courants de pensées et de diverses traditions religieuses. (...) Cette ouverture à la pluralité et à l'altérité philosophiques et religieuses permet (...) de rencontrer l'autre différent » (Référentiel de religion, 2017, p. 6). La préoccupation pour l'intégration socioculturelle des jeunes dans une perspective pluraliste y est très affirmée. De même que le référentiel d'éducation artistique indique que « ...l'approche des œuvres d'art (...) révèle la diversité des cultures et apprend à les respecter ». (Référentiel d'éducation artistique, 2004, p. 3). L'association forte entre les langues anciennes et la transmission d'une culture et d'une appartenance commune fait également écho au contenu du référentiel de cette discipline qui invite à « ...mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les

éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective » (Référentiel de latin & grec, 1999, p. 4).

On peut par ailleurs mettre en relation certains éléments relatifs aux objets d'enseignement énoncés dans les référentiels et le positionnement des enseignants en fonction de leur discipline d'enseignement. Comme nous le rappelions ci-dessus, les mathématiques, par exemple, sont fortement associées au fait de permettre aux élèves de « comprendre comment les savoirs ont été construits ». Or, le référentiel insiste sur la construction des savoirs avec les élèves « ...les mathématiques ne sont pas seulement un héritage à apprendre et à transmettre aux jeunes, mais surtout un savoir à construire avec eux » (Référentiel de mathématiques, 2014, p. 6). Mais le positionnement des répondants pourrait par ailleurs être lié au caractère « cumulatif » des savoirs à enseigner, « les nouvelles notions s'élaborant à partir d'autres » (*Ibid.*, p. 6).

L'éducation artistique est elle aussi étroitement associée à cet énoncé, or l'analyse et la compréhension de la composition d'une œuvre sont au cœur de son référentiel. Parmi les compétences disciplinaires que les élèves doivent développer figurent la capacité à « établir des rapports » entre les différents éléments d'une œuvre, à « porter attention à une structure », à interpréter « un système de signes » (objectif « regarder », à propos des arts plastiques, Référentiel d'éducation artistique, 2004, p. 5) ou encore à « comparer, dégager les correspondances et les convergences fortuites, déceler des influences » (objectif « connaître », à propos des arts plastiques, *Ibid.*, p. 7).

Face aux énoncés « dans vos classes, les élèves proposent des contenus », et « proposent des activités », les mathématiques obtiennent systématiquement des scores moyens parmi les plus faibles, à l'inverse de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dont les scores moyens sont toujours parmi les plus élevés. Or, le référentiel de mathématiques précise que dans cette discipline « ...le savoir est caractérisé par ses aspects cumulatifs et spirales. (...) Même si aucun ordre n'est imposé dans l'enseignement des unités, il va de soi que certaines sont préalables à l'installation d'autres »³⁰⁸ (Référentiel de mathématiques, 2014, p. 6). À l'inverse, le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté stipule que :

...bien que les UAA soient numérotées de 1 à 6 par degré et année, l'ordre de leur présentation n'est ni hiérarchique ni séquentiel. Les UAA ne sont pas des ensembles étanches ; bien au contraire, elles renvoient l'une à l'autre et peuvent être judicieusement travaillées conjointement. (Référentiel d'EPC, 2017, p. 2)

Ces référentiels donnent à voir des conceptions différentes de la progression dans les apprentissages, plus ou moins contraignante et linéaire, qui pourrait être liées à la plus ou moins grande liberté dont les enseignants pensent disposer pour inviter les élèves à proposer des contenus et des activités.

³⁰⁸ Cette conception de l'organisation des objets d'enseignement se trouve aussi dans le référentiel de langues modernes, dans lequel on peut lire que « les compétences visées, les ressources à installer et les champs thématiques sur lesquels elles s'appuient s'articulent de manière résolument spiralaire grâce à l'amplification et la variation progressives de différents paramètres ».

Dernier exemple, face à l'énoncé « dans vos classes, les élèves négocient les objectifs d'apprentissage », l'éducation physique obtient une moyenne plus élevée que la plupart des autres disciplines. Or, l'éducation physique a pour « objectif l'amélioration de la santé, de la sécurité, de l'expression et de la culture motrice et sportive » de chacun des élèves, quelle que soit leur situation de départ. Si bien que dans cette discipline, « les niveaux à atteindre ne pouvant être définis de façon normative, le degré de maîtrise pourra être différent » (Référentiel d'éducation physique, 2000, p. 4).

L'ensemble de nos observations nous a incités à penser que les disciplines scolaires constituent, effectivement, un « contexte culturel médiateur » entre les missions et la forme scolaire de socialisation d'une part, et les conceptions et pratiques de socialisation d'autre part. Ils suggèrent qu'il y aurait une institutionnalisation locale et disciplinaire des conceptions et des pratiques de socialisation.

7.2.4. Questions soulevées par nos principaux résultats

Le caractère exploratoire et nécessairement provisoire de notre recherche permet de comprendre que les principaux résultats présentés dans les sections précédentes soulèvent un certain nombre de questions. Nous en proposons ci-dessous quelques-unes, parmi celles qui nous ont semblé les plus importantes.

7.2.4.1. Un certain degré « d'incertitude » dans les conceptions des enseignants ?

La pluri-normativité manifeste qui ressort de l'analyse des conceptions des missions (des missions formelles surtout, mais aussi des objectifs poursuivis), en premier lieu, nous interroge. Comme nous venons de le rappeler, parmi les différentes orientations proposées dans notre questionnaire, aucune n'a été rejetée. Toutes ont, au contraire, recueilli des scores élevés, qui semblent signaler un consensus massif sur l'ensemble des orientations proposées, et une sédimentation progressive sur le temps long d'orientations historiquement situées.

Les énoncés proposés relèvent pourtant de registres axiologiques hétérogènes et potentiellement en tension (réflexivité critique, entrepreneuriat de soi, valeurs universelles, ouverture à la pluralité axiologique, ouverture à la diversité culturelle, transmission d'une culture commune, promotion par le mérite, socle de compétences, préparation à l'instabilité, etc.). L'adhésion des répondants à l'ensemble des énoncés soulève par conséquent, à notre sens, la question de savoir si cette variété de finalités fait effectivement partie d'une vision consensuelle, harmonieuse et cohérente de ce qu'il convient de faire (toutes ces finalités doivent être poursuivies simultanément) ou si elle trahit un certain degré d'incertitude, généré par l'adoption progressive d'orientations éducatives hétérogènes et non coordonnées.

Le sentiment de manque de clarté face au mandat qui leur est confié, exprimé par nos répondants, en référence notamment au Décret Missions de 1997 qui énonce les objectifs généraux à poursuivre pour l'ensemble du système éducatif en CFB (chapitre III), était ce questionnement. Pour rappel, plus de la moitié des enseignants de notre échantillon (57,4%) déclarent que le mandat n'est pas clair au niveau de l'ensemble du système éducatif, et 47,8% déclarent qu'il n'est pas clair pour le niveau des PO/réseaux pourtant historiquement responsables de construire le projet éducatif pour leurs écoles. C'est aussi sur les énoncés de cette question de notre questionnaire - celle de la clarté du mandat en matière de socialisation - que le taux de « Ne sait pas » est le plus élevé, atteignant 20% des réponses valides pour le niveau du système éducatif.

7.2.4.2. Une autonomisation de l'action éducative par rapport aux finalités ?

Le fait que l'on observe une adhésion massive des répondants à une variété de finalités éducatives, et simultanément une variabilité plus importante dans les pratiques déclarées soulève, à notre avis, une deuxième question : celle de l'articulation entre les finalités et l'action éducatives. Ce résultat pourrait en effet signaler un phénomène d'autonomisation de l'action éducative par rapport aux missions.

À cet égard, il est vrai que nous avons mis au jour des « modèles éducatifs » qui correspondent à des espaces différents du système éducatif, et qui semblent articuler des conceptions et des pratiques de socialisation de manière singulière et plus ou moins cohérente³⁰⁹. Tout se passe comme si nos données donnaient à voir une « institutionnalisation segmentée » de la socialisation. Cette interprétation vaut particulièrement, nous semble-t-il, pour le segment composé par l'enseignement de transition et les enseignants qui travaillent auprès des publics les plus favorisés par exemple (un modèle éducatif plus resserré autour du projet moderne, une dispersion faible des réponses au sein du groupe), ou encore pour les « contextes disciplinaires » (qui apparaissent comme des espaces de recomposition du sens de l'action, autrement dit d'institutionnalisation locale des missions et des pratiques). Mais cette cohérence est moins claire dans le segment composé par l'enseignement de qualification et les enseignants qui travaillent avec des élèves moins bien lotis, où la pluri-normativité est plus prégnante et la dispersion dans les réponses des enseignants plus importante.

L'action éducative pourrait alors être en partie autonomisée d'un projet éducatif devenu de plus en plus complexe et de plus en plus indéterminé. Dans un contexte où la légitimité institutionnelle décline (Dubet, 2002 ; Périer, 2012), l'action éducative pourrait être en quelque sorte rapportée à elle-même, à l'instar de ces « établissements silencieux » où les débats semblent suspendus et où l'on agit sans vraiment le faire au nom des mêmes principes généraux, voire dans l'évitement face aux engagements et aux prises de décision (Derouet & Dutercq, 1997 ; Barrère, 2003).

C'est aussi ce que suggère la lecture des projets affichés par les trois établissements « alternatifs ». Celle-ci permet, en effet, de distinguer d'une part deux établissements dont les projets apparaissent assez sommaires et peu explicites quant aux finalités, et d'autre part, un établissement qui déploie de manière beaucoup plus détaillée un projet de socialisation articulant des finalités morales et politiques explicites avec des choix pédagogiques particuliers. Les écoles alternatives se présentent donc potentiellement comme un espace de recomposition du sens de l'action ou d'institutionnalisation située des orientations en matière de socialisation. Mais la question de l'autonomisation de l'action pédagogique reste en partie ouverte, dans la mesure où deux établissements sur trois semblent trouver la justification de leur existence essentiellement dans des préoccupations d'ordre pédagogique, sans les relier explicitement à des finalités.

7.2.4.3. Développement critique, épanouissement et expressivité : un modèle éducatif « néo-moderne » ?

Si nos analyses nous invitent à soulever la question d'une potentielle incertitude relative aux missions et celle d'une potentielle autonomisation de l'action éducative par rapport aux finalités, nous nous

³⁰⁹ Rappelons toutefois qu'il s'agit surtout d'un différentiel d'intensité dans la valorisation de l'une ou de l'autre des orientations possibles selon le contexte.

sommes demandé si elles ne laissent pas, malgré tout, apparaître un modèle éducatif émergent³¹⁰ que nous qualifierons de « néo-moderne », associant des finalités plus consensuelles que les autres et une norme pédagogique largement partagée au sein de notre échantillon. Nous pensons à la valorisation particulièrement forte du développement de l'esprit critique et de l'autonomie associée au souci de l'épanouissement, et à l'adhésion massive de nos répondants à l'idée d'encourager les élèves à construire et à exprimer leur opinion.

Le développement critique et l'autonomie renvoient à une perspective intellectuelle et rationnelle de la formation des élèves (perspective des Lumières), tandis que le souci de l'épanouissement adresse une dimension plus intimiste et psychologique de la personne des élèves (perspective de la psychologie humaniste, promue plus tardivement au cours de la deuxième moitié du XXe siècle). La « construction » et la « libre expression » d'une opinion personnelle peuvent être rapportées à deux dimensions du travail de socialisation des jeunes à l'École. Une dimension cognitive d'une part, puisqu'il s'agit de développer des capacités argumentatives et critiques, et une dimension citoyenne d'autre part dans la mesure où il s'agit de préparer les élèves à prendre une place active dans la vie démocratique, conformément aux prescriptions officielles les plus récentes (Décret Missions de 1997 ; Décrets neutralité³¹¹ de 1994 pour l'enseignement officiel et de 2003 pour l'enseignement officiel subventionné³¹², décrets relatifs à l'introduction d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dispensée sur la base de référentiels inter-réseaux de 2015 et 2017). Le positionnement positif de l'immense majorité de notre échantillon face à ces deux deniers énoncés apparaît cohérent avec l'importance accordée à la mission de subjectivation en général et à l'objectif de former des sujets « critiques », « autonomes » et « épanouis », en particulier.

Ces résultats dessinent les contours d'une relation pédagogique plus horizontale et dialogique que verticale et transmissive. Ils confirment des évolutions mises en évidence par d'autres travaux portant sur la manière dont les transformations culturelles globales - norme d'authenticité, démocratisation des relations intergénérationnelles, revendications subjectives des élèves - façonnent en continu, depuis les années 1960, la relation pédagogique et le quotidien scolaire (Barrère, 2003).

Ils pourraient, par ailleurs, avoir trait à la « logique de relation », décrite par Dubet (2002), en référence au contexte de modernité avancée, comme la rencontre aléatoire de deux « personnes » : le professionnel considéré comme un sujet défini par ses qualités personnelles, ses convictions, ses capacités d'écoute, etc., et un élève, envisagé comme une personne singulière, devant

³¹⁰ Nous voulons dire « saillant » à travers nos analyses.

³¹¹ Ces décrets rappellent que l'Ecole garantit la liberté d'expression des élèves et précise que « ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant » dans les limites du respect des droits de l'homme (article 3, alinéa 2, du décret de 1994 ; article 4, alinéa 2, du décret de 2003).

³¹² Ces décrets ne s'appliquent pas à l'enseignement libre. Toutefois, l'extension du domaine des droits de l'homme et leur application au champ scolaire, en particulier dans ses dimensions d'égalité et de respect des convictions, soumettent cet enseignement à de plus en plus de règles qui participent du principe de neutralité. L'exigence d'égalité impose le respect des convictions quel que soit le réseau d'enseignement. Ainsi les élèves reçoivent-ils, y compris dans l'enseignement libre, une éducation aux droits et libertés. Seul le cours de religion ou de morale y échappe, par définition (Delgrange et al., 2009).

progressivement être distingué de l'usager et de l'objet des disciplines de contrôle social (Dubet, 2002, p. 79).

Ils se rapporteraient alors à une dimension particulière de la relation pédagogique (Dubet 2002, pp. 78-79). Dans un contexte de déclin du programme institutionnel, quand le travail sur autrui ne peut plus être défini comme une vocation et comme un rôle et que ce travail a perdu de son unité, il appartient au travailleur de recomposer l'unité de son expérience. Trois grandes logiques de l'action peuvent alors être dégagées qui correspondent aux trois missions que le programme institutionnel avait la capacité de confondre (l'intégration socioculturelle, la distribution et la subjectivation) : une logique de contrôle social qui consiste à attribuer un rôle, à conférer une identité institutionnelle et à attendre de l'élève qu'il se conduise conformément à cette position ; une logique de service, dans laquelle l'enseignant est considéré comme un expert devant s'acquitter efficacement de tâches techniques (apprentissage), et une logique de relation dont nous venons de préciser le contenu.

Cette interprétation nous semble d'autant plus intéressante que nos analyses ont fait émerger de manière inductive, au moment de construire des facteurs grâce à des analyses en composantes principales réalisées avec les énoncés relatifs aux pratiques, trois rapports aux normes qui s'approchent de ces trois logiques d'action : le rapport aux normes de type impersonnel, qui renvoie au contrôle social et à l'attribution de rôle (respect des règles), le rapport aux normes transactionnel, qui a trait à la logique de service et à la dimension plus technique du travail (différenciation, modalités d'enseignements, etc.), et le rapport aux normes critique qui intègre la prise en compte de la singularité des élèves.

Le souci de la singularité des élèves nous amène à une réflexion complémentaire. Nous avons souligné plus tôt dans ce chapitre la valorisation appuyée d'une intégration sociale envisagée dans une perspective de pluralisation. Cette orientation générale a été confirmée par les réponses des enseignants à une question portant sur les fondements de la cohésion sociale (chapitre III), qui montrent encore plus clairement l'attention portée par les enseignants aux subjectivités et aux préférences individuelles. Il s'agissait avec cette question de les interroger sur ce qu'ils considèrent comme nécessaire pour fonder la volonté de vivre ensemble. Trois énoncés, parmi les six proposés, concernaient l'ouverture à la pluralité (individuelle, culturelle et axiologique). Trois autres suggéraient au contraire l'homogénéisation des citoyens autour de valeurs, d'une culture commune, ou encore d'un projet commun. La prévalence accordée aux énoncés relatifs à la pluralisation est nette, et l'ouverture aux préférences individuelles arrive en première position avec 90,91% des répondants positionnés du côté de l'accord, près des deux/tiers ayant coché la case « tout à fait d'accord », et une variabilité faible dans les réponses.

D'un point de vue théorique, cette conception des fondements de la cohésion sociale, caractérisée par le primat de l'individu et de ses spécificités, s'éloigne de la définition durkheimienne (1895, 1922) de l'intégration sociale et du programme institutionnel de socialisation caractéristique de l'École de la modernité (Dubet, 2002), dans lesquels la subjectivité est conçue comme l'aboutissement du travail de socialisation (Durkheim, 1922). Elle s'en éloigne tout en procédant de la modernité, dans la mesure où l'émancipation critique du sujet constitue l'aboutissement du projet scolaire moderne (Dubet, 2010 ; Lilti, 2019), dans la mesure aussi où la centralité axiologique de l'individu peut être envisagée comme une caractéristique fondamentale de la condition sociale moderne (Martuccelli, 2017). C'est dans cette perspective que la qualification « néo-moderne » pourrait être proposée à propos du

modèle éducatif qui se dégage des orientations les plus saillantes parmi les orientations privilégiées au sein de notre échantillon.

7.2.4.4. Un système disciplinaire configurant un projet éducatif et pédagogique global ?

Face à la question d'une éventuelle incertitude relative aux missions (entendue comme cohabitation de normes non coordonnées) et face à celle d'une autonomisation de l'action pédagogique, l'étude des positionnements disciplinaires laisse, en outre, apparaître une sorte de répartition des tâches configurant un projet éducatif global plus ou moins cohérent.

Nos analyses ont, en effet, fait apparaître des positionnements différenciés face aux missions et aux pratiques de socialisation selon les disciplines et selon les familles disciplinaires. En outre, l'analyse des référentiels de compétences a permis de constater une cohérence frappante entre les visées disciplinaires et les caractéristiques des contenus qu'ils énoncent et le positionnement des enseignants, suggérant l'existence d'un « modèle disciplinaire » (Audigier, 1997).

Les visées disciplinaires étant subordonnées aux grandes missions adressées à l'ensemble du système éducatif, tout se passe comme si le système disciplinaire (Bouhon, 2015) réfléchissait le contenu du Décret Missions (1997) comme les gouttelettes d'eau réfractent et dispersent la lumière en un arc-en-ciel. Le système disciplinaire formerait ainsi un tout plus ou moins cohérent et plus ou moins harmonieux permettant de réduire la complexité de la mission de socialisation par une sorte de répartition des tâches entre chacune des disciplines scolaires : à l'éducation artistique et à l'éducation physique le souci plus particulier de l'épanouissement de l'élève, aux langues anciennes celui de l'intégration dans une culture commune, à l'éducation à la philosophie et la citoyenneté celui de l'ouverture à la diversité, aux langues modernes, aux mathématiques et aux sciences celui de l'instruction et ainsi de suite.

Ceci étant dit, la réalité correspond probablement davantage à un assemblage non pensé, à une répartition non organisée de valeurs et de normes à la fois partagées et teintées différemment selon la discipline enseignée. Le système de disciplines qui se constitue progressivement sur les cendres du système intégré des humanités classiques serait dès lors allé de pair avec un processus d'institutionnalisation graduelle dans les conceptions des enseignants, de différentes orientations éducatives produites socialement et historiquement situées. Ce processus aurait progressivement composé un tout plus ou moins cohérent sur la base de dispositifs cognitifs partagés et de spécificités disciplinaires.

Ces deux pistes d'interprétations mériteraient d'être étudiées dans le cadre d'une autre recherche.

7.2.4.5. L'estompement d'une fragmentation ancienne au profit d'une pluri-normativité généralisée ?

Une cinquième interrogation, sans lien direct avec les précédentes a émergé au cours de notre travail. Les analyses de variance ont permis de mettre au jour des différences très cohérentes sur le plan théorique entre les différents segments du système éducatif (section, ISE, type de projet), mais celles-ci sont parfois ténues. Les analyses multiniveaux nous ont, par ailleurs, permis de constater des différences entre écoles mises au jour pour trois facteurs, qui semblent traduire des dynamiques propres aux établissements. Cependant, l'essentiel de la variance se situe entre individus au sein des

établissements. Ces résultats nous ont incités à nous demander s'il fallait interpréter ces différences comme le signe d'un processus de segmentation ou de fragmentation du champ scolaire qui serait en cours ou s'il fallait plutôt y reconnaître les traces de structurations passées progressivement lissées par une pluralité normative croissante.

Comme nous avons eu l'occasion de le développer dans plusieurs chapitres de la thèse, l'histoire du système éducatif belge participe dès 1830 d'un projet scolaire global forgé dans la matrice européenne de la modernité (développement industriel, instauration d'une démocratie représentative de masse). Bastenier (1998) notamment défend l'idée qu'en Belgique, l'idéologie de la scientificité fut largement partagée, quel que soit le réseau d'enseignement, jusqu'au dernier quart du XXe siècle.

Dans le même temps, la forme du système éducatif (ses réseaux, ses pouvoirs organisateurs, ses communautés) correspond à la complexité historique du système social et politique belge, et a longtemps servi de support à l'intégration sociale, y compris à la reproduction de ses divisions philosophiques, linguistiques et sociales (Bastenier, 1998 ; Mangez & al., 2017).

Il faut ajouter à ces perspectives globales et structurelles, qu'à une échelle plus locale, il est possible de parler de fragmentation historique du système éducatif belge (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). En effet, le principe de subsidiarité qui marque la naissance de la Belgique et l'organisation de son système éducatif consacre la liberté d'offre d'enseignement et favorise en pratique la multiplication des pouvoirs organisateurs. Ne serait-ce que pour l'enseignement catholique, De Maeyer et Wynants (2016, p. 13) décrivent un paysage scolaire qui se présente au fil de l'histoire comme un « patchwork exceptionnel ». Cette fragmentation historique du système éducatif belge est d'ailleurs la raison d'être du décret-cadre de 1997 (« Missions »), qui impose des objectifs généraux valables pour toutes les écoles, mais aussi des options pédagogiques, la standardisation accrue des curricula par la mise en œuvre de référentiels de compétences (pour l'enseignement de transition) et de profils de formation (pour l'enseignement de qualification) ou encore la promotion d'une pédagogie différenciée et de l'évaluation formative (Wynants & al., 2016, p. 48).

À cet égard, dans un article consacré à l'action de l'État en tant que pouvoir public central dans l'édification d'un système scolaire pour tous, Grootaers (2016) montre que le mouvement historique, à partir de la seconde moitié du XXe siècle, est celui de la formation progressive d'un système d'enseignement intégré autour de normes communes (d'abord pour l'ensemble du pays, puis au sein de chacune des trois communautés linguistiques après la communautarisation de 1989).

Cependant, nous avons rappelé avec Grootaers (2016) que la mise en système du champ éducatif dans le cadre des réformes structurelles des années 1970, la massification et les nouveaux modes d'exercice de la liberté de choix des parents, qui se basent souvent plus sur leur perception de la qualité de l'offre que sur des motivations idéologiques, brouillent les cartes (Grootaers, 2016), notamment en ce qui concerne les modèles éducatifs spécifiques élaborés au sein des sections de transition et de qualification (Grootaers & al., 1999 ; Grootaers, 2008). Nous avons aussi relevé le rapprochement perceptible à la lecture des projets éducatifs des différents réseaux d'enseignement et leur orientation vers une adaptation aux exigences de la société du XXIe siècle (affirmation des subjectivités individuelles, diversité culturelle et axiologique, etc.) (chapitre IV).

Parallèlement, au cours de la moitié du XXe siècle, et comme nous avons eu l'occasion de le développer largement dans différents chapitres de la thèse, la sécularisation de la société, le recul des normes et des cadres institués, les nouvelles conceptions éducatives et l'affirmation des subjectivités ont

transformé les modèles de socialisation. Dans un contexte de globalisation des questions éducatives et de transformations culturelles profondes, les discours sur les finalités et sur les moyens de l'éducation scolaire se sont multipliés, provoquant une ouverture des possibles normatifs.

Nos analyses suggèrent l'intégration progressive par les enseignants d'un certain nombre d'orientations possibles³¹³, que nous avons interprétée comme la construction historique d'un imaginaire institué pluri-normé. Les différences parfois fines que nous avons observées entre enseignants en fonction de leur contexte de travail constituent peut-être, dès lors, les traces de structurations passées qui s'estomperaient au profit d'une pluri-normativité généralisée.

7.2.4.6. Une difficulté à arbitrer entre les différentes orientations possibles liée à une pluri-normativité croissante ?

Si cette hypothèse interprétative est correcte, elle soulève la question de la plus ou moins grande capacité des enseignants et des équipes éducatives à réduire la complexité ambiante et à reconstruire de la cohérence au niveau local. Nous avons observé que la pluri-normativité est plus prégnante dans les conceptions des enseignants qui travaillent dans l'enseignement de qualification et auprès des publics les plus fragiles. Aussi, nos résultats pourraient-ils indiquer que l'offre scolaire et les caractéristiques sociales des publics jouent un rôle dans la capacité plus ou moins grande des enseignants à faire face à la multiplication des orientations possibles (Grootaers & al., 1999 ; Grootaers, 2008 ; Dumay, 2015). Dans la mesure où les différences entre individus au sein des établissements sont plus importantes que les différences entre établissements, il convient également de s'interroger sur la capacité de l'établissement à se construire comme lieu central où les solutions seraient collectivement « choisies » (Derouet & Dutercq, 1997).

7.3. Apports de la recherche

Si des questions demeurent, nous pensons que cette recherche constitue, malgré tout, un apport à la connaissance relative à la manière dont l'École réagit aux transformations structurelles et culturelles qui interviennent dans son environnement et qui la traversent, à partir d'un terrain spécifique : la Communauté française de Belgique (CFB).

7.3.1. Problématique, question et objets de recherche

7.3.1.1. Replacer au centre de la recherche en éducation les préoccupations de l'École moderne pour la socialisation

En proposant de mener une réflexion sur le rôle intégrateur de l'École dans la modernité tardive, notre ambition et celle du projet ARC³¹⁴ était de replacer au centre de la recherche les préoccupations fondatrices de l'École moderne pour la socialisation. Depuis les années 1960, la sociologie de

³¹³ Celles qui correspondent aux catégories proposées dans notre questionnaire.

³¹⁴ « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? », financement ARC (2017-2021). Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF/ UCLouvain) avec Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Lisa Devos, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Vivien Gain, Evelyne Jadot, Eric Mangez (coordinateur du projet) et Marie Verhoeven.

l'éducation s'est surtout focalisée sur la question des inégalités sociales et scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964 et 1970 ; Boudon, 1973 ; Baudelot & Establet, 1974). Question, au demeurant, fondamentale du point de vue de l'intégration dans une perspective de justice sociale (Paugam, 2008). Plus récemment, la recherche en éducation s'est orientée vers la question de la performance des systèmes éducatifs (Bissonnette et al., 2006 ; Hattie, 2009 ; Talbot, 2012), au risque de restreindre la question des finalités et de l'action éducatives à la seule valeur d'efficacité. En ce qui concerne plus particulièrement la Belgique et le système éducatif en Communauté française (CFB), les années 2000 et la publication régulière des enquêtes PISA ont constitué un tournant décisif, en orientant la recherche vers l'élucidation du fonctionnement et des effets de la ségrégation scolaire sur les performances scolaires des élèves (Monseur & Demeuse 2001 ; Demeuse & Friant 2010 ; Danhier & al., 2017, par exemple).

Au terme de cette recherche, nous continuons de penser que les transformations culturelles et structurelles qui caractérisent les sociétés contemporaines invitent à s'intéresser pleinement au rôle de l'École dans les processus d'intégration et de régulation en tenant compte des dimensions axiologique et culturelle de ces processus. De ce point de vue, nous pensons avoir contribué à nourrir cette réflexion en documentant les conceptions et les pratiques déclarées de socialisation des enseignants, en Communauté française de Belgique.

7.3.1. Retour sur la conceptualisation des objets de recherche

7.3.1.2. Sortir des limites posées par une conceptualisation en termes de socialisation *versus* instruction

Lorsqu'il est question de qualifier les finalités du travail que les enseignants mènent auprès de leurs élèves, différents termes se retrouvent dans la littérature : « missions », « rôles », « buts généraux », « fonctions », « finalités éducatives », etc³¹⁵. Dans notre thèse, nous avons proposé de parler des « missions » de l'École entendues, suivant le sens donné par Grootaers (2014), comme « les manières de voir et de vouloir l'institution scolaire » qui relèvent de « représentations sociales partagées par la plupart des acteurs sociaux » et « sont au cœur d'un imaginaire commun et constituent dès lors une sorte d'évidence reconnue par tous » (Grootaers, 2014, paragr.1).

Les termes mobilisés dans la littérature pour qualifier le contenu des différentes « missions » confiées à l'École et aux enseignants sont eux aussi polysémiques, rarement définis précisément, recouvrant des objets complexes non seulement à appréhender mais aussi à distinguer tant ils sont intimement articulés. La mise en avant d'un double « mandat » d'instruction et de socialisation, confié aux enseignants, se rencontre cependant assez largement dans la littérature. Celui-ci est classiquement présenté comme un « invariant » qui structure le travail et l'identité professionnelle des enseignants (Tardif et Lessard, 1999, p. 74). Cette vision classique du double mandat de l'École nous semble cependant restrictive et somme toute assez proche des conceptions de sens commun.

La préface de Rey à l'ouvrage collectif publié en 2012, sous la direction de Lenoir et Tupin, *Les pratiques enseignants entre instruire et socialiser, regards internationaux*, est emblématique à cet égard.

³¹⁵ Le vocabulaire varie, par ailleurs, selon que l'on s'intéresse aux dimensions explicites et formelles du travail des enseignants ou aux dimensions implicites de ce travail (on parlera alors plutôt de fonctions « latentes » ou de « curriculum caché »).

L'auteur y précise d'emblée que l'écart lexical qui les produit au moment d'analyser l'action de l'École sert de support aux débats et aux polémiques autour des missions de l'institution : « faut-il fait accéder les jeunes à des savoirs ou bien leur faire intérioriser des règles ? » (*Ibid*, p. XIX), autrement dit au discours de sens commun. La formulation de cette question fait, par ailleurs, immédiatement apparaître le phénomène de rétrécissement sémantique auquel mène cet écart lexical, qui se veut pourtant heuristique : la socialisation se réduit à la transmission de normes et de valeurs, à une socialisation normative. Il est discutable, en outre, de réduire l'instruction à une transmission/construction de savoirs qui ne produirait pas d'effet socialisateur. Si comme l'écrivent Tupin et Lenoir dans l'introduction du même ouvrage « l'instruction dépasse les aspects techno-instrumentaux et la seule transmission de faits de connaissance », parce qu'elle « a pour visée la production d'êtres humains autonomes, capables de réflexion critique » (*Ibid.*, p. 11), l'instruction peut difficilement être envisagée indépendamment des effets socialisateurs qu'elle produit.

Il nous semble que la conceptualisation que nous avons proposée de la socialisation, en prenant appui sur les travaux de Durkheim (1922), Dubet et Martuccelli (1996), Dubet (2002) et Grootaers (1998 et 2014), permet de sortir de cette ornière et de renouveler la réflexion sur la socialisation scolaire.

7.3.1.3. Le déclin du « programme institutionnel » à l'épreuve d'un système éducatif historiquement décentralisé

L'objectif de cette thèse était de produire de nouvelles connaissances à propos de la manière dont l'École réagit aux transformations majeures qui caractérisent les sociétés contemporaines, depuis la deuxième moitié du XXe siècle.

Les travaux de Dubet et Martuccelli (1996) et ceux de Dubet (2002), notamment, portent sur les modèles éducatifs de l'École et leur évolution, ainsi que sur les effets de la massification scolaire et ceux de la diversification des finalités, sur la déstabilisation de l'institution scolaire. Avec le déclin du programme institutionnel, Dubet (2002) pose un diagnostic important, sur lequel nous avons pris appui pour problématiser notre propre recherche. Il montre que le programme institutionnel n'est plus le cœur du travail sur autrui, qu'il se présente désormais comme une expérience composite, que la distance entre travail prescrit et travail réel s'est accrue, et qu'il appartient désormais aux enseignants de recomposer l'unité de leur expérience, en articulant différentes logiques d'action.

Il convient cependant de souligner une caractéristique originale de notre recherche. Bien que les analyses de Dubet et Martuccelli (1996) et celles de Dubet (2002) aient une portée heuristique beaucoup plus large, elles s'inscrivent dans le contexte singulier de l'École républicaine et d'un système scolaire historiquement centralisé. Rappelons, à ce propos, le caractère particulièrement intéressant du système éducatif belge et d'une démocratie consociative où la définition des finalités éducatives (programmes, orientations méthodologiques, valeurs véhiculées) a longtemps été en large partie laissée aux mains de la société civile organisée (pouvoirs organisateurs et réseaux).

Il nous semble intéressant de souligner que, pourtant, nous n'avons pas observé de phénomène de fragmentation du système éducatif autour de réalités locales fortement contrastées. Notre recherche suggère plutôt l'existence d'un accord général sur les principes (imaginaire institué plurinormé) et une uniformité relative des pratiques (stabilité de la forme scolaire). Étant donné le type de données dont nous disposons (du déclaratif), il nous semble possible de proposer l'idée que ce résultat signale l'existence d'un modèle culturel largement partagé par les enseignants (un modèle éducatif et un

modèle d'action). Ce modèle culturel participe de discours développés à différentes échelles (Communauté française de Belgique, Europe, OCDE, monde patronal, etc.). Il renvoie probablement, aussi, à une « culture professionnelle » (ou à une « identité professionnelle », Dubar, 1992) qui subsume les orientations spécifiques liées aux conditions de travail objectives (établissements, etc.).

7.3.2. Contribution à la recherche sur les cultures disciplinaires

Le chapitre consacré aux positionnements disciplinaires constitue une contribution à la recherche sur les cultures disciplinaires dans la mesure où nos résultats tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle les disciplines constituent un organisateur central du travail enseignant à l'École secondaire ainsi que le vecteur du développement de cultures disciplinaires spécifiques (Saussez, 2012 et 2019).

Il faut souligner l'originalité d'une approche disciplinaire des conceptions de la socialisation. Non seulement la recherche francophone sur les cultures disciplinaires reste très limitée, mais à notre connaissance, en dehors des travaux de Levasseur (2008, 2012), aucune recherche ne porte sur les conceptions du sujet à former, de la société à promouvoir ou encore des rapports aux normes privilégiés par les enseignants. La recherche sur les cultures disciplinaires consiste, en effet, essentiellement à étudier leur rôle dans les processus d'enseignement-apprentissage (Ball, 1981 ; De Brabander, 1993 et 2000 ; Siskin, 1994 ; Stodolsky & Grossman, 1995 ; Grossman & Stodolsky 2004 ; Levasseur, 2008 ; Saussez, 2009, 2012 et 2019).

Notre recherche montre, par ailleurs, que ces cultures disciplinaires doivent être envisagées comme des produits historiques, résultant d'un processus d'institutionnalisation sur le temps long, et par conséquent comme des phénomènes culturels transitoires, en évolution.

7.3.3. Concepts émergents : « sédimentation » sur le temps long, médiation par les contextes et « stratification différenciée »

Étudier les conceptions de la socialisation, dans la perspective d'un travail de recomposition du sens opéré par les enseignants face à la multiplication des possibles normatifs, en prenant appui sur la typologie de Grootaers (2014), nous a permis de proposer l'idée d'un processus de sédimentation historique sur le temps long de différents modèles éducatifs, dans les conceptions des enseignants. Mais aussi d'institutionnalisation située, médiée par les contextes de travail, donnant lieu à une stratification différenciée.

La mise au jour d'un « imaginaire institué pluri-normé » constitue, en effet, l'un des résultats majeurs de notre recherche. Il s'observe à travers l'adhésion massive à l'ensemble des orientations éducatives proposées, aussi bien pour les missions générales que pour les objectifs poursuivis. Il existe cependant des différences dans l'intensité avec laquelle chacune de ces orientations est valorisée. Les multiples injonctions et attentes formulées à l'égard de l'École concernant les finalités éducatives semblent rencontrer une « résonance » ou une « résistance » plus ou moins forte, dans les conceptions des enseignants, selon leur contexte de travail.

Dans une perspective diachronique, comme nous avons eu l'occasion de le rappeler plus haut dans ce chapitre, si le modèle moderne de formation d'un sujet émancipé par les savoirs rationnels et sous le régime de normes universelles apparaît prégnant, l'École semble avoir progressivement absorbé les différentes injonctions et attentes provenant de son environnement, en suivant une ligne du temps qui remonte aux années 1960-1970. L'imaginaire institué que nos données donnent à voir, serait ainsi

le fruit d'un processus historique de production de significations autour de ce qu'est l'École et de ses missions.

Plutôt qu'un recul de la crédulité à l'égard du modèle éducatif de la modernité (Lyotard, 1979), nous observons donc une sédimentation progressive sur le socle pérenne qu'il constitue dans l'imaginaire enseignant. Nos résultats indiquent que les caractéristiques des sociétés de la modernité avancée (pluralité normative, réflexivité de l'acteur), n'impliquent pas nécessairement l'effondrement des conceptions modernes relatives au contrat social et politique dans le chef des enseignants.

Médiée par les contextes de travail, cette sédimentation donne lieu à une « stratification différenciée » correspondant à différents espaces du système éducatif. À l'image de vagues successives chargées de nouveau sable, venant déferler sur le rivage, et brasser différemment l'ancien et le nouveau, selon les caractéristiques spécifiques de la plage sur laquelle elles se sont échouées.

7.4.Limites de la recherche

Au terme de la rédaction de ce manuscrit, il est indispensable d'en souligner les limites. Les limites d'ordre méthodologique ont été abordées dans le chapitre II de la thèse. Celles que nous présentons dans cette section concernent davantage la mobilisation des concepts et leur opérationnalisation, les analyses et leur interprétation. Dans les lignes qui suivent, nous tentons de mettre en évidence les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les conclusions (nécessairement provisoires) auxquelles nous sommes parvenus.

7.4.1. Mobilisation et opérationnalisation des concepts

Sur le plan conceptuel, il nous semble que deux limites peuvent être pointées. La première concerne le nombre d'indicateurs que nous avons construits pour appréhender les conceptions des missions. La seconde consiste dans le fait que nous n'avons sans doute pas suffisamment explicité la manière dont nous avons mobilisé le concept de forme scolaire pour appréhender les pratiques.

7.4.1.1. Indicateurs permettant d'appréhender les conceptions des missions

Nous pensons que le nombre d'indicateurs construits pour appréhender les conceptions des missions était insuffisant. À titre d'exemple, nous avons associé le « sujet autonome » à un univers normatif moderne, inscrit dans la perspective des Lumières. Le « sujet épanoui » est, dans notre approche théorique, associé à un univers normatif datant des années 1970, inscrit dans la psychologie humaniste de Rogers. Le « sujet entrepreneur de lui-même » est, quant à lui, associé à un univers normatif plus récent, lié à la sphère économique et aux organisations internationales.

Il aurait fallu démultiplier les indicateurs pour chacun des univers normatifs étudiés, afin de nous approcher avec plus de précision les conceptions des enseignants. En ce qui concerne le dernier univers normatif, par exemple, la question de l'employabilité, celle de l'utilité économique de l'École, le développement de la flexibilité, la transmissions/construction de savoirs et de compétences techniques fonctionnels, de compétences transversales, de compétences sociales et de savoir-être, etc. auraient pu être des indicateurs intéressants. Étant donné le temps imparti dans la thèse, nous n'aurions pas pu réaliser une analyse systématique et méthodique de documents produits par les acteurs à l'origine des différents « discours » situés sur l'École, auxquels nous nous sommes référés. Mais la revue de littérature que nous avons réalisée nous aurait certainement permis de mobiliser un nombre plus conséquent d'indicateurs pertinents.

Nous sommes particulièrement conscients, par ailleurs, et nous avons eu l'occasion de le signaler dans le chapitre II consacré à la méthodologie, du fait qu'une étape exploratoire plus aboutie que celle que nous avons menée nous aurait permis de couvrir davantage l'étendue des possibles normatifs dont les enseignants sont probablement porteurs. À cet égard, il est clair que si conflictualité il y a, parmi les enseignants, à propos de ces possibles normatifs, celle-ci était prédéfinie et limitée par les catégories de notre questionnaire.

7.4.1.2. Le concept de « forme scolaire »

Il nous semble, par ailleurs, que nous n'avons pas suffisamment explicité la manière dont nous avons mobilisé le concept de « forme scolaire » comme analyseur des pratiques. Ce manque d'explicitation

pourrait avoir donné au lecteur une impression d'imprécision ou de flottement, dans la mesure où nous parlons tantôt de « la forme scolaire », tantôt de « la forme scolaire traditionnelle ».

Dans un texte publié récemment, Charlier (2021) soulignait le fait que la forme scolaire désigne chez Vincent des réalités distinctes, notamment un modèle de socialisation et des caractéristiques techniques des appareils de socialisation. Ce qui, selon Charlier, et nous sommes d'accord avec lui, a entraîné beaucoup de confusion sur son usage.

Pour notre part, nous nous sommes essentiellement appuyés sur la théorisation déployée par Vincent à travers plusieurs textes (1980, 1994, 2004, 2008, 2012-1 et 2012-2). Permettez-nous de saisir l'occasion de cette section consacrée aux limites, pour préciser notre approche. Dans un premier temps, nous présenterons rapidement les éléments qui dans le travail de Vincent ont nourri notre propre réflexion. Nous préciserons ensuite pourquoi ce concept nous a semblé intéressant dans le cadre de notre recherche.

Le concept de « forme scolaire chez Guy Vincent

Guy Vincent forge³¹⁶ le concept de forme scolaire dans le cadre de sa thèse de doctorat soutenue en 1980, alors qu'il étudie ce qu'il appelle « l'école comme telle », c'est-à-dire « ce qu'ont en commun les enseignants (au sens large) primaire et secondaire », et « qui a duré au moins jusqu'à la moitié du XXe siècle ». Ceci étant dit, l'analyse se concentre sur « l'école primaire, qui dès l'origine est au moins intentionnellement l'école pour tous » (Vincent, 1980, pp. 3-15).

Sans en nier l'intérêt, il prend ses distances avec les préoccupations des *conflictualistes*, des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) par exemple, portant sur l'action pédagogique définie par la violence symbolique. Il s'intéresse plutôt à ce qu'il nomme le « résidu ». Des aspects de la vie scolaire peu pris en compte par la recherche, et qui font pourtant « la trame de la vie quotidienne de l'écopier et du lycéen : devoirs et leçons, récompenses et punitions, local scolaire, emploi du temps », mais aussi « les outils de l'élève, ses productions, les techniques du maître, la posture et les gestes des uns et des autres » (Vincent, 1980, p. 3).

L'ambition de Vincent est de décrire de façon précise la « forme » scolaire (en référence à la *Gestalttheorie* et à Merleau-Ponty, 1948), c'est-à-dire l'ensemble et la configuration des éléments constitutifs de l'école (un espace, un temps, une relation). Partant du principe que celle-ci n'est ni éternelle ni universelle, il entend également rechercher quand et comment cette forme s'est constituée dans certaines sociétés, ce qui signifie par ailleurs rechercher à quelles autres transformations sa constitution est liée. Cette description précise de la « forme scolaire », appréhendée comme un phénomène historiquement situé, doit permettre selon Vincent de mieux comprendre, le sens que peut avoir le type de discipline qui y règne, mais aussi d'apporter un début de réponse au problème du pouvoir et de ses formes, et du rapport entre école et pouvoir (Vincent, 1980, p. 11).

S'il adopte une perspective sociohistorique, Vincent invalide toute perspective « généalogique » établissant une continuité historique entre l'école gréco-romaine et l'école du XIXe siècle. Avec Durkheim (1938) et Marrou (1948), il tient plutôt compte des différences qui existent entre une école « milieu moral » et celle qui, apparue en Grèce archaïque, « resta toujours un peu méprisée,

³¹⁶ Notons que le terme est introduit précédemment par Balibar et Macherey (1974). Vincent se réfère toutefois à la phénoménologie et à Merleau-Ponty pour fonder son usage du terme « forme ».

disqualifiée dans son rôle technique d'instruction, non d'éducation » (Marrou, 1948, cité par Vincent, 1980, p. 9).

En revanche, il rejette l'idée de Durkheim (1922 et 1938) selon laquelle l'école serait le reflet de la société (Vincent, 1980 et 1994). S'il est peu contestable, écrit-il, que l'éducation varie selon les formes de société et en particulier les formes politiques, peu contestable également que l'école prépare les jeunes générations à intégrer la société dans laquelle ils vivent, pour autant l'école n'est pas un microcosme social reflétant la société correspondante. L'approche de Durkheim, invitant à chercher dans la gestion des écoles un reflet du gouvernement de la société correspondante, est à ses yeux une entreprise vaine. En témoigne le retard des institutions éducatives par rapport aux autres institutions, par exemple la rareté des parlements scolaires dans les démocraties occidentales. Aussi, Vincent choisit-il d'éprouver la fécondité d'une autre hypothèse selon laquelle l'école ne serait pas le reflet de la société mais un relai de son organisation politique (Vincent, 1980).

À contrepied d'autres approches contemporaines de la sienne (Athusser, 1970), il explique la massification scolaire au cours du XIXe siècle comme une entreprise de disciplinarisation des mœurs. Le but de l'école primaire est alors avant tout la formation morale de la jeunesse, fonction fondamentalement politique plutôt qu'économique. C'est la raison pour laquelle, au cours du XIXe siècle, des formes d'enseignement nées avec l'industrialisation comme l'enseignement mutuel, disparaissent au profit d'une école dont la finalité principale est politique (Vincent, 1980, p. 526). Dès les XVII-XVIIIe siècles apparaissent, en effet, des écoles de charité dans lesquelles les parents sont incités à envoyer leurs enfants. Il n'est pas question seulement d'y apprendre à lire, si possible écrire, et si possible d'un peu de catéchisme, mais aussi et surtout de discipliner. Prenant appui sur les travaux d'historiens (Ariès, 1973 ; Chartier & al., 1976) - qui ont mis en évidence la nouveauté de cette éducation aussi bien dans les collèges jésuites que dans les petites écoles par rapport à l'ancien apprentissage par voir-faire et oui-dire ou encore aux initiations des sociétés archaïques et à la *paideia* des Grecs - Vincent insiste sur la différence entre « un lieu où les enfants apprennent à lire et à écrire pour tenir une comptabilité commerciale et cette école-officine d'humanité où la lecture et l'écriture sont incluses dans un système de pratiques qui sert essentiellement à 'moraliser' » (Vincent, 1980, p. 27). Pour Vincent, plutôt que des lieux d'instruction, ces écoles sont des lieux « d'éducation » exigeant une « pédagogie » au sens de Durkheim (1922) :

On pourrait appeler moralisation ce quelque chose de plus que doit faire le maître par rapport au simple instructeur. Mais le mot est trop faible et pourrait laisser croire à une juxtaposition d'une activité (la moralisation) à une autre (la transmission des savoirs et des savoir-faire). Car il s'agit en fait d'une action totale sur l'ensemble de l'être (éduqué), englobant la transmission des connaissances et lui conférant ces caractéristiques qui exigeront une « pédagogie ». C'est précisément cette action totale dont Durkheim a noté la naissance, en même temps que celle des collèges : « le christianisme devait entièrement tendre à envelopper l'enfant tout entier dans un système qui le prenne, dans toute son existence intellectuelle aussi bien que physique et morale, afin de le pénétrer plus complètement et plus profondément, afin de ne laisser

échapper aucune partie de sa nature. (...) Contentons-nous de souligner pour l'instant que l'éducation (donnons au mot la signification précise qui est la sienne) apparaît à un certain moment dans nos formations sociales et que l'institution nécessaire à cette action est l'école. » (Vincent, 1980, p. 24).

La thèse de Vincent consiste à dire que la forme scolaire – « l'école » telle qu'elle apparut en Europe il y a environ trois siècles et qui est devenue la forme dominante du procès de socialisation dans nos sociétés - actualise avant tout une finalité politique. Affirmer cela, précise-t-il, ne revient pas à nier la lutte des classes, c'est-à-dire la dimension idéologique de l'enseignement. Cependant, pour Vincent, la fonction idéologique de l'école ne rend pas compte de sa forme. La grammaire, par exemple, qui domine l'enseignement de la langue, instaure par sa normativité entre le sujet parlant et la langue un rapport défini, et remplit une fonction politique. La grammaire a une forme pédagogique spécifique permettant de transformer l'élève en lui apprenant à agir selon les règles.

L'analyse de Vincent repose sur l'étude des règlements et des agencements qui caractérisent l'école dès le XVII^e siècle. Il étudie plus particulièrement *La Conduite des écoles chrétiennes* (J.-B. de La Salle, 1706), parce qu'il y voit un archétype de « l'école ». Mais aussi parce que cette école s'impose durant deux siècles, durant lesquels elle est dominante numériquement, dans presque toutes les villes de France. Par ailleurs, la *Conduite des écoles chrétiennes*, plusieurs fois rééditée, permet de suivre la constitution et l'évolution de la pédagogie qu'elle propose. Elle illustre, en outre, de manière exemplaire ce type de règlements qui prolifère au cours de la deuxième moitié du XVII^e siècle et qui suggère la naissance d'une institution originale (Ariès, 1973).

Il décrit les caractéristiques pratiques de cette école pour montrer qu'il s'agit d'un espace structuré avant tout par des exigences morales (davantage qu'intellectuelles) : un espace séparé des autres espaces de la vie sociale, une classe avec un maître, un emploi du temps fixe et minuté, des récompenses et corrections, des exercices de lecture, d'orthographe, d'arithmétique, etc. un apprentissage simultané, un matériel uniforme (cartes, tableaux de lettres, livres...).

Vincent fait de l'apparition de cette forme une rupture historico-sociale fondamentale. Le « mode simultané » en particulier marque cette rupture. L'instauration du mode simultané n'est pas une méthode d'enseignement destinée à en accroître la productivité, affirme-t-il. L'école lassallienne n'a jamais cherché la rapidité, comme le fera l'école mutuelle, puisqu'il fallait au contraire garder les écoliers le plus longtemps possible (*Ibid.*, 1980)³¹⁷. Dans le mode mutuel, la relation maître-écolier est une série de relations duelles, faisant place par nature à toute une gamme de sentiments et d'émotions variées. Avec le mode simultané, le groupe-classe est constitué face au maître impassible, et à la succession des relations interpersonnelles s'est substituée la soumission de tous à un ordre

³¹⁷ « À l'égard des petits qui ont beaucoup d'esprit et de mémoire, il ne les faut pas toujours changer, lorsqu'ils en sont capables parce qu'autrement ils ne viendraient pas assez longtemps à l'école » (Des devoirs de l'inspecteur des écoles, 3^e partie de la *Conduite*, cité par Vincent (1980, p. 50).

impersonnel. La distance pédagogique est instaurée. Ce qui fait l'autorité pédagogique, l'autorité magistrale³¹⁸, consiste en une posture par laquelle le maître affiche qu'il se soumet à la loi :

Avec l'école lassallienne la relation maître-élève devient, en ce sens, pédagogique : le calme du maître impose le calme aux élèves, le bruit tombe devant une volonté inflexible de silence, l'ordre s'établit par gestes, par brefs commandements, par la substitution d'une loi générale aux interventions multipliées et individuelles. Le maître s'impose aux élèves en s'imposant à lui-même les attitudes (silence, retenue) qu'il doit leur imposer (...) toute son attitude signifie ce qu'on doit être. (Vincent, 1980, p. 42).

Cette transformation dans les formes de transmission, l'apparition de cette « forme scolaire » se prolonge dans l'école du XIXe siècle. À la fin du XIXe siècle, l'école de la troisième république déconfectionnalise et impose l'instruction morale laïque valorisant la compétition inter-individuelle. Cependant, pour Vincent, les anciennes finalités et les anciennes techniques ne disparaissent pas. Au contraire, les changements introduits servent à mieux accomplir les anciennes fonctions pédagogiques. L'hygiène et la médecine sont mises au service de ces finalités. Le quadrillage de la classe, les tables à deux places, le fait de permettre désormais à l'enseignant de se déplacer au lieu de rester sur l'estrade garantissent le maintien de l'ordre ou « la discipline ». La nouvelle organisation spatiale est définie par les mêmes finalités. Ici encore, la forme scolaire correspond à une organisation spatio-temporelle adaptée à sa fonction pédagogique au sens durkheimien du terme (la discipline, fonction morale).

L'emploi du temps apparaît. Il détermine l'importance respective à donner à chaque matière par semaine et par jour. On passe d'un énoncé des matières d'enseignement qui figuraient dans les lois et les décrets depuis la Révolution à un programme détaillé. À ce titre, l'emploi du temps constitue une règle, qui plus est, écrit Vincent (1980), une règle morale. Il s'agit de préparer les enfants à mettre plus tard dans leur vie d'homme l'ordre qui en est la dignité et la ponctualité qui en est la force. Soumettre sa vie à un découpage en séquences temporelles prévu à l'avance c'est, en effet, avoir une forme de moralité, qui est celle du devoir (en référence à Durkheim, 1922 et 1925). L'emploi du temps scolaire et la méthode simultanée dont il est inséparable ne répondent pas à un impératif de productivité mais à l'instauration d'un nouveau type de pouvoir : la soumission constante et totale à des règles impersonnelles.

À ce stade, il est important de préciser que si pour Vincent ce qui caractérise l'école est la soumission à des règles impersonnelles³¹⁹, il formule très vite l'hypothèse d'une pluralité de formes caractérisées par des modalités différentes de soumission à la règle. Il distingue notamment le rapport à la règle privilégié dans l'école de la IIIe République (d'inspiration durkheimienne), de celui qu'instaurent les

³¹⁸ Vincent présente l'autorité magistrale comme une autorité apparue dès la fin du XVIIe siècle. Autorité « extérieure », elle est faite d'attitudes (gravité, fermeté, bienveillance) et de gestes (signaux, comme le fait de lever le doigt).

³¹⁹ En référence à sa thèse, Vincent écrit en 2004 : « Ce qui nous paraissait pouvoir définir la forme scolaire en même temps que le principe de ses variations était le rapport à des règles impersonnelles ». Vincent, 2004, p. 117.

établissements d'instruction créés au début de la Révolution (modèle éducatif des Lumières). Il propose alors, dans un premier temps, l'idée de « variantes » de la forme scolaire. L'école est bien le règne de la règle impersonnelle, mais elle peut être imposée par une sorte de dressage (écoles des Frères), soit justifiée et intériorisée en faisant appel à la « Raison » et aux sentiments de l'élève (IIIe République), soit établie par discussion entre égaux (école de la Révolution, Ire République).

Sous la IIIe République, les politiques publiques incitent à développer des méthodes visant non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver. Plus précisément ce qui se met en place est une volonté de régulation de la raison. C'est, en effet, la perspective kantienne d'une loi consentie qui est adoptée, celle de la compréhension de sa nécessité au lieu d'une obéissance aveugle à la règle. De ce point de vue, la révolution scolaire française de 1880 instaure un nouveau type d'assujettissement : à l'école, l'intelligence ne se déploie pas, elle est éduquée. L'enfant ne doit plus être dressé, mais réglé. Le modèle éducatif de la IIIe République est durkheimien. Il fait de l'attention la plus importante des facultés intellectuelles, tandis que la raison des pédagogues correspond à une discipline et plus précisément à une autodiscipline. La nouvelle éducation n'est donc pas en rupture totale avec l'ancienne, les impératifs qu'elle introduit convergent toujours vers l'ordre. À titre illustratif, Vincent prend l'exemple de l'orthographe (en référence à Chervel, 1988, dans Vincent, 2004). Codifiée au XVIIIe siècle, elle devient au XIXe siècle une institution, une contrainte exercée par l'État. Bien écrire, c'est écrire correctement, c'est-à-dire selon les règles fixées par la Raison. L'écriture n'est plus alors une technique du commerçant ou de l'art copiste, mais sert des finalités éducatives. D'où le caractère éducatif qui est attribué à cet exercice, indépendamment même de son contenu.

C'est dans le projet révolutionnaire d'une instruction publique (en référence à Condorcet, 1792³²⁰ et 1794³²¹) que Vincent trouve la manifestation d'une véritable régulation *par* la Raison. Notons que dès 1980, il propose l'idée qu'en un sens les établissements d'instruction créés au début de la Révolution de 1789 sont « déscolarisés ». Il revient sur cette idée dans différentes publications ultérieures à sa thèse (2004, 2008, 2012 et 2012), notamment dans un article de 2008, dans lequel il oppose « forme scolaire » et « instruction publique » (deux « formes » de transmission), et affirme l'incompatibilité entre la « forme scolaire » et le mode démocratique de socialisation (ou « socialisation démocratique »). Au cœur de cette réflexion sur les formes de transmission et sur leur compatibilité avec un mode démocratique de socialisation se loge une analyse des formes de savoirs, sur laquelle nous reviendrons dans un instant.

Cette affirmation – d'incompatibilité entre une forme de transmission et un mode de socialisation – implique au préalable de revenir sur les différents niveaux de la théorisation de Vincent, dont il est question dans l'article de Charlier (2012) mentionné en introduction de cette section. À la différence de Charlier, nous différencierons toutefois trois niveaux d'analyse.

Au niveau supérieur de la théorisation de Vincent se trouve un paradigme anthropologique et sociologique qui est celui de la « socialisation » (Vincent, 2008), entendue comme une certaine manière d'être au monde et d'être ensemble que réalise (nécessairement) chaque groupe social :

³²⁰ De Condorcet, N. (1792). *Rapport sur l'instruction publique*. <https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>.

³²¹ De Condorcet, N. (1794). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Agasse. Ouvrage Posthume.

Toute société, et à l'intérieur de cette société tout groupement, en tant qu'il a une unité, une forme, tout groupement se socialise lui-même, c'est-à-dire adopte certaines manières d'être au monde et d'être à autrui, d'être par rapport à autrui. (Vincent 2012-1, p. 116).

Au niveau intermédiaire se trouvent des « formes sociales ». En effet, les modes ou manières d'être ensemble incluent des « formes sociales » (niveau intermédiaire) « qui ne sont ni immuables ni indépendantes les uns des autres dans une même formation sociale » (Vincent, 2008, p. 50). Parmi ces formes sociales, la « forme scolaire » est une forme sociale spécifique de transmission.

Au niveau le plus bas se trouvent les manifestations concrètes de ces formes sociales, leurs aspects pratiques. La forme scolaire, par exemple, se manifeste à travers des caractéristiques pratiques observables (rang, aménagement des bancs, emploi du temps, règles affichées au mur, etc.).

Le concept de « socialisation », chez Vincent, ne renvoie donc pas à un processus social de fabrication de sujets sociaux, autrement dit à la conceptualisation durkheimienne de la socialisation. Mais bien à des manières de « se » socialiser :

La rupture c'est la distinction entre la socialisation conçue comme action de la société, du groupement sur l'individu et une socialisation conçue comme auto-constitution du social. Chez Durkheim l'individu est conçu comme animalité puis est socialisé. (...) La rupture est entre la forme réfléchie « se socialiser » et « être socialisé » c'est-à-dire le passif. (Vincent, 2012-1, p. 117-118).

En revanche, la « forme scolaire » est une forme sociale de socialisation à la Durkheim, dans la mesure où c'est une forme de transmission et de relation entre générations pensée comme une éducation, et plus précisément comme une éducation morale.

Ces éléments précisés, nous pouvons revenir à l'incompatibilité posée par Vincent entre la forme scolaire et un mode démocratique de socialisation (une manière démocratique d'être ensemble, de « se socialiser »), et au lien qu'il établit entre « l'instruction publique » et ce mode de socialisation. Au cœur de la forme scolaire, il y a la règle impersonnelle imposée à tous, y compris au maître. Au centre de l'instruction publique, il y a l'usage de la raison, « la recherche des raisons » (Vincent, 2008, p. 52). L'objectif de l'instruction publique est de renforcer chez les élèves, et ce dès leur plus jeune âge « l'intelligence des principes ». L'analyse des formes de savoirs et des modalités d'enseignement est par conséquent centrale dans l'analyse des liens entre instruction et socialisation démocratique³²² (*Ibid.*, p. 53) :

³²² Vincent (1994 et 2004) pose la question - sans clairement la formuler ni y répondre - de savoir si la mise en forme disciplinaire de l'enseignement (les disciplines, c'est-à-dire les mathématiques, etc.) participent à « la » discipline (la régulation des conduites).

Par exemple, en lieu et place d'une théorie de la multiplication telle qu'on pourrait la trouver dans un ouvrage sur la théorie des ensembles, l'école fait apprendre la table de multiplication, suite de propositions qui énoncent des contenus 'vrais' mais qui n'ont pas de connexions logiques entre elles. (Vincent, *Ibid.*, p. 54).

Les régimes épistémologiques et la manière de constituer l'élève en sujet apprenant tiennent également à la place accordée à la discussion dans les modalités d'enseignement, lorsqu'il s'agit de caractériser le rapport à la règle (Vincent, 2008, p. 59). Vincent oppose le silence de la forme scolaire à la discussion de l'instruction publique (en référence au *logos* de Platon, Habermas et Bachelard). La prise en compte de « l'opinion » de l'élève (Vincent, 2008, p. 59) et les modalités actives d'enseignement caractérisent également chez Vincent des modalités d'enseignement alternatives³²³ qui s'éloignent de la forme scolaire *stricto sensu* (Vincent, 2012-1, p. 128).

Ces différents éléments de l'approche de Vincent ont nourri notre propre réflexion, nos questionnements et leur opérationnalisation.

Mobilisation du concept dans notre recherche

Le concept de forme scolaire nous a semblé intéressant dans le cadre de notre recherche pour trois raisons essentielles. Premièrement, parce que la forme scolaire (Vincent, 1980) se rapporte à la *régulation*, c'est-à-dire à l'ordre scolaire entendu comme ensemble de règles et de normes communes qui cadre le travail et les comportements des acteurs scolaires, qui définit les « rôles », et par conséquent médiatise la relation entre enseignants et élèves. Or, nous avons posé la question de l'impact des changements qui affectent les sociétés contemporaines non seulement en termes d'*intégration* (accord général sur les valeurs et les principes) mais aussi en termes de *régulation* des comportements (harmonisation des conduites). Deuxièmement, parce que Vincent fournit un modèle de référence pour catégoriser les formes que dessinent (« configurent ») les pratiques étudiées : le rapport à des normes impersonnelles. Dans notre recherche, nous avons envisagé les pratiques déclarées des enseignants comme pouvant être plus ou moins proches de ce modèle. Troisièmement, parce que la théorisation de Vincent présente les dispositifs pratiques et les modalités d'enseignements comme autant de prises sur lesquelles prendre appui pour remonter au rapport aux normes.

Ajoutons que par ailleurs, la forme scolaire correspond chez Vincent à un modèle culturel situé historiquement et donc « transitoire » (Vincent, 2012-1). Une forme sociale de transmission articulée à d'autres formes (politique, religieuse, économique, juridique, etc.). Vincent associe, en effet, l'apparition progressive de la forme scolaire à des transformations intervenues notamment dans le politico-religieux (naissance et développement de l'État moderne, réforme et contre-réforme). Or, la perspective générale de notre projet de recherche consiste aussi à tenir compte des transformations contemporaines dans le degré d'intégration systémique (au niveau global). Ceci afin de formuler

³²³ « Je dis simplement 'méthodes alternatives' parce que, en fait, ce sont des méthodes qui ont pas mal de décennies d'existence maintenant : c'est la première raison. Et la deuxième raison, c'est que cela me permet de tracer une opposition entre les formes dominantes, considérées comme centrales, et puis d'autres formes qui ouvrent d'autres possibilités. » (Vincent, 2012-1, p. 130).

l'hypothèse selon laquelle le degré d'intégration systémique est lié au degré de stabilité des valeurs et des normes mobilisées pour fonder les modes d'intégration et de régulation sociales au niveau local (Archer, 1996). Ce qui signifie plus concrètement que si l'articulation entre les différentes sphères sociales ne repose plus fortement sur une régulation normative, l'homogénéité relative des principes qui fondent le programme institutionnel (finalités) et la forme scolaire (pratiques) cèdent la place à une multiplication de prescriptions hétérogènes (Tardif et Lessard, 1999), et à un ordre scolaire plus contingent (Périer, 2012, Verhoeven, 2008, Barrère, 2003). Aussi, le caractère sociohistorique du concept et l'idée d'interdépendance entre les différentes formes nous semblaient-ils féconds pour réfléchir l'articulation entre les phénomènes observés dans l'École et les évolutions au niveau global. Notons que chez Vincent, la question des relations de pouvoir est centrale. Dans notre perspective ce sont les processus de « réduction de la complexité » (Mangez & al., 2017), les processus de recomposition du sens au niveau local qui le sont. Il ne s'agissait donc pas de nous inscrire pleinement dans son approche théorique, mais de nous inspirer de sa sociologie des formes sociales.

7.4.2. Limites liées à l'échantillon et aux analyses

7.4.2.1. Les écoles alternatives

À propos des analyses que nous avons réalisées, il nous semble important de rappeler le déséquilibre dans la taille des groupes comparés et le nombre limité d'individus appartenant aux écoles alternatives, au moment d'étudier les différences entre les écoles « alternatives » et « classiques ». Insistons de nouveau sur le fait que la robustesse de ces analyses est discutable et que les interprétations que nous avons construites doivent être considérées avec la plus grande prudence. Au-delà des difficultés statistiques que cela soulève, il se pourrait que les enseignants des écoles alternatives qui ont participé à l'enquête ne soient pas représentatifs de l'ensemble des enseignants de leur établissement.

7.4.2.2. L'enseignement qualifiant et la catégorie « pratique professionnelle »

Dominique Grootaers a attiré notre attention sur le caractère réducteur sur le plan sociohistorique de la catégorie « enseignement qualifiant » et sur le caractère imprécis de la catégorie « pratique professionnelle ». En effet, « les options groupées propres à la section de qualification comprennent encore aujourd'hui, autour d'une orientation professionnelle, à la fois des cours techniques (théoriques) et des cours pratiques (ateliers, stages, laboratoire, cours de cuisine, salon de coiffure scolaire, etc.). Dans la filière technique, cette part recouvre la moitié de l'horaire (ou un peu moins) tandis que dans la filière professionnelle, elle recouvre plus de la moitié de l'horaire. La proportion des cours pratiques par rapport aux cours techniques est plus grande en professionnelle qu'en technique (et inversement). Si l'on prend en considération le fait que près de la moitié des élèves des second et troisième degrés sont en section de qualification³²⁴ (y compris la formation en alternance) et que le volume des cours techniques et pratiques dans cette section (cours équivalents à la discipline appelée "pratique professionnelle") couvre la moitié du temps scolaire des élèves, c'est donc un quart de l'offre totale des cours au programme de l'enseignement secondaire à ces deux degrés qui relève de la catégorie 'pratique professionnelle'. Cette catégorie ne permet [donc] pas de rendre compte de la

³²⁴ Au cours de l'année scolaire 2018-2019, les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire totalisent 232.134 élèves, dont 128.249 fréquentent la section de transition (52%) et 103.885 fréquentent la section de qualification (15%).

diversité des objectifs, des contenus et des pratiques des cours qui composent ce large pan de l'enseignement secondaire (se déclinant en orientations industrielles et technologiques, orientations artisanales, orientations artistiques, orientations économiques et tertiaires, orientations de services aux personnes, etc.), ni de l'inégale valeur scolaire et sociale dont ces différents cours sont dotés. » (Grootaers, commentaire suite à la première lecture de la thèse, Janvier 2023).

Nous sommes tout à fait d'accord avec cette remarque importante de Dominique Grootaers. Comme nous l'avons indiqué dans la section 6.4.1.2, la catégorie « pratique professionnelle » regroupe dans notre thèse un ensemble de cours dispensés dans l'enseignement de qualification. Nous avons précisé que ces cours ne sont pas présentés dans les textes officiels (Décret Missions, 1997, notamment), comme des « disciplines » au même titre que les cours de mathématiques ou de langues par exemple, et qu'ils ont, par ailleurs, en commun une proximité présumée importante avec les pratiques de référence (voir les « profils de formation », de « profils de qualification » et « fiches métier »³²⁵). Il nous avait toutefois semblé intéressant de la créer afin d'investiguer d'éventuelles différences dans les positionnements des enseignants selon qu'ils enseignent dans des disciplines généralistes ou dans des cours à vocation qualifiante ou professionnalisante. Mais cette approche était réductrice, puisque nous n'avons pas tenu compte de la différence entre les cours techniques et les cours pratiques³²⁶. Nos analyses statistiques ont, en outre, été réalisées sans distinguer les formes « technique », « professionnelle »³²⁷ et « en alternance »³²⁸.

Le regroupement de différents cours au sein d'une catégorie « pratique professionnelle », s'explique essentiellement par le processus d'élaboration de la thèse. Il a, en effet, fallu très tôt construire un questionnaire devant répondre à une hypothèse générale initiale de « fragmentation » du champ scolaire autour d'une diversité d'établissements contrastés. La « discipline enseignée » était alors envisagée comme une variable de contrôle caractérisant les enseignants au même titre que l'âge, par exemple. C'est progressivement, au cours de la démarche (nécessairement circulaire) de recherche, que différentes questions ont émergé, dont la question du rôle des « cultures disciplines » dans les orientations prises par les enseignants. L'utilité d'une distinction entre cours technique et pratique n'a pas été anticipée, ce qui constitue, de fait, un défaut de construction de l'objet.

Ajoutons que le manque de précision de la catégorie « enseignement qualifiant » qui recouvre des réalités diverses, en termes d'objectifs et de modalités d'enseignement, explique peut-être en partie la variabilité plus importante que nous avons observée au sein de ce groupe, par rapport au groupe « transition ». Il serait par conséquent vraiment intéressant de prolonger cette recherche par une étude plus précise de la diversité des finalités et des pratiques ayant cours dans les différentes formes d'enseignement.

³²⁵ <http://www.enseignement.be/index.php?page=25255&navi=298>, page consultée le 21.02.2023.

³²⁶ Aussi divers que « électricité », « construction », « services sociaux », « coiffure », « secrétariat », « ébénisterie », « horticulture », « nutrition », éducateur spécialisée, « confection », etc.

³²⁷ Notre questionnaire invitait les enseignants à préciser les différentes formes dans lesquelles ils travaillaient.

³²⁸ Notons que notre échantillon, un nombre très réduit d'enseignants N = 30) a indiqué enseigner dans la forme d'enseignement « en alternance », 28 ont indiqué enseigner simultanément dans une autre forme, le plus souvent dans la forme « professionnelle ». Seuls deux enseignants n'ont coché que la case du questionnaire « en alternance ».

Notons, en revanche, que nous n'avons pas observé de variabilité particulièrement importante au sein de la catégorie « pratique professionnelle », pour laquelle les résultats nous ont parus consistants (tableau 121).

Tableau 121 : récapitulatif de quelques résultats pour la catégorie « pratique professionnelle »

		"Pratique professionnelle"
Missions, objectifs poursuivis et rapports aux normes (facteurs)	Subjectivation - émancipation et épanouissement	
	Intégration socioculturelle - pluralisation	*
	Distribution - intégration	
	Subjectivation large	
	Intégration socioculturelle large	
	Instruction	
	Rapport aux normes de type critique	
	Rapport aux normes de type transactionnel	*
	Rapport aux normes de type impersonnel	*
Objectifs poursuivis (Variables d'origine)	Sujet critique et réflexif	
	Sujet entrepreneur de lui-même, proactif	
	Sujet épanoui, confiant	
	Ouvrir à la diversité culturelle	
	Transmettre une culture commune	
	Préparer aux études supérieures	
	Préparer à l'exercice d'une profession, former des travailleurs	*
Pratiques déclarées (Variables d'origine)	Valorisation de l'écoute attentive pendant les cours	*
	Valorisation des interactions entre élèves à propos du cours	
	Aménagement des classes en rangées ou en lignes	*
	Aménagement des classes en U ou en cercle	
	Travail individuel	

Le tableau 121 synthétise quelques résultats obtenus pour la catégorie « pratique professionnelle ». Il permet de visualiser rapidement les orientations privilégiées au sein de ce groupe : la mission de **distribution envisagée dans une perspective large d'intégration**, qui renvoie à une mission pragmatique d'affiliation sociale et d'insertion économique des jeunes dans un contexte d'instabilité ; **l'objectif de subjectivation** intégrant toutes les figures du sujet proposées (y compris un sujet « entrepreneur » et un sujet « travailleur ») ; **l'épanouissement de l'élève et le développement de la confiance en soi** (comme objectif poursuivi), dont nous avons émis l'hypothèse qu'ils pourraient être associés au souci de « réparer » des élèves au parcours scolaire chaotique ; **la préparation à l'exercice d'une profession, la formation de travailleurs**, variable pour laquelle les professeurs de « pratique professionnelle » se distinguent des disciplines qui n'ont pas de visées qualifiantes ou professionnelles, même lorsqu'elles sont enseignées en section de qualification ; le **rapport aux normes de type transactionnel**, qui se rapporte à un régime négocié des normes d'enseignement dans lequel les élèves peuvent proposer des contenus et des activités, négocier les objectifs, participer à la construction du règlement de vie de classe. Il suggère aussi un ajustement des enseignants aux caractéristiques singulières des élèves, à travers la négociation des objectifs avec les élèves, le fait de proposer des travaux différents aux élèves en fonction de leurs difficultés et de leur progression dans les

apprentissages, et une planification flexible en fonction des besoins des élèves ; Le **rapport aux normes de type impersonnel**, qui se rapporte au « rôle » attendu de la part des élèves et qui renvoie à une relation pédagogique de type asymétrique, dans laquelle les élèves ne sont pas censés discuter tout un ensemble de normes (la légitimité et la validité des contenus, l'expertise de l'enseignant, le matériel et les dispositifs, les règles). À ce propos, nous avons émis l'hypothèse que la valorisation simultanée des deux rapports aux normes pourrait manifester l'existence d'une tension entre exigence de contrôle et nécessité de négocier les règles du jeu. Les professeurs de pratique professionnelle se distinguent, en outre, par un score moyen significativement plus faible que la plupart des autres disciplines sur l'énoncé relatif à l'aménagement de la classe « **en rangées ou en lignes** », qui correspond à un dispositif typique de la forme scolaire traditionnelle, régulièrement pratiqué par la majorité de nos répondants (86,5% déclarent aménager leur classe de cette manière régulièrement ou à chaque cours). On peut imaginer que le matériel, les supports, les activités proposées et le travail en atelier sont liés à leurs réponses. Ces enseignants semblent travailler plus fréquemment que les autres selon des **modalités moins « scolaires »** (classes en U ou en cercle, valorisation des interactions entre les élèves à propos du cours).

Ces premières observations de type exploratoire invitent à poursuivre l'analyse de manière plus précise, dans le but d'étudier plus finement les hypothèses interprétatives que nous avons formulées et de mieux saisir la diversité des univers normatifs que le « qualifiant » et la catégorie « pratique professionnelle » recouvrent.

7.5. Prolongements possibles

Dans cette recherche, nous nous sommes référés à un modèle général durkheimien selon lequel toute « société » s'analyse en termes de mécanismes d'intégration (homogénéité des principes) et de modes de régulation (harmonisation des conduites). Notre ambition n'était, bien entendu, pas, à l'instar de Durkheim, de comprendre et de définir les fondements des sociétés humaines pour élaborer un modèle d'École qui en rende possible la réalisation³²⁹. Au contraire, tout en prenant appui sur son modèle général d'analyse (analyser le social par le social, en termes d'intégration et de régulation), nous nous sommes intéressés aux modèles éducatifs dont les enseignants pouvaient éventuellement être porteurs, du point de vue des finalités et de l'action. Nous n'avons pas tenté d'établir une correspondance entre les besoins de la société envisagée comme « organisme social » structurée autour de principes communs et les faits considérés (les conceptions et les pratiques des enseignants du secondaire, en CFB). Nous avons plutôt proposé d'étudier la manière dont les enseignants se positionnent face à des principes hétérogènes (en référence à la multiplication des discours sur les finalités et sur les moyens), dans le contexte d'une société contemporaine caractérisée par une différenciation systémique et une indétermination normative croissantes (Mangez & al., 2017). Nous avons donc pris appui sur le modèle d'analyse durkheimien tout en prenant nos distances avec ce modèle.

Cette approche invitait à tenir compte des évolutions dans la théorie sociologique relative à la définition de l'acteur et de l'action sociale. Il nous a semblé cohérent de nous inscrire dans des approches tenant compte de la « distance » entre l'objectivité du système et les subjectivités individuelles ou de la « réflexivité » de l'acteur (Giddens, 1991 ; Beck & al., 1994 ; Dubet et Martuccelli, 1998 ; Martuccelli & De Singly, 2012). Le concept « d'expérience sociale » et l'idée de travail de l'acteur ou encore celle d'arbitrages nous ont semblé particulièrement pertinents pour construire notre objet de recherche (Dubet, 1994 et 2007). Nous avons alors proposé de réaliser un questionnaire afin d'inviter les enseignants à se positionner face à différentes propositions relatives aux missions de l'École (finalités éducatives/intégration) et à la forme scolaire (action éducative/régulation). Nous avons ainsi pu collecter une quantité importante de « données subjectives » (les positionnements individuels des enseignants).

Pour rappel, la proposition générale qui a guidé la recherche consistait à dire qu'un travail interprétatif et normatif était devenu nécessaire au niveau local (individuel, des établissements, etc.). À cet égard, une fois agrégées, nos données ont fait apparaître un *méta*-imaginaire commun largement partagé au

³²⁹ Rappelons que, nommé chargé de cours à Bordeaux en 1887, Durkheim participe à la formation des étudiants à l'agrégation de philosophie (de 1893 à 1894). Il s'engage également dans des activités de réforme de l'éducation, dans un contexte de remise en cause des humanités classiques et de sentiment de crise de l'enseignement secondaire. Face à des professeurs de l'École secondaire qui ne comprennent pas le sens des réformes, et convaincu qu'il est nécessaire de les initier aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge, il se lance dans l'élaboration de son ouvrage sur *L'évolution pédagogique en France* (1938), à travers laquelle il a l'ambition de retracer l'histoire de l'éducation et de la pédagogie à l'échelle européenne et sur le temps long (Pradès, 1990). Dans la perspective de Durkheim, l'étude des structures sociales doit permettre de définir ce qui doit être transmis et intériorisé par les élèves (Darmon, 2001). C'est donc de manière assumée qu'il propose une lecture normative de l'éducation à travers l'histoire, dans le but de définir ce que doit être l'éducation à son époque. Notre approche est tout autre.

sein de notre échantillon. Un *méta*-imaginaire dont on peut dire, nous semble-t-il, qu'au fond il concerne à la fois les conceptions des missions et ce que nous proposons d'appeler « un modèle d'action » (la forme scolaire).

Il est vrai que nos analyses ont, par ailleurs, mis en évidence une institutionnalisation locale des conceptions et des pratiques liée aux caractéristiques des contextes. Il nous semble toutefois possible d'affirmer que ces orientations spécifiques sont en quelque sorte subsumées par ce *méta*-imaginaire institué, à l'exception peut-être des écoles alternatives et au sein de ces écoles des moyens de l'éducation (les pratiques déclarées). Les différences observées, y compris en ce qui concerne celles qui sont associées à la discipline enseignée, doivent en effet être lues en termes de différentiel d'intensité dans la valorisation de l'une ou l'autre orientation possible.

On observe donc un accord sur les principes et une harmonisation des conduites au sein de notre échantillon, qui signalent probablement l'existence d'un *méta*-imaginaire commun partagé par le groupe social et professionnel que représentent les enseignants du secondaire en CFB. Ce qui nous renvoie aux thèses de Durkheim ! Mais pas tout à fait, puisque cette première interprétation laisse suspendue la question de l'indétermination normative entendue comme pluralité de normes non coordonnées, qui fait de ce *méta*-imaginaire un imaginaire caractéristique de la modernité avancée.

Ces analyses n'ont pas été présentées dans la thèse, mais nous avons par ailleurs exploré l'association entre les variables socio-démographiques (âge, sexe, etc.) et socio-biographiques (parcours scolaires, formation, etc.) d'une part, et les orientations privilégiées par les enseignants d'autre part. Ces analyses ne nous ont pas permis ni de mettre au jour de différence statistiquement significative de taille notable, ni d'y lire quoi que ce soit de cohérent³³⁰, hormis en ce qui concerne deux variables : la discipline de formation et la discipline enseignée (les résultats pour cette deuxième variable ont fait l'objet d'un chapitre de la thèse). Ce qui suggère que, parmi les variables de conditions objectives ayant trait aux caractéristiques individuelles, la dimension disciplinaire (une éventuelle « culture disciplinaire ») est plus structurante que les autres variables. Nos analyses suggèrent d'ailleurs que la dimension disciplinaire est plus structurante que les identités organisationnelles, que l'organisation du système éducatif en sections ou encore son caractère fortement ségrégué, lorsqu'il est question des conceptions et des pratiques déclarées de socialisation des enseignants.

Aussi, le *méta*-imaginaire et ses déclinaisons qui se dégagent de nos données semblent-ils surtout : procéder de « modèles culturels » ou de « représentations sociales » historiquement construits ayant trait aux buts et aux moyens de l'École ; participer de « cultures disciplinaires », historiques et donc transitoires, potentiellement issues d'un processus de « socialisation disciplinaire » se réalisant au cours de la formation et de l'exercice du métier ; et, dans une moindre mesure, être structurés par les caractéristiques des contextes de travail. Du point de vue de la théorie de l'action et de l'acteur social dans la modernité avancée, notre recherche invite donc à tenir compte aussi de leur caractère historiquement construit dans le temps, au-delà de leur inscription dans le social.

En effet, à côté d'une sociologie de tradition wébérienne qui appréhende les acteurs sociaux comme les effets émergents des systèmes d'action plutôt que comme les produits de trajectoires biographiques (Dubar, 1992), et qui place l'éclatement de l'expérience sociale au principe même de la

³³⁰ Ces analyses mériteraient toutefois d'être réalisées de manière plus systématique et approfondie. L'âge, le titre pédagogique et le niveau de diplôme, notamment, sont ponctuellement associées à la variabilité de certaines de nos variables d'étude.

modernité (Beck, 1991 et 2000 ; Beck & al., 1994 ; Dubet, 1994 et 2007), il y a une tradition sociologique de sensibilité durkheimienne qui s'intéresse aux systèmes d'idées, de sentiments, d'habitudes qui expriment en chaque individu, le groupe ou les groupes différents dont il fait partie (Durkheim, 1922). Elle s'intéresse aux processus sociaux qui façonnent jusqu'aux espérances les plus subjectives (Bourdieu, 1980), à la multiplicité des dispositions, des façons de voir, de sentir et d'agir qui caractérisent un individu contemporain inscrit dans plusieurs mondes (Lahire, 2001). Mais ni l'une ni l'autre ne permettent d'appréhender concrètement les processus de construction des imaginaires sociaux dans le temps. Pour cela il faut avoir recours à la discipline historique.

Aussi, afin d'appréhender plus finement le contenu et l'organisation de cet imaginaire ; afin, par ailleurs, de mieux comprendre son articulation à des modèles culturels, à des cultures disciplinaires et à des spécificités contextuelles ; afin, aussi, de tenter de saisir les processus historiques de construction des modèles éducatifs et pédagogiques, et des cultures disciplinaires, proposons-nous d'envisager différentes pistes de recherche qui s'inscrivent dans le champ des sciences sociales et dans celui de l'histoire.

7.5.1. Mieux comprendre le contenu et l'organisation des représentations des enseignants

7.5.1.1. Des entretiens en face à face.

Des entretiens en face à face pourraient permettre de collecter de manière plus précise les « catégories » des acteurs (dans notre recherche, nous nous sommes limités aux catégories du questionnaire). Dans une perspective inductive de type *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), l'objectif serait de faire émerger des catégories ancrées, selon une démarche itérative d'ajustements constants entre formulation des hypothèses de recherche, élaboration des catégories conceptuelles, analyses des données collectées issues du terrain, et théorisation. Ces entretiens seraient menés, dans des environnements scolaires contrastés, afin de maximiser les effets de contextes (sections, filières, etc.). Ils se poursuivraient tant que chaque nouvelle situation explorée apporte des éléments pertinents pour l'analyse, jusqu'au point de saturation, quand la collecte de données ne permettrait plus d'infléchir le cadre théorique progressivement élaboré (Paugam, 2010). Une telle approche permettrait de prolonger notre recherche en attrapant nos objets par un « autre bout » avec un grain plus fin.

7.5.1.2. Une « ethnographie » des conceptions et des pratiques de socialisation des enseignants

L'étude des finalités éducatives et de leur mise en œuvre ne peut, à notre sens, faire l'impasse sur l'enseignement lui-même. Une approche ethnographique du travail enseignant pourrait permettre d'observer le travail de socialisation « en acte ». L'objectif d'une telle approche serait de rendre compte d'une configuration globale et d'une situation sociale réelle (acteurs, activité, interactions, dans un espace-temps spécifique). L'intérêt d'une telle approche tient aux possibilités qu'elle offre de saisir à la fois des discours et une activité, la manière dont les discours s'articulent à l'activité, des interactions, etc., et de rapporter ces observations aux contextes (Paugam, 2010 ; Arborio et Fournier, 2015). Il s'agirait d'observer ce qui ne se dit pas dans les entretiens, ce qui est moins conscientisé dans les pratiques.

7.5.1.3. Des observations de mises en œuvre de séquences d'enseignement

L'objectif serait, ici, d'analyser de manière approfondie le travail de socialisation en portant une attention particulière aux situations d'enseignement-apprentissage, au cours desquelles, enseignants et élèves inter-agissent. Cette étude pourrait être menée dans un nombre limité d'établissements sélectionnés à partir d'une cartographie produite par notre propre recherche. Des critères pertinents d'échantillonnage seraient mobilisés dans le but d'obtenir en les croisant, un échantillon d'établissements contrastés. Un premier critère pourrait correspondre à la perception dominante des missions et objectifs à poursuivre. Un second critère permettrait d'opposer des établissements proches d'une forme scolaire traditionnelle (séparation stricte des rôles, etc.) à des établissements qui questionnent explicitement cette forme scolaire et s'appuyant sur des dispositifs alternatifs. Cette analyse qualitative permettrait de donner une profondeur compréhensive aux résultats mis en évidence dans l'enquête par questionnaire. Le cœur de l'enquête reposerait sur une analyse de situations d'enseignement, qui pourrait être complétée par des entretiens menés avec des enseignants autour de ces situations (entretiens d'explication, par exemple).

7.5.1.4. Étudier la structure des données pour en dégager le sens (théorie du noyau central)

Une méthode d'étude des représentations sociales pourrait être envisagée. Elle permettrait d'analyser à la fois le contenu et l'organisation des représentations des enseignants. L'objectif serait d'en comprendre la hiérarchie, de tenter de déterminer les éléments essentiels et les éléments plus périphériques qui les composent, afin d'en saisir le plus précisément possible la signification. Une telle approche pourrait permettre de distinguer plus précisément les différentes significations associées aux déclinaisons du méta-imaginaire enseignant relatif à l'École et à ses missions (Abrieu, 2005).

7.5.2. Mieux comprendre les processus de construction des représentations des enseignants

7.5.2.1. Une histoire des politiques publiques relatives aux missions de l'École

Dans l'objectif d'étudier la manière dont les missions de l'École et les conceptions pédagogiques ont évolué au cours du temps, dans le contexte du système éducatif belge puis belge francophone une première documentation peut être envisagée. Nous pensons, avec Chervel (1998) à la série de textes officiels programmatiques, aux discours officiels, aux lois, ordonnances, décrets, programmes, référentiels, etc., émanant des différentes autorités compétentes. L'étude d'un tel corpus documentaire, relevant de ce que Reuter (2014) appelle l'espace de « prescription », apporterait un premier éclairage.

La Belgique francophone est récemment entrée dans un processus de mise en œuvre d'une réforme systémique de grande ampleur de l'enseignement. La rentrée scolaire 2022 a marqué l'entrée en vigueur de nombreuses mesures du Pacte avec, par exemple, l'application des nouveaux référentiels. Cette réforme est le fruit d'un travail collectif mobilisant, depuis 2015, l'ensemble des partenaires de l'École. L'objectif annoncé est de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Elle est organisée autour de sept objectifs et de cinq axes stratégiques censés rallier l'unanimité du monde éducatif en CFB, et a donné lieu à la production d'un nouveau Code de l'enseignement (2019) venant remplacer le Décret Missions de 1997. Le changement majeur est la création d'un tronc commun

d'apprentissage, organisé sur douze années (de 3 ans à 15 ans). Cette réforme structurelle va de pair avec une réforme curriculaire. L'instauration d'un tronc commun long vise, en effet, la pluridisciplinarité et les apprentissages transversaux en s'axant sur un certain nombre de domaines définis comme des domaines clés : langue française, langues modernes, éveil à la citoyenneté, mais aussi promotion de la culture et valorisation des activités physiques.

Nous pensons que ce contexte de mise en chantier du système éducatif belge francophone constitue une opportunité pour la recherche, dans la mesure où toute réforme donne lieu à des déclarations claires et circonstanciées, et à la production d'une importante documentation (les plans de pilotage, par exemple) relative aux finalités poursuivies et aux moyens permettant de les poursuivre.

7.5.2.2. Une histoire des disciplines scolaires

L'enseignement étant le principal support des missions assignées à l'École, et les disciplines scolaires étant au cœur de ce dispositif, une autre approche pourrait consister à étudier ce type de corpus (série de textes officiels programmatiques, etc.) pour les disciplines scolaires. Les « circuits » de production de ces textes officiels, entre autres, représentent à notre sens des objets de recherche particulièrement porteurs (Legris, 2010).

On pourrait aussi choisir de ne le faire que pour un nombre limité de disciplines en particulier. Il faudrait alors réfléchir à la pertinence de choisir l'une plutôt que l'autre. Dans la mesure où ce sont les missions qui fondent leur introduction, leur permanence, leur évolution ou leur disparition des curricula (Chervel, 1988 ; Grandière, 2004), le travail pourrait porter sur des disciplines introduites progressivement dans le curriculum et qui s'y seraient maintenues, en partant des langues anciennes, par exemple, jusqu'à l'introduction très récente de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

L'étude des processus d'institutionnalisation des conceptions et des pratiques disciplinaires (dans différents espaces : agrégation, manuels, classe, etc.) en général, et l'étude des processus de production des référentiels disciplinaires (quels acteurs, quels discours, quelle(s) temporalité(s), etc.) en particulier pourraient être fécondes pour mieux comprendre leur articulation avec les « cultures disciplinaires ». Au regard des résultats de notre recherche, la question se pose, en effet, de savoir si les référentiels disciplinaires structurent ou au contraire « métabolisent » des cultures disciplinaires.

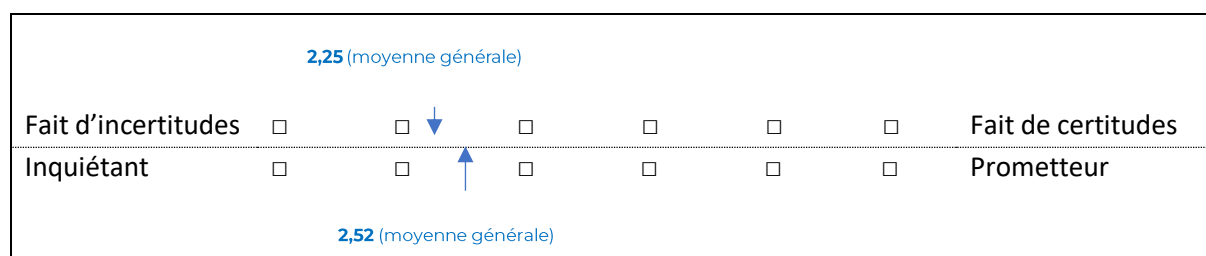
7.6.Épilogue

Point de dénouement dans cette section mal nommée, puisqu'il s'agit plutôt d'y prolonger très brièvement la discussion et d'y ouvrir plus largement les perspectives.

Au moment de mettre un point final à ce manuscrit, nous avons le sentiment que le travail sur les conceptions enseignantes de la cohésion sociale, de la justice scolaire ou encore de la mission de distribution doit être poursuivi et approfondi. Dans un contexte de transformation de l'État social, de mutation du travail, de sentiment d'insécurité et d'expériences vécues de discriminations, d'exigence de reconnaissance sociale et identitaire aussi (Paugam, 2008 ; Castel, 2009 ; Dubet, 2016), la question se pose, en effet, de savoir ce que les enseignants et les équipes éducatives pensent de la manière dont l'École peut faire face à l'enjeu de justice sociale ? Que pensent les enseignants et les équipes éducatives de leur rôle et des modalités de leur contribution au maintien de la « cohésion sociale » lorsque l'ensemble des institutions sociales issues de la modernité sont en cours de déstabilisation ? Ces interrogations ne sont pas sans lien avec deux questions posées dans notre questionnaire et dont l'analyse n'a pas été présentée dans ce manuscrit.

Nous avons investigué la manière dont les enseignants envisagent le futur de leur société et l'avenir de leurs élèves. Nous leur avons, tout d'abord, proposé de se situer sur une échelle opposant un futur incertain et inquiétant à un futur prometteur et fait de certitudes. Le résultat est très clair. Comme le montre la figure 100, pour les enseignants qui ont participé à notre enquête, le futur sera sans conteste à la fois incertain et inquiétant. 84,5% se sont positionnés du côté de l'incertitude et 75,5% du côté de l'inquiétude, ce qui est considérable.

Figure 100 : comment les enseignants envisagent-ils l'avenir de la société ?



Nous leur avons, ensuite, demandé de préciser la manière dont ils envisageaient l'avenir de leurs élèves, à propos des trois dimensions suivantes : leur insertion professionnelle, leur capacité à trouver leur place dans la société et à y participer activement, et leur capacité à comprendre et à s'orienter dans le monde.

Comme le montre le tableau 122, les répondants considèrent qu'il sera particulièrement difficile pour les élèves de comprendre et s'orienter dans le monde. 71% des répondants se sont positionnés du côté de la difficulté. La capacité des jeunes à trouver leur place dans la société et à y participer activement n'est pas non plus envisagée positivement. 65% des répondants se sont positionnés du côté de la difficulté pour cet énoncé. C'est l'insertion professionnelle des élèves qui est perçue comme étant la tâche la moins difficile, mais de nouveau, une majorité des répondants s'est positionnée du côté de la difficulté (63%). Les enseignants apparaissent donc globalement plutôt pessimistes lorsqu'il est question de l'avenir de leurs élèves. La dimension cognitive et l'agentivité des élèves sont perçues comme étant particulièrement problématiques. Ce résultat nous semble très interpellant.

Tableau 122 : comment les enseignants envisagent-ils l'avenir de leurs élèves ?

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Ce sera difficile	2	3	4	5	Ce sera facile	Ne sait pas	Manquant
...leur capacité à s'insérer professionnellement	3,04 (N = 915)	14,5%	18,6%	29,6%	25,2%	10,1%	2,0%	3,9%	0,8%
...leur capacité à trouver leur place dans la société et à y participer activement	2,97 (N = 924)	14,2%	22,0%	29,1%	23,9%	8,9%	1,9%	2,9%	0,8%
...leur capacité à comprendre et à s'orienter dans le monde	2,76 (N = 922)	18,3%	25,5%	27,2%	21,1%	6,3%	1,5%	3,0%	0,9%

Quelle peut en être la signification au regard la place de l'École dans nos sociétés contemporaines et du contrat social autour de ses missions ? Doit-on interpréter ce résultat comme un sentiment d'incertitude exprimé par les enseignants du secondaire, en Communauté française de Belgique, quant à leur capacité à préparer adéquatement les élèves à leur vie future dans ses différentes dimensions ? Il semble important d'étudier plus précisément ce phénomène, en tenant compte des caractéristiques contextes de travail (caractéristiques sociales et scolaires des élèves, offres d'enseignement possédant une inégale valeur scolaire et sociale) et des caractéristiques socio-biographiques des enseignants. Il serait intéressant par ailleurs de mesurer l'impact de la crise sanitaire – intervenue un an après la complétion du questionnaire - et de ses conséquences économiques et sociales sur la façon dont, aujourd'hui, les enseignants envisagent l'avenir de la société, celui de leurs élèves, et leur capacité à accomplir leur mission d'émancipation intellectuelle et sociale des jeunes générations.

Ce résultat interroge, par ailleurs, le régime d'historicité de l'École³³¹ dans le contexte de modernité avancée. L'École de la modernité est une institution adossée au passé (transmission culturelle, transmission de savoirs solidement établis), et orientée vers le futur (perspective de la modernité). Comment, dès lors, penser son rôle quand le futur semble de plus en plus brouillé et que le passé se présente de moins en moins comme une ressource ?

Ce résultat questionne aussi le choix des contenus, les formes de savoirs et les formes de transmission à privilégier. Il serait intéressant, à notre sens, d'investiguer la manière dont l'institutionnalisation dans les curricula des « éducation à » ; allant de pair avec l'institutionnalisation de nouveaux types de contenus et de nouvelles modalités d'enseignement, qui parfois se confondent (discussion, débat, projets, etc.) ; l'émergence d'un modèle éducatif « néo-moderne » dessinant une relation pédagogique horizontale, expressive et dialogique ; ou encore la multiplication de nouvelles propositions « pédagogiques » potentiellement autonomisée par rapport à une définition claire des finalités ; entrent en résonance avec ce « régime d'incertitude ».

³³¹ Par quel rapport au passé, au présent et au futur est-elle gouvernée (ou se gouverne-telle) ?

8. REFERENCES

- Abric, J. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans : J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 59-80. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0059>
- Amossé, T. (2013). La nomenclature socio-professionnelle : une histoire revisitée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 68, 1039-1075. <https://www.cairn.info/revue--2013-4-page-1039.htm>
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Armand Colin.
- Archer, M. (1996). Social Integration and system integration: developing the distinction. *Sociology*, 30(4), 679-699. <https://www.jstor.org/stable/42855733>
- Ariès, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Seuil.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*, 25, 9-21. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1421>
- Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68-81. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18351>
- Balibar, É. & Macherey, P. (1974). Présentation. Dans R. Balibar & D. Laporte. *Le Français national* (pp. 9 - 30). Hachette.
- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge University Press.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Stock/Pernoud.
- Baluteau F., Dupriez, V. & Verhoeven, M. (Éds.) (2018). *Entre tronc commun et filières, quelle École moyenne ? Étude comparative*. L'Harmattan.
- Barbana, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2019). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94 108 <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'École : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- Bastenier, A. (1998). La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ? *La Revue Nouvelle*, 10(CVIII), 16-45.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized Society*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Fayard.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. SAGE Publications Ltd.

- Beck, U. (2000). The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity. *British Journal of Sociology*, 51(1), 79-105. <https://doi.org/10.1080/000713100358444>
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and Its Enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44. <https://doi.org/10.1177/026327640201900101>
- Beck, U. (2008). *World at risk*. Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization - Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford University Press.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. University Of Chicago Press.
- Beckers, J. (2002). Le Rénové et l'émancipation sociale. Une grande réforme scolaire d'inspiration socialiste. Dans D. Grootaers & F. Tilman (Éds.). *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve* (pp. 45 – 57). Peter Lang.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141(1), 77-88 <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses de l'université Laval.
- Bessy, C. & Favereau, O. (2003). Institutions et économie des conventions. *Cahiers d'économie politique*, 44, 119-164. <https://doi.org/10.3917/cep.044.0119>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Presses Universitaires de Laval.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). De la justification, les économies de la grandeur. *Revue française de science politique*, HS1, 242-260. <https://doi.org/10.3917/rfsp.hs1.0242>
- Bouhon, M. (2015). Entre savoirs stables et savoirs hors-jeu. Dans B. Delvaux, L. Albarello, & M. Bouhon (Éds). *Réfléchir l'École de demain* (pp.61-75). De Boeck.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Braun, D. & Papadopoulos, Y. (2001). Niklas Luhmann et la gouvernance. *Politix*, 14(55), 15-24. https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_2001_num_14_55_1170
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck Supérieur.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>.

Bru, M. (2015). *Les méthodes pédagogiques*. PUF.

Bruter, A. (2002). Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline scolaire : l'histoire enseignée au XVIII^e siècle. *Carrefour de l'éducation*, 2002/1 (13), 2-17. <https://doi.org/10.3917/cdle.013.0002>

Cardon Quint, C. (2014). L'histoire des disciplines. Dans J.-F. Condette & M. Figeac. *Sur les traces du passé de l'éducation* (pp. 261-272). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Cardon-Quint, C. & d'Enfert, R. (2017). L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation. *Revue française de pédagogie*, 199, 5-22. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.6001>

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Seuil.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.

Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:166914>

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV (1), 193-212. <http://hdl.handle.net/2078.1/71130>

Charlier, J. & Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme. *Éducation et sociétés*, 45, 15-35. <https://doi.org/10.3917/es.045.0015>

Chartier R., Compère M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. SEDES.

Chartier, A.-M. (2013). Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermès, La Revue*, 66, 73-77. CNRS éditions. <https://doi.org/10.4267/2042/51556>

Chartier, R., Joncour, P., Julia, D., & Compère, M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. SEDES.

Chauvel L., Chenu A., Oberti M. & Préteceille E. (2002). Enjeux et usages des catégories socioprofessionnelles : traditions nationales, comparaisons internationales et standardisation européenne. *Sociétés contemporaines*, 45-46, 157-185, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.

Collectif (1998). Libérer la liberté d'enseignement. *La Revue Nouvelle*, 10. <https://www.revuenouvelle.be/1998-10>

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir à enseigner*. La pensée sauvage.

Coutrot, L. (2002). Les catégories socioprofessionnelles : changement des conditions, permanence des positions ? *Sociétés contemporaines*, 45-46, 107-129. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Danhier J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon-Henriquez, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Communauté française de Belgique*. Fondation Roi Baudouin.

De Brabander, C. (1993). Subject conception of teacher and school culture. Dans F. Kiever & R. Vandenberghe (Éds). *School culture, school improvement and teacher development* (pp. 77-107). DSWO Press.

De Maeyer, J. & Wynants, P. (Éds.) (2016). *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e-21e siècles*. Averbode Érasme.

De Munck, J. & Verhoeven, M. (1997). Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ? *Droit et société*, 39, 439-442. www.persee.fr/doc/dreso_0769-3362_1998_num_39_1_1545

De Singly, F. (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.

De Singly, F. (Éd.) (2004). *Enfants, adultes. Vers une égalité de statuts ?* Universalis.

Deltour, A. & Mangez, E. (2014). Les enseignants au sujet de l'approche par compétences. Études de cas en Communauté française de Belgique. Dans M. Tardif, & J.-F. Desbiens (Éds). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et Perspectives d'avenir* (pp. 117-143). Presses de l'Université de Laval.

Delvaux, B. & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, 156, 19-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.269>

Delvaux, B. (2015). *Une tout autre école*. Pensées libres.

Delvaux, B., Albarello, L., & Bouhon, M. (2015). *Réfléchir l'École de demain*. De Boeck.

Demeuse, M. & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103. <https://doi.org/10.4000/rfp.1140>

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uytendael, S., & Verdale, N. (2007). *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche (non publié). Université de Liège, Université de Mons-Hainaut.

Depaepe, M. & Van Ruyskensvelde, S. (2016). La 'pédagogie catholique' en Belgique. Dans J. De Maeyer, & P. Wynants, (pp. 327-342). *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e-20e siècles*. Averbode Érasme.

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Éditions Métailié.

Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. ENS Lyon.

Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Éducation et société*, 2 (16), 29-40. <https://doi.org/10.3917/es.016.0029>

Devineau, S. (2007). Le choix d'enseigner : l'affirmation de valeurs sociales. *Empan*, 65, 84-88. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0084>

Draelants H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). *Le système scolaire*. Dossier du CRISP, 76.

- Draelants, H. & Dumay, X. (2005). Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 48, halshs-00573175
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Draelants, H. & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. De Boeck Sup.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505 – 529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubet, F. (2005). Pour une conception dialogique de l'individu. *EspacesTemps.net*. <http://espacestemps.net/documentl438.html>
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. La Découverte.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés*, 25, 17-34. <https://doi.org/10.3917/es.025.0017>
- Dubet, F. (2012). Éduquer dans un monde pluriel : François Dubet (entretien avec Geneviève Zoïa). *Tréma*, 37, 6-21. <https://doi.org/10.4000/trema.2697>
- Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'École. *Revue française de sociologie*, 37-4, 511-535. <https://doi.org/10.2307/3322131>
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Seuil.
- Dumay, X. & Galand, B. (2008). Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats : le cas de la Communauté française de Belgique. Dans V. Dupriez, M. Verhoeven & J.-F. Orianne (Éds). *Théories de la justice et inégalités dans les champs de l'éducation et de la formation* (pp. 185-203). Peter Lang.
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480. <https://doi.org/10.3917/rfs.513.0461>.
- Dupriez V., Orianne, J.-F. & Verhoeven, M. (2008). *De l'École au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Peter Lang.
- Dupriez, V. & Cornet J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V. & Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. Dans H. Draelants & X. Dumay (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (pp. 85-102). De Boeck.

- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1897). *Le suicide*. Felix Alcan.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (2012). *L'éducation morale*. Presses universitaires de France.
- Dutercq, Y. (1992). *Les Professeurs*. Hachette.
- Duvoux, N. (2005). Entretien avec François Dubet. *Le Philosophoire*, 25, 21-33. <https://doi.org/10.3917/phoir.025.0021>
- Ehrenberg, A. (2000). *La Fatigue d'être soi : Dépression et société*. Odile Jacob.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Des Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forget, A. (2002, 12-13 mars). *L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme social*. Actes du deuxième congrès des chercheurs en Éducation « L'école dans quel sens ? » à Louvain.
- Friant, N., Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2008, 9-11 janvier). *Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage : un exemple en Communauté française de Belgique. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluation en tension*. Actes en ligne du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles>
- Gellner, E. & Breuilly, J. (1988). *Nations et nationalism*. Cornell University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Goodson, I. (1993). *Subject and Curriculum Change*. Routledge.
- Grandière, M. (2004). L'histoire des disciplines : présentation. *Paedagogica Historica*, vol 40, 3, 239 - 243. <https://doi.org/10.1080/0030923032000214146>.
- Grootaers, D. (1995). L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique. Aux sources d'une identité. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (4), 755-780. <https://doi.org/10.7202/031837ar>.
- Grootaers, D. (Éd.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. CRISP.
- Grootaers, D. (2005). Les mutations de l'égalité des chances à l'école. *Courrier hebdomadaire du CRISP* 1893, 5-43. <https://doi.org/10.3917/cris.1893.0005>
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La Revue nouvelle*, 4, 34-43.

Grootaers, D. (2008). Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire. Dans V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (Éds.). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 117-140). Peter Lang.

Grootaers, D. (2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. Le Grain asbl.

Grootaers, D. (2016). L'œuvre de l'enseignement catholique. Dans J. De Maeyer & P. Wynants. *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e-20e siècles* (pp. 107-136). Averbode-Érasme.

Grootaers, D. (2016). Le projet politique d'un système scolaire pour tous. Dans J. De Maeyer & P. Wynants. *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e-20e siècles* (pp. 65-78). Averbode-Érasme.

Grootaers, D., Franssen, A. & Bajoit, G. (1999). Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique). *Cahiers de la recherche en éducation*, 6 (1), 21-55. <https://doi.org/10.7202/1017010>.

Grossman, Pamela L. & Stodolsky, Susan S (1995). Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching. *Educational Researcher*, 24 (8), 5-23. <https://doi.org/10.2307/1176887>

Grossman, Pamela L., Stodolsky, Susan S. & Knapp, M.-S. (2004). *Making Subject Matter Part of the Equation: The Intersection of Policy and Content*. Center for the Study of Teaching and Policy.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Seuil.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.

Hegel G.W.F. (2012). *La raison dans l'histoire*. Pocket.

Henkens, B. (2016). Traditions et rénovations. Dans J. De Maeyer & P. Wynants. *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e-20e siècles* (pp. 219-232). Averbode-Érasme.

Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du 19e au milieu du 20e siècle) : les « eurêkas » des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme : un naturalisme de l'enfance. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48, 31-50. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644631>

Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques*. Peter Lang.

Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF Sciences Humaines.

Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>

Jannes, J. (1998). Pluralité des réseaux, école plurielle, école pluraliste. *La Revue Nouvelle*, 10, 117-126.

Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323 <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>.

- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raïsky & M. Caillot, (Éds.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Kintzler, C. & Coutel, C. (1993). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Flammarion.
- Lafontaine, D. & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique. *Éducation comparée*, 6, 69-90. <https://hdl.handle.net/2268/116338>
- Lash, S. (1991). *Sociology of postmodernism*. Routledge.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Léger, A. (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue française de sociologie*, 22-4, 549-574.
- Legris, P. (2010). *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944 – 2010). Sociologie de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Université Panthéon Sorbonne. <https://theses.hal.science/tel-00579269>
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (Éds.) (2012). *Les pratiques enseignantes, entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Presses Universitaires de Laval.
- Levasseur, L. (2008). Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'École québécoise. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 140 – 155. <https://doi.org/10.7202/029484ar>
- Levasseur, L. (2012). L'enseignement des matières scolaires et la transformation des modes de socialisation. Dans Y. Lenoir & F. Tupin. *Les pratiques enseignantes, entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (pp. 233 – 253). Presses Universitaires de Laval.
- Lilti, A. (2019). *L'héritage des Lumières. Ambivalences de la modernité*. Seuil.
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère Du Vide*. Gallimard.
- Lombaerts, H. (2016). Le modèle d'enseignement basculé. Dans J. De Maeyer & P. Wynants. *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e-20e siècles* (343-354). Averbode-Érasme.
- Lugen, M. (2007). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. ULB.
- Luhmann, N. (1982). *The differentiation of society (European perspectives)*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2002). *Theories of distinction. Redescribing the Descriptions of Modernity*. William Rash.
- Luhmann, N. (2011). *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*. Presses universitaires de Laval.

- Luhmann, N. (2012). *Theory of Society (Vol. 1)*. Stanford University.
- Lyotard, J. (1979). *La Condition Postmoderne : Rapport Sur Le Savoir*. Éditions de Minuit.
- Mangez, E. & Vanden Broeck, P. (2016). Au-delà des inégalités. Pour une autre perspective sociologique. Dans P.-J. Laurent (Éd.). *Tolérances et radicalismes : que n'avons-nous pas compris ? Le terrorisme islamiste en Europe* (pp. 121-137). Couleurs Livres.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V. & Verhoeven, M. (2017). Faire société dans un monde incertain. Quel rôle pour l'École ? *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 110. <https://uclouvain.be/fr/chercher/girsef/les-cahiers-du-girsef.html>.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054>
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/1633>
- Maroy, C. & Mangez, E. (2011). *La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts*. De Boeck.
- Maroy, C. & Delvaux, B. (2006). Multirégulation et logique de quasi-marché : le bassin de Charleroi en Belgique. Dans C. Maroy & R. Reguleduc (Éds.). *École, régulation et marché : Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe* (pp. 315-351). Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. & Delvaux, B. (2008). Logiques d'établissement, interdépendances compétitives et inégalités sociales. Dans V. Dupriez, J.-F., Orianne, & M., Verhoeven (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 205-233). Peter Lang.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Presses Universitaires de France.
- Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Seuil.
- Martin, J.-P. (2015). Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion. Dans J. Baubérot, M. Milot & P. Portier (Éds.). *Laïcité, laïcités. Reconfigurations et nouveaux défis (Afrique, Amériques, Europe, Japon, Pays arabes)* (pp. 55-69). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. 10.4000/books.editionsmsh.5607
- Martinand, J-P. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, (2), 23-29. <https://doi.org/10.3917/sm.050.0081>
- Martinand, J-P. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigacoes em Ensino de Ciências*, (8), 125-130. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/543>
- Martuccelli, D. & de Singly, F. (2012). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2005, 8 juin 2005). *Les trois voies de l'individu*. EspacesTemps (en ligne). URL : <https://www.espacestemp.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/>
- Martuccelli, D. (2017). *La condition sociale moderne*. Gallimard.

- Maulini, O. (2018). Entre curriculum formel et curriculum caché. Quelle morale l'école enseigne-t-elle en réalité ? *Éducation et sociétés*, 42, 51-68. <https://doi.org/10.3917/es.042.0051>
- Mc. Laughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teacher College Press.
- Mc. Laughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Les communautés professionnelles et le travail de l'enseignement au secondaire*. University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1994). *Méthodes pédagogiques. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan Université.
- Merleau-Ponty, M. (1948). *Sens et non-sens*. Nagel.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 25-52. <http://hdl.handle.net/2268/11526>
- Munoz, F. & Clément, P. (2007). *Des méthodes statistiques originales pour analyser les conceptions d'enseignants de plusieurs pays à partir d'un questionnaire sur des questions vives*. Université Claude Bernard Lyon I.
- Muraille, P. (1998). Transmission du savoir et convictions : enseignement, société civile et démocratie. *La Revue Nouvelle*, 10, 54-66.
- Not, L. (1977). *Les pédagogies de la connaissance*. Privat.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social action*. MacGrawHill.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. The Free Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*. Albin Michel.
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (Éd.) (2012). *L'enquête sociologique*. PUF Quadrige.
- Périer, P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Ministère français de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche. République française. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12170/metier-le-d-enseignant-dans-les-colleges-et-les-lycees-au-debut-des-annees-2000?_lg=fr-FR
- Périer, P. (2012). *L'ordre scolaire dans la classe, une négociation continue*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2010). *La pédagogie différenciée des intentions à l'action*. ESF Sciences Humaines.
- Piau, C. (2004). Quelques expériences sur la formulation des questions d'enquête, à partir du matériau "Aspirations et conditions de vie des Français". *Cahiers de recherche*, 206. CREDOC.

- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. & Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>
- Poutignat P. & Streiff-Feinart J. (2015). L'approche constructiviste de l'ethnicité et ses ambiguïtés. *Terrains/Théories*, 3. <https://doi.org/10.4000/teth.581>
- Pradès, J.-A. (1997). *Durkheim*. Presses Universitaires de France.
- R. Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rayou, P. (2017). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1-2, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). *Linguarum arena*, 5, 79-95. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12929.pdf>
- Reuter, Y. (Éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration: Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*. Nordic Summer University Press.
- Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Rosoux, V. et Van Ypersele, L. (2012). The Belgian national Past: Between commemoration and silence. *Memory Studies*, 5(1), 45-57. <https://doi.org/10.1177/1750698011424030>
- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (34) 3, S. 461-482. <https://doi.org/10.25656/01:10250>
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? *Recherche & formation*, 92, 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Les objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? Dans A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria. *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, (Éds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 47-59). De Boeck.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8-1, 13-22. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

- Schultz, T. W. (2021). *Economic Value of Education by Theodore W. Schultz (1963–06-01)*. Columbia University Press.
- Smith A., Biziou M., Gautier C., & Pradeau J.-F. (1999). *Théorie des sentiments moraux*. Presses universitaires de France.
- Siskin, L. S. & Little J. W. (1995). *The Subjects in Question: Departemental Organization and the High School (The Series on School Reform) (Early Childhood Education Series)*. Teachers College Press.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Falmer Press.
- Stodolsky, S. & Grossman P.-L. (1995). L'impact de la matière sur l'activité scolaire : une analyse de cinq matières académiques. *Journal américain de recherche en éducation*, 32 (2), 227-249. <https://doi.org/10.3102/00028312032002227>
- Stodolsky, S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in mathematics and social studies*. University of Chicago Press.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 1-11. DOI :10.4000/question_vives.1234
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, 8, 17-33. <https://doi.org/10.2307/3319085>
- Touraine, A. (2013). *La Fin des sociétés*. Seuil.
- Tutiaux Guillon, N. (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 129–159. <https://doi.org/10.7202/1067536ar>
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*. Université Libre de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (2012). Instruction et socialisation au cœur des enjeux de la mixité sociale : le cas de la Communauté française de Belgique. Dans Y. Lenoir & F. Tupin (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (pp. 491-504). Presses Universitaires de Laval.
- Van Haecht, A. (2015). L'enseignement rénové, avant, après. *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, LVII, 150-158. <https://doi.org/10.3917/brux.047.0150>
- Van Zanten, A. & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2012.01>
- Vanden Broeck, P. et Mangez, E. (2016, 24 août). *Learning as a Norm*. Texte présenté à l'European Conference on Educational Research, Network 28: sociologies of education à Dublin. <http://hdl.handle.net/2078.1/225152>
- Verhoeven, M. & Jadot, É. (2018). Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées. *Éducation et sociétés*, 42(2), 85-100. <https://doi.org/10.3917/es.042.0085>

- Verhoeven, M. (1998). Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés. *Déviance et société*, 22(4), 389-413. <https://doi.org/10.3406/ds.1998.1671>
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 95-121. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0095>
- Verhoeven, M., De Ketele, J.-M., Grootaers, D. & Hambye, P. (2015). Récits concurrents à propos de la refondation de l'École. Dans B. Delvaux, L. Albarello & M. Bouhon. *Réfléchir l'École de demain* (pp. 107-129). De Boeck.
- Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la « fin de l'école ». Dans B. Delvaux, L. Albarello & M. Bouhon. *Réfléchir l'École de demain* (pp. 13-30). De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. ESF Sciences Humaines.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Librairie Honoré Champion.
- Ville, I. & Guérin-Pace F. (2005). Interroger les identités : l'élaboration d'une enquête en France. *Population*, 3, 277-305.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2004). *Recherche sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012-1). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012-2). La forme scolaire : débats et mises au point : Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14, 127-143. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0127>
- Wiame, B. (2009). *Enseignant et neutre ? Les obligations en communauté française de Belgique*. De Boeck.

9. ANNEXE : QUESTIONNAIRE

« Faire société » : quel rôle pour l'école ?

Le point de vue des enseignants

De nombreuses enquêtes interrogent le développement des compétences scolaires, mesurent les performances des élèves, et documentent les pratiques d'enseignement.

Trop peu d'enquêtes, en revanche, questionnent la fonction socialisatrice de l'école (formation de l'élève en tant que sujet moral et politique, mais aussi en tant que membre du collectif).

Cette fonction, souvent sous-évaluée, représente pourtant une partie considérable du travail des équipes éducatives.

Comment l'école participe-t-elle à la formation des individus et à leur intégration sociale et culturelle ? Comment contribue-t-elle à la construction du rapport aux autres et à la collectivité ?

Votre expérience et votre regard sont indispensables pour répondre à ces questions.

Diffusion des résultats

Les résultats de cette enquête seront discutés dans le cadre d'un événement auquel les équipes éducatives et les directions des écoles participantes seront invitées. Nous souhaitons faire de cet événement un moment de dialogue avec vous.

Restitution des résultats aux écoles... sous certaines conditions

Ce questionnaire n'est pas seulement une affaire de « chercheurs », nous souhaitons qu'il soit aussi un outil pour l'action. De votre côté, vous souhaiterez certainement avoir connaissance des résultats pour votre établissement. Si vous êtes suffisamment nombreux à répondre à cette enquête pour que nous puissions construire une analyse pertinente, votre établissement recevra un rapport personnalisé, qui constituera une photographie de la situation de votre établissement en matière de socialisation.

Confidentialité et anonymat

Les réponses à ce questionnaire sont anonymes et strictement confidentielles.

Les résultats seront publiés sous forme agrégée de sorte qu'aucun établissement ni aucune personne ne puisse être reconnu.

I. Votre profil et votre parcours biographique

1. Vous êtes ?

☐ Une femme ☐ Un homme

2. En quelle année êtes-vous né.e ?

3. Dans quelle région du monde vous, vos parents et vos grands-parents ou les personnes qui vous ont élevé.e, êtes-vous nés ? (Plusieurs réponses sont possibles. Par exemple, si votre grand-père est né en Belgique et votre grand-mère en Afrique du Nord, cochez Belgique et Afrique du Nord dans la colonne « vos grands -parents »)

	Vous	Votre père, votre mère ou les personnes qui vous ont élevé.e	Vos grands-parents
Belgique	☐	☐	☐
Union européenne (excepté la Belgique)	☐	☐	☐
Afrique du Nord	☐	☐	☐
Afrique subsaharienne	☐	☐	☐
Amérique du nord	☐	☐	☐
Amérique latine	☐	☐	☐
Asie	☐	☐	☐
Turquie	☐	☐	☐
Autre	☐	☐	☐
Je ne sais pas	☐	☐	☐

4. Actuellement, quel est votre statut ?

- Célibataire
- Marié.e ou cohabitant.e légal.e
- En union libre
- Divorcé.e/séparé.e
- Veuf.ve

5. Combien d'enfants vivent à votre domicile (garde complète ou garde partagée) ?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ plus

6. S'il y a des enfants qui vivent à votre domicile (sinon passez directement à la question suivante), pouvez-vous préciser l'âge de l'aîné.e ?

- | | |
|--|---|
| ☐ Moins de 3 ans | ☐ Entre 13 et 18 ans |
| ☐ Entre 4 et 6 ans | ☐ Entre 19 et 25 ans |
| ☐ Entre 7 et 12 ans | ☐ Plus de 25 ans |

7. Quel est le niveau du diplôme d'enseignement le plus élevé qu'ont obtenu votre conjoint.e ou la personne avec laquelle vous vivez (ne remplissez pas cette colonne si vous vivez seul.e), votre père et votre mère (ou les personnes qui vous ont élevé.e) ?

	Conjoint.e	Père	Mère
Sans diplôme ou au maximum un diplôme de primaire	☐	☐	☐
Secondaire inférieur (3e année du secondaire)	☐	☐	☐
Secondaire supérieur (6 ou 7e année du secondaire)	☐	☐	☐
Supérieur non universitaire	☐	☐	☐
Supérieur universitaire	☐	☐	☐
Vous ne savez pas	☐	☐	☐

8. Quel diplôme d'étude le plus élevé possédez-vous ?

- Sans diplôme ou au maximum un diplôme de primaire
- Secondaire inférieur (3e année du secondaire)
- Secondaire supérieur (6 ou 7e année du secondaire)
- Supérieur non universitaire
- Supérieur universitaire
- Autre diplôme, à préciser :

9. À propos des titres pédagogiques, quelle est votre situation ?

- Vous n'avez pas de titre pédagogique
- Vous avez une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)
- Vous avez une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)
- Vous avez un certificat d'aptitude pédagogique (CAP)

- 10. Quelle est votre formation ou quelle discipline avez-vous étudiée ?** (Par ex. régentat en langues germaniques, master en mathématiques, menuiserie, ingénieur...) Si vous possédez plusieurs diplômes ou que vous avez suivi plusieurs formations, précisez uniquement la formation ou discipline principale que vous avez suivie/étudiée :

11. Dans quel réseau avez-vous principalement réalisé votre scolarité ?

En totalité ou principalement dans l'enseignement officiel :	Au primaire	Au secondaire	Au supérieur
• Wallonie Bruxelles Enseignement et Enseignement communal et provincial	☐	☐	☐

En totalité ou principalement dans l'enseignement libre subventionné :	Au primaire	Au secondaire	Au supérieur
• Enseignement confessionnel catholique	☐	☐	☐
• Enseignement confessionnel autre que catholique	☐	☐	☐
• Enseignement libre non confessionnel (par ex. Decroly ou l'ULB)	☐	☐	☐
Vous avez été scolarisé à part égale dans l'enseignement officiel et dans l'enseignement libre subventionné	☐	☐	☐
Vous ne savez pas	☐	☐	☐
Autre, à préciser :			

12. Dans quelle filière d'enseignement avez-vous terminé vos études secondaires ?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• L'enseignement général• L'enseignement technique ou artistique de transition• L'enseignement technique ou artistique de qualification | <ul style="list-style-type: none">• L'enseignement professionnel• L'enseignement en alternance• L'enseignement de promotion sociale |
|---|---|

13. Avez-vous redoublé lors de vos études secondaires ?

☐ jamais ☐ 1 fois ☐ 2 fois ☐ 3 fois ou plus

14. Combien d'années complètes d'expérience professionnelle avez-vous (qu'il s'agisse d'un travail à temps plein ou à temps partiel) ?

	Année(s) complète(s)
Expérience en tant qu'enseignant.e dans cet établissement (celui dans lequel le questionnaire a été distribué)	☐
Expérience en tant qu'enseignant.e en tout	☐
Expérience en tant qu'éducateur.rice dans le champ scolaire ou hors du champ scolaire	☐
Expérience dans d'autres secteurs professionnels (sans rapport avec l'enseignement)	☐

15. Actuellement, vous travaillez :

- À temps plein
- À temps partiel, c'est-à-dire en nombre de périodes :

16. Quelle est la discipline principale que vous enseignez actuellement ? (Si vous enseignez deux disciplines à parts égales, indiquez les deux dans le premier cadre ci-dessous)

Principale discipline enseignée :

Autre(s) discipline(s) enseignée(s) :

17. Dans combien d'établissements enseignez-vous actuellement ?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ plus

18. Actuellement, quel est votre statut professionnel ?

- Nommé.e à titre définitif (même si vous l'êtes pour une partie seulement de votre horaire)
- Non nommé.e à titre définitif

Veuillez répondre aux questions **19 et 20** uniquement en référence à l'établissement dans lequel a été distribué le questionnaire :

19. Dans quelle filière donnez-vous cours (plusieurs réponses possibles) ?

Général	Technique ou Artistique de transition	Technique ou Artistique de qualification	Professionnel	Alternance
.	.	.	.	.

20. Dans quel degré enseignez-vous (plusieurs réponses possibles) ?

Secondaire inférieur	.
Secondaire supérieur	.
Secondaire inférieur et secondaire supérieur	.

21. En essayant d'être la/le plus fidèle possible à la réalité, pouvez-vous estimer le nombre d'élèves que vous avez au total cette année (2018-2019) ?

22. En veillant à vous remettre dans votre état d'esprit de l'époque (lorsque vous avez pris la décision d'enseigner), **indiquez comment vous ressentiez votre choix de devenir enseignant.e :**

- Comme un premier choix (c'était ce que vous vouliez vraiment faire)
- Comme un second choix

23. Si c'était à refaire, choisiriez-vous de nouveau le métier d'enseignant.e ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP (Vous ne savez pas)
Si c'était à refaire Je choisirais à nouveau le métier d'enseignant.e	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Vous considérez-vous comme ?

- Agnostique (vous ne savez pas si un Dieu existe)
- Athé.e (vous pensez que Dieu n'existe pas)
- Croyant.e pratiquant.e
- Croyant.e non pratiquant.e

25. Considérez-vous que vous êtes :

- Laïc.que
- Croyant.e sans religion particulière
- Chrétien.ne
- Musulman.e
- Juif.ve
- Rien de tout cela
- Autre

26. Considérez-vous que vos croyances, positions philosophiques ou religieuses apportent :

	Pas du tout					Tout à fait	NSP
Des réponses aux problèmes et aux besoins moraux des individus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Des réponses aux problèmes sociaux, politiques et culturels qui se posent aujourd'hui dans notre pays	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Des orientations par rapport à votre rôle d'enseignant.e à l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. A côté des activités qui font partie de votre travail d'enseignement, prenez-vous personnellement part à des activités promues par les organisations suivantes (plusieurs réponses possibles) :

- Des partis ou des organisations politiques
- Des organisations religieuses
- Des organisations laïques
- Des syndicats
- Des associations d'enseignants, des mouvements pédagogiques
- Des ONG, des organisations caritatives (par ex. Amnesty International, Action contre la faim, etc.)
- Des mouvements sociaux, des mouvements citoyens (par ex. BXLREFUGEES, Colibris, Tout autre école, Groupement d'Achat Commun GAC, systèmes d'échanges locaux SEL, etc.)
- Aucune

28. Selon vous, pour assurer la cohésion de la société, les citoyens doivent-ils :

Les citoyens doivent...	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
... partager la même culture	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... partager les mêmes valeurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... partager un projet commun	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... être ouverts aux différences individuelles de tous ordres (opinion, préférence sexuelle...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... être ouverts à la diversité culturelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... être ouverts au pluralisme des valeurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

II. Votre contexte de travail

Veuillez répondre aux questions **29 à 33** uniquement en référence à l'établissement dans lequel a été distribué le questionnaire :

29. Pouvez-vous nous donner vos impressions dominantes (« en général ») sur vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) ?

Ils sont disciplinés en classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils ne sont pas disciplinés en classe
Ils sont intéressés par le cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils ne sont pas intéressés par le cours
Ils sont participatifs en classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont passifs en classe
Ils sont motivés pour leurs études	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils ne sont pas motivés pour leurs études
Ils sont désireux de poursuivre leurs études	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Ils sont en attente de la fin de leur scolarité

30. Diriez-vous que vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) sont :

	Très hétérogènes					Très homogènes	NSP
Sur le plan des performances scolaires	•	•	•	•	•	•	•
Sur le plan des références culturelles	•	•	•	•	•	•	•

31. D'après vous, dans quelle mesure vos élèves manifestent-ils les besoins ci-dessous ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Un besoin d'inclusion, de reconnaissance, de faire ce que la société attend d'eux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Un besoin d'affirmation identitaire, de singularité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. Comment présenteriez-vous votre établissement ?

Votre établissement peut être défini comme :	Pas du tout					Tout à fait	NSP
Un lieu d'acquisition de compétences qui se doit d'être performant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Une communauté chaleureuse où chacun a sa place et se sent reconnu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Un lieu d'épanouissement où les personnalités des élèves peuvent s'exprimer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Un espace d'intégration des citoyens dans la société globale	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Un centre de services éducatifs qui doit satisfaire ses usagers	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Un espace de collaboration où l'intelligence collective est mise au service de la réalisation de projets	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. En ce qui vous concerne personnellement, dans quelle mesure pensez-vous poursuivre les objectifs suivants dans vos cours :

Objectifs poursuivis personnellement :	Pas du tout					Tout à fait	NSP
Le développement d'attitudes et de qualités favorisant l'épanouissement personnel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La maîtrise de compétences utilisables dans la vie professionnelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La maîtrise de savoirs et de règles indispensables aux sociétés démocratiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'acquisition d'un bagage perçu comme utile par les élèves eux-mêmes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le développement d'un savoir-vivre permettant aux élèves de « bien se tenir »	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le développement de compétences collaboratives, de l'habileté à mobiliser un réseau pour mettre en place des projets	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33.b Quelle conception avez-vous de vos élèves ?

Je conçois mes élèves comme :	Tout à fait					Pas du tout	NSP
- des adolescents qui doivent développer leur personnalité et leur créativité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- de futurs citoyens qui doivent être préparés à la vie en société	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- des individus qui doivent acquérir des compétences utiles à l'extérieur de l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- des jeunes qui doivent grandir au contact de professeurs expérimentés	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- des jeunes qui ont des demandes auxquelles l'établissement doit être attentif, car c'est pour eux et grâce à eux que l'établissement existe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- des jeunes qui doivent apprendre à travailler avec les autres et à développer des réseaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

III. Vos conceptions et pratiques d'éducation et de socialisation

34. Quelle est votre opinion sur les objectifs que l'école peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances et/ou des résultats scolaires ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Les inégalités entre individus étant inévitables, l'enseignement doit d'abord favoriser les élèves les plus méritants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement doit surtout viser une égalité des chances scolaires, en assurant les mêmes conditions d'enseignement pour tous	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement doit surtout être équitable, en mettant plus de moyens au service des publics les moins favorisés	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement doit surtout viser une égalité des résultats et des acquis scolaires, au moins jusqu'au premier degré de l'enseignement secondaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

35. A votre avis, si l'on veut promouvoir une école qui vise l'égalité des résultats scolaires, que conviendrait-il de faire ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Il n'y a rien à faire car les inégalités entre individus sont inévitables	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il n'y a rien à faire car les inégalités sont liées aux structures socio-économiques de notre société	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il faudrait modifier les structures et le fonctionnement du système scolaire (filières, moment de l'orientation, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il faudrait modifier le fonctionnement des établissements scolaires (un projet d'établissement orienté vers la réussite de tous, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il faudrait modifier les pratiques pédagogiques des enseignants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

36. Pensez-vous que dans les écoles... ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
...les élèves doivent pouvoir rendre visibles leurs coutumes ou leurs croyances	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...les élèves doivent pouvoir parler une autre langue que le français dans la cour de récréation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...la cantine doit proposer des repas kasher, hallal, végétarien...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

37. En pensant à ce que devrait être l'école, quel est votre avis ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
L'école secondaire devrait être...							
...un lieu de vie protégé, à l'écart du monde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...un lieu de vie connecté et ancré dans le monde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...un lieu où se transmet, en priorité, une culture générale permettant de prendre une distance par rapport au monde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...un lieu où se construisent, en priorité, des savoirs rapidement utiles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

38. Pensez-vous que l'école secondaire doit...

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
...contribuer à former des sujets éclairés et autonomes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...contribuer à former des sujets réflexifs et critiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...contribuer à former des sujets proactifs, « entrepreneurs d'eux-mêmes »	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...transmettre des valeurs universelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres (choix religieux, préférence sexuelle...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...favoriser l'ouverture à la diversité culturelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...amener les élèves à un parcours scolaire à la mesure des « dons » et de la volonté de chacun	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

39. Dans quelle mesure poursuivez-vous effectivement les objectifs ci-dessous dans vos cours ?

Mission de socialisation :	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Transmettre/Partager des valeurs universelles (par ex. Droits de l'homme)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuer à créer un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transmettre/Partager une culture commune	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Former de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Former de futurs adultes ouverts aux différences et préférences individuelles (opinions, orientation sexuelle, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Mission d'instruction :	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Préparer vos élèves aux études supérieures	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer vos élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transmettre un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Mission d'éducation :	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Contribuer à former des sujets éclairés et autonomes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuer à former des sujets critiques et réflexifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuer à former des sujets « proactifs », « entrepreneurs d'eux-mêmes », performants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

40. Que vous les poursuiviez ou non personnellement (comme vous l'avez indiqué dans la question précédente), estimez-vous que ces objectifs, synthétisés ci-dessous, font légitimement partie du mandat des enseignants ?

	Pas du tout légitime					Tout à fait légitime	NSP
Éduquer les élèves (former des sujets qu'ils soient éclairés, critiques, épanouis ou proactifs)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Socialiser les élèves (intégrer les élèves à la société dans laquelle ils vivent)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Instruire les élèves (transmettre des savoirs, des compétences)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

41. Pensez-vous que le mandat des enseignants, en matière de socialisation et d'éducation des élèves, est clairement défini...

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
...pour l'ensemble du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...pour votre réseau/PO	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...pour votre établissement (celui dans lequel vous avez reçu ce questionnaire)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

42. Ci-dessous figurent les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et secondaire tels qu'ils figurent dans le Décret Missions de 1997. Indiquez la priorité que vous accordez à chacun de ces objectifs dans vos cours ?

	Pas du tout prioritaire					Tout à fait prioritaire	NSP
Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

43. Pour enseigner, quelle est selon vous l'importance des caractéristiques suivantes :

	Pas du tout important					Tout à fait important	NSP
Avoir la vocation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avoir un comportement exemplaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Incarner les valeurs de culture, de progrès, de science et de rationalité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Maîtriser les savoirs à transmettre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Maîtriser des savoir-faire et techniques pédagogiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mobiliser son savoir-être, ses compétences personnelles et relationnelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire preuve de réflexivité sur sa pratique d'enseignant, savoir prendre du recul	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire preuve d'esprit critique à l'égard du système scolaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

44. Dans quelle mesure désapprouvez-vous chacun des comportements proposés ci-dessous, de la part de vos élèves en classe :

	Désapprobation faible					Désapprobation forte	NSP
Le non-respect des règles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le manque de rigueur, d'application dans le travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le manque de participation active au cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le manque d'engagement personnel dans les apprentissages	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

45. Parmi les comportements ci-dessous que les élèves peuvent adopter, qu'est-ce qui vous agace le plus ?

	Agacement faible					Agacement fort	NSP
Que les élèves discutent la légitimité des contenus d'apprentissage (à quoi ça sert ?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Que les élèves discutent la validité des contenus d'apprentissages (est-ce que c'est vrai ?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Que les élèves discutent les règles, les normes, les règlements de l'école et de la classe (pourquoi doit-on ?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Que les élèves discutent votre expertise dans votre matière d'enseignement (vous êtes sûr.e ?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Que les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques (pourquoi fait-on comme ça ?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. Comment envisagez-vous le futur de notre société ?

Fait d'incertitudes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Fait de certitudes
Inquiétant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Prometteur

47. Comment envisagez-vous l'avenir de vos élèves, en ce qui concerne...

	Ce sera difficile					Ce sera facile	NSP
...leur capacité à comprendre et à s'orienter dans le monde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...leur capacité à trouver leur place dans la société et à y participer activement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...leur insertion professionnelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

48. Dans quelle mesure poursuivez-vous effectivement les objectifs ci-dessous dans vos cours :

	Pas du tout					Tout à fait	NSP
Armer intellectuellement les élèves pour les préparer à faire face à la complexité du monde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Exercer leur jugement critique pour les préparer à faire face à l'inflation de l'information	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Promouvoir leur capacité à choisir leur propre chemin de vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Développer l'apprendre à apprendre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Développer leur flexibilité, leur capacité à saisir les opportunités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leur transmettre un héritage culturel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Développer des compétences collaboratives, l'intelligence collective	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Former les élèves aux besoins du marché de l'emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Développer la capacité à s'adapter à des contextes professionnels instables	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

49. À quelle fréquence adoptez-vous les méthodes suivantes dans vos classes :

Vous progressez dans la matière...	Jamais					À chaque cours	NSP
...en la présentant et en l'expliquant aux élèves par un exposé devant la classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...en adoptant une démarche de questions-réponses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...en laissant les élèves réfléchir et agir seuls, puis vous les aidez à réorganiser leurs savoirs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

50. En classe, dans quelle mesure les attitudes ci-dessous importent-elles à vos yeux ?

	Pas du tout D'accord					Tout à fait D'accord	NSP
La concentration et l'écoute attentive des élèves pendant le cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La participation active des élèves au cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les interactions entre les élèves à propos du cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

51. Diriez-vous que lorsque vous enseignez, vous veillez à...

Vous veillez à...	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
... tenir compte de la diversité des processus d'apprentissage	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... proposer aux élèves des activités de productions personnelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... tenir compte de la richesse que constitue – le cas échéant – la diversité culturelle des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. À propos de l'aménagement de vos classes, comment les tables ou bancs sont-ils disposés ?

	Jamais	Parfois	Régulièrement	À chaque cours	Idéalement	NSP
En rangées ou en lignes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En U ou en cercle	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En ilots	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre, préciser :						

53. Lorsque les élèves sont mis au travail, quelle modalité privilégiez-vous ?

	Jamais	Parfois	Régulièrement	À chaque cours	NSP
Travail individuel	☐	☐	☐	☐	☐
Par deux	☐	☐	☐	☐	☐
En petits groupes	☐	☐	☐	☐	☐
Travailler avec l'ensemble de la classe	☐	☐	☐	☐	☐

54. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, avez-vous été impliqué.e avec certaines de vos classes dans :

	Jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent	NSP
Des projets où vos élèves intervenaient dans un lieu extérieur à l'école (association, maison de repos, institution politique, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Des projets impliquant l'intervention de partenaires extérieurs (entreprises, ONG, associations...) dans vos classes	☐	☐	☐	☐	☐
Des projets inter-écoles de nature compétitive	☐	☐	☐	☐	☐
Des projets inter-écoles de nature non-compétitive	☐	☐	☐	☐	☐
De projets de nature compétitive entre classes de l'école	☐	☐	☐	☐	☐

55. Au cours de l'année 2017-2018, avez-vous été impliqué.e avec certaines de vos classes dans des projets relatifs...

	Aucune de vos classes	Quelques-unes de vos classes	Toutes vos classes	NSP
À l'environnement	☐	☐	☐	☐
À la politique, la citoyenneté démocratique	☐	☐	☐	☐
À la solidarité (sans-abris, pays du Sud, etc.)	☐	☐	☐	☐
À la création artistique	☐	☐	☐	☐
À l'interculturalité, la lutte contre les discriminations	☐	☐	☐	☐
À l'entrepreneuriat	☐	☐	☐	☐
Au sport	☐	☐	☐	☐
Au scientifique et technologique	☐	☐	☐	☐
Au spirituel	☐	☐	☐	☐
À la mobilité	☐	☐	☐	☐
À la santé et la sexualité	☐	☐	☐	☐
À l'utilisation des médias et des TIC	☐	☐	☐	☐
À l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire	☐	☐	☐	☐
À l'éducation au choix	☐	☐	☐	☐
Au patrimoine	☐	☐	☐	☐

56. À propos de la vie de classe, dans quelle mesure souhaitez-vous développer les attitudes ci-dessous chez vos élèves ?

	Pas du tout					Tout à fait	NSP
La capacité à respecter les règles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La capacité à questionner les règles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

57. À propos des règles qui régissent la vie de vos classes, dans quelle mesure diriez-vous que :

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Les élèves participent à l'élaboration du règlement de la vie de classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les règles de vie de classe peuvent être modifiées au cours de l'année à la demande des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

58. A propos de la vie de classe, diriez-vous que dans vos classes :

Les élèves...	Jamais					À chaque cours	NSP
Prennent des responsabilités dans la vie de classe (rôles attribués ou auto-attribués)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Proposent des activités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Négocient les objectifs d'apprentissage avec vous	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Proposent des contenus pour les cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

59. À propos de la prise de parole dans vos classes, diriez-vous que :

Vous encouragez les élèves à...	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
...exprimer librement leur opinion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... construire leur propre opinion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... manifester librement leur désaccord avec votre opinion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

60. À quelle fréquence, proposez-vous les activités suivantes à vos élèves :

	Jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent	NSP
Jeux de rôles, simulations	☐	☐	☐	☐	☐
Discussions, débats	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche, résolution de problèmes	☐	☐	☐	☐	☐
Des projets	☐	☐	☐	☐	☐

61. En ce qui concerne la formation des élèves dans leur rapport aux savoirs, dans quelle mesure poursuivez-vous les objectifs suivants dans vos cours ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
Vous veillez à permettre aux élèves d'acquérir des savoirs solidement établis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous soumettez aux élèves différentes points de vue à propos d'un même sujet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous veillez à permettre aux élèves de comprendre comment les savoirs ont été construits	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

62. Aujourd'hui, on demande à l'école d'éduquer les élèves à des problématiques transversales et interdisciplinaires (à la citoyenneté, à l'écologie, etc.), dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes :

Ces nouveaux objets d'enseignement...	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
...entrent en concurrence avec l'enseignement des savoirs disciplinaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...doivent être intégrés aux savoirs disciplinaires et ne pas faire l'objet d'un enseignement distinct	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...permettent de développer certaines compétences sociales que les savoirs disciplinaires ne permettent pas de développer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...sont devenus nécessaires pour préparer les jeunes à leur vie sociale future	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

63. En ce qui concerne le type d'être humain que l'on veut former pour demain, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes :

Cette question...	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	NSP
... doit être discutée et décidée au niveau de l'ensemble du système éducatif en communauté française	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... doit être discutée et décidée au niveau des réseaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... doit être discutée et décidée au niveau des établissements scolaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... est du ressort de chaque enseignant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

64. Vous êtes-vous senti.e concerné.e par les questions de cette enquête ?

	Pas du tout					Tout à fait	NSP
Je me suis senti.e concerné.e par les questions de cette enquête	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Merci pour votre participation !