



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Dupriez, V. & Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 101-113.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.025>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Vincent Dupriez, Jacques Cornet, 2006



Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire¹

Vincent DUPRIEZ² et Jacques CORNET²

Université de Louvain; Haute école ISELL, Belgique

Le système scolaire de la Communauté française de Belgique est de manière récurrente critiqué pour son incapacité à faire réussir les élèves issus de milieux défavorisés. Depuis une dizaine d'années, une série de réformes ont été adoptées, avec l'objectif déclaré de promouvoir la réussite de tous, indépendamment de l'origine sociale et culturelle des élèves. À l'école primaire, ces réformes se traduisent essentiellement par la promotion d'une structure en cycles, l'interdiction de doublement au sein de ces cycles pluriannuels d'étude et le développement de la pédagogie différenciée. Dans cette étude, nous tentons d'identifier et de comprendre quels sont les modes d'appropriation de cette réforme au sein des écoles primaires et quel est le sens attribué à ces changements par les enseignants. Cette analyse est menée en accordant une place importante à l'environnement institutionnel et à son influence sur la mise en œuvre de la réforme.

Problématique

De manière récurrente, et ce depuis plus d'une dizaine d'années, le système scolaire de la Communauté française de Belgique (CFB) est pointé du doigt lorsqu'il s'agit d'évaluer sa capacité à faire réussir les élèves les plus faibles et en particulier les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Cette dénonciation s'est longtemps cristallisée sur l'ampleur du taux de redoublement auprès des élèves issus de milieux populaires. Elle s'est récemment renouvelée, sur base des données d'études internationales type PISA, faisant apparaître que l'écart de résultats entre élèves est, en Belgique francophone, le plus élevé de tous les pays de l'OCDE ou encore que, dans ce système scolaire plus qu'ailleurs, la réussite scolaire est trop lourdement associée à l'origine socioculturelle.

Face à cette situation, les autorités éducatives ont adopté depuis le début des années 90 une série de mesures et de réformes dont l'objectif déclaré est d'accroître l'égalité des chances, de promouvoir l'égalité de résultats et d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation

1. Ce texte est construit à partir d'un récent ouvrage consacré à cette étude. Voir Dupriez & Cornet (2005).

2. Contact : Vincent.Dupriez@psp.ucl.ac.be; jacornet@skynet.be



sociale. S'inspirant des structures éducatives mises en place dans la plupart des pays du Nord de l'Europe, le cœur de ces réformes passe par la critique du doublement et la mise en place d'une pédagogie par cycles. Notre objectif dans ce texte est d'évaluer, en nous appuyant sur une recherche qualitative, le degré d'appropriation et le sens attribué à ces changements par les équipes éducatives et les enseignants d'écoles primaires.

Cadre d'analyse

Pour analyser la manière dont les enseignants et les chefs d'établissement s'approprient cette réforme et les dispositifs pédagogiques qui l'accompagnent, nous faisons le choix *a priori* de considérer les dispositifs et les pratiques pédagogiques comme des constructions sociales contextualisées qui sont l'objet d'enjeux divers dans les relations entre acteurs. Dans ce sens, notre regard sur les dispositifs et les pratiques pédagogiques ne vise pas à en jauger la pertinence interne au regard d'une théorie de l'apprentissage en milieu scolaire, mais plutôt d'observer le cheminement des projets pédagogiques comme un objet de négociation et de stratégies dans des rapports sociaux entre les acteurs du champ éducatif.

Pour mener à bien un tel travail, nous commencerons par préciser les caractéristiques de l'environnement institutionnel dans lequel cette réforme apparaît. À ce premier niveau, nous distinguerons les dimensions structurelles (qui affectent les positions occupées par les acteurs) et les dimensions culturelles (qui affectent les représentations des acteurs) de l'environnement. Pour l'analyse des dimensions structurelles, nous nous appuyons sur un travail antérieur mené par Maroy et Dupriez (2000). Sur le plan culturel, il s'agit de relever les conceptions de l'éducation et de l'école qui font partie de l'environnement scolaire et qui contribuent à façonner les structures cognitives des enseignants et leur propre perception de l'action éducative. Après avoir fait le point sur les caractéristiques de l'environnement global, nous prendrons en considération la manière dont, dans chaque établissement, se construisent et se transforment les pratiques pédagogiques dans leur environnement local.

L'environnement institutionnel de la réforme « Ecole de la réussite »

L'environnement culturel : une réforme à différentes facettes

C'est en 1995 que le parlement de la Communauté française Wallonie-Bruxelles adopte un décret intitulé « Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ». Ce décret est un texte court, très peu explicite sur ses ambitions et dont l'importance n'apparaît que faiblement au moment de son adoption. Il nous semble



cependant qu'il représente une pièce significative de transformations importantes du curriculum à l'école primaire. Fondamentalement, ce que ce décret annonce, c'est qu'à terme (entre 2000 et 2005, en fonction des années d'étude considérées), les écoles fondamentales devront organiser l'enseignement en cycles afin de permettre à chaque enfant « de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée en maternelle à la fin de la deuxième année primaire » (Etape 1), et de la troisième année primaire jusque la sixième année (Etape 2).

Ce décret est en fait lourd de conséquences pour les enseignants belges³ qui vont devoir s'adapter à cette mesure et mettre en place d'autres stratégies que le doublement pour accompagner les élèves en difficulté. Des textes ultérieurs vont ensuite préciser les dispositifs souhaités. Le décret *Missions* de juillet 1997 introduit ainsi explicitement des orientations pédagogiques (cf. art. 15) dans un texte de Loi et invite tous les établissements d'enseignement à développer des dispositifs de pédagogie différenciée, c'est-à-dire varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes et de la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. L'évaluation formative est également convoquée afin de proposer aux élèves un *feed-back* sur leurs progrès, indépendamment de l'évaluation certificative repoussée à la fin de chaque étape. Mais cet appel à une transformation des dispositifs pédagogiques s'articule à une double évolution : un approfondissement de la conception de l'égalité et la valorisation d'une pédagogie centrée sur l'engagement des élèves.

L'approfondissement de la conception de l'égalité

Commençons par rappeler que les revendications en termes d'égalité occupent une place modeste dans l'histoire du système scolaire en Belgique (Dupriez & Maroy, 1998; 2003). La place historique attribuée à la liberté d'enseignement n'a guère favorisé le développement des revendications en termes d'égalité. Un texte-clé comme celui du pacte scolaire (1958) se contente d'organiser l'égalité d'accès des élèves, en interdisant toute forme de minerval scolaire et en garantissant le financement de l'enseignement communal, provincial et libre. L'introduction, à la fin des années 60, de l'enseignement rénové se situe bien dans une perspective de démocratisation du système scolaire, mais comme le relève Beckers (1998) avec une relative ambiguïté : un projet personnaliste d'épanouissement individuel s'accompagne et parfois se confond avec une volonté de démocratisation des études à travers la prolongation d'une structure commune pour tous les élèves. C'est ce qui permet de comprendre la présence simultanée dans l'enseignement rénové d'une telle structure commune pour le début de l'enseignement secondaire (le degré d'observation commun remplaçant la juxtaposition des enseigne-

3. Selon des statistiques disponibles au début des années 90 (Crahay, 1996), il apparaît qu'à l'issue de l'enseignement primaire, 29.5 % des élèves ont doublé au moins une fois au cours de leur parcours scolaire.



ments général, technique et professionnel) et la place significative prise par les options et les activités complémentaires dans l'horaire des élèves (déjà sept heures, dès la seconde année de l'enseignement secondaire). La cohabitation de ces deux caractéristiques peut s'appuyer sur *l'idéologie de l'œcuménisme* (Beckers, 1998) affirmant l'équivalence qualitative entre des valeurs, des aspirations et des choix différents.

Il y a donc bien quelque chose de spécifiquement nouveau dans les textes politiques du début des années 90 et dans l'affirmation que l'égalité ne doit pas seulement concerner l'accès à l'école ou le traitement reçu. Elle doit être *mesurée* sur base des résultats et des effets de la formation. Deux modalités sont alors déclinées : l'égalité des acquis de base et l'égalisation des chances. Au regard de l'égalité des acquis de base, le critère d'évaluation renvoie à une maîtrise par tous les élèves d'un socle de savoirs indispensables à une vie *digne*. L'objectif est dès lors de rendre les élèves égaux au regard de ce socle de compétences. L'égalisation des chances repose pour sa part sur la dénonciation des inégalités persistantes entre groupes sociaux et a pour objectif d'atteindre, à l'issue de la formation, des résultats, en moyenne, identiques pour toutes les catégories sociales.

Une pédagogie du sens et de l'engagement

Cette réforme est incontestablement traversée par une pluralité de visées et de significations. Une des dimensions est le renouvellement du discours pédagogique et la promotion d'une pédagogie centrée sur l'engagement des élèves et la quête de sens. Le décret « missions » notamment met l'accent sur l'importance d'activités de découverte, de production et de création (art. 8) et comme le relève Mangez (2001), de nombreux documents officiels accompagnant la réforme de l'enseignement du fondement insistent sur l'importance d'une articulation entre les contenus d'enseignement et l'expérience personnelle des élèves. Les enseignants doivent s'efforcer de solliciter cette expérience personnelle et de l'intégrer dans leurs cours. Cette orientation psychopédagogique qui fait de l'engagement des élèves un support pour l'apprentissage est analysée par Mangez comme l'expression du déplacement d'un principe de menace (la peur du redoublement) vers l'intériorité des personnes (l'engagement des élèves et l'habileté des enseignants à susciter cet engagement).

A ce stade de l'analyse, nous pouvons donc constater qu'autour d'une caractéristique centrale (l'interdiction du redoublement à l'intérieur des étapes de la formation), se greffent deux enjeux complémentaires : l'un de type socio-politique qui vise à approfondir les exigences en termes d'égalité et l'autre de nature psychopédagogique qui plaide pour des pratiques éducatives davantage centrées sur la personne et sur l'engagement des élèves.



L'environnement structurel : un contexte peu favorable à un objectif d'égalité

Par rapport à l'environnement structurel qui caractérise le système scolaire en Belgique francophone, nous relevons surtout, à la suite des travaux de Maroy et Dupriez (2000), le caractère très composite du montage institutionnel.

Le système scolaire belge a depuis sa fondation hérité d'une structure très libérale, avec un rôle très modeste attribué aux autorités publiques. La liberté d'enseignement est par contre un principe fort qui se décline en deux volets. D'une part, la loi reconnaît la légitimité de toute initiative privée en matière d'éducation (c'est en particulier le cas d'écoles catholiques) et le droit à obtenir des subventions publiques si de telles initiatives se plient à un certain nombre de règles minimales. D'autre part, les familles ont aussi le droit de choisir leur école. Un tel mode de fonctionnement a amené Vandenberghe (1998) à parler de *quasi-marché scolaire*, caractérisé par la présence simultanée de la liberté de choix reconnue aux familles et d'un financement des établissements en fonction du nombre d'élèves qu'ils scolarisent.

En somme, la régulation du système passe par un jeu combinant subtilement les effets de la régulation par la Loi, les rapports de concurrence entre écoles, les identités communautaires au sein de et autour des établissements, et en fin de compte, une large autonomie laissée aux établissements et aux enseignants. Des données quantitatives ont permis de montrer que cette liberté se combine avec une très forte ségrégation entre écoles : sur base des données de PISA 2000 (Dupriez & Vandenberghe, 2004), il apparaît qu'à part le Japon, la Belgique francophone est la région étudiée où se présentent les plus fortes disparités entre écoles au regard du niveau socio-économique des élèves.

Par rapport à l'analyse de la réforme *Ecole de la réussite*, ce qui nous intéresse ici, c'est de mettre en évidence l'émergence d'une réforme qui, explicitement, veut produire davantage d'égalité dans le système scolaire et, parallèlement, l'absence de régulation de la demande scolaire et l'indifférence quasi généralisée face à une puissante ségrégation entre écoles dont on sait par ailleurs qu'elle est source de renforcement des inégalités. Il y a ici une contradiction flagrante entre d'une part la volonté d'égalité exprimée dans les discours éducatifs et les dispositifs pédagogiques recommandés, et d'autre part les effets inégalitaires associés au cadre structurel de l'école.

Analyse de cinq établissements

Au-delà de cette analyse de l'environnement global et de ce qu'elle fait déjà apparaître comme contradiction, l'essentiel de cette recherche a consisté en un travail de suivi et d'analyse de cinq écoles primaires, au cours d'une année scolaire. A partir d'un dispositif à mi-chemin entre la



recherche action et l'intervention sociologique, ont été construites – et validées par les équipes éducatives – cinq monographies d'établissements⁴. Mais, au-delà des spécificités de chaque établissement, un certain nombre de tendances générales se dégagent et ne sont pleinement compréhensibles que si l'on resitue l'action locale au regard d'un environnement plus large. C'est ce que nous faisons ci-dessous.

D'un point de vue méthodologique, précisons auparavant que notre corpus de données était constitué pour chaque école d'entretiens préalables menés avec la direction et deux enseignants, des principaux documents présentant l'établissement et ses objectifs éducatifs, et des comptes-rendus de quatre séances d'intervention sociologique, validés à chaque fois par le groupe de participants. Ces données ont été traitées sur base d'une analyse catégorielle, partiellement menée à partir des concepts avec lesquels nous avons choisi d'appréhender cette problématique : i) les conceptions de l'égalité, ii) les conceptions de la différence et de l'hétérogénéité des élèves et iii) les dispositifs pédagogiques.

Analyse transversale

Dans cette analyse transversale, nous mettons en évidence, à partir des trois dimensions que nous venons d'évoquer, le cheminement de cette réforme au sein des écoles et les tensions auxquelles sont confrontés les enseignants face à l'objectif d'une plus grande égalité dans le système scolaire.

Conceptions de l'égalité

Nous avons mis en évidence ci-dessus que les objectifs officiels de l'école en Belgique francophone intègrent aujourd'hui explicitement une visée d'égalité des acquis (de base) et d'égalisation des chances, c'est-à-dire de lutte contre les inégalités de résultats entre les groupes sociaux. Cette double revendication est relativement récente dans l'enseignement belge et se différencie d'une logique traditionnelle d'égalité d'accès à l'école. Dans le tableau 1 (voir ci-contre), nous repartons de ces conceptions de l'égalité et nous précisons leur degré de légitimité auprès des acteurs et le mode de participation des enseignants (et des chefs d'établissement) à ces conceptions de l'égalité.

L'égalité des acquis, comprise comme l'égale accession à un seuil minimal, fait généralement l'objet d'un accueil plutôt favorable de la part des enseignants. On peut cependant observer que les stratégies visant à atteindre l'égalité des acquis sont souvent modestes et se limitent dans plusieurs écoles à un dispositif de remédiation permettant aux élèves les plus faibles de bénéficier d'une possibilité de formation additionnelle. Un certain nombre d'enseignants est cependant critique par rapport à

4. Ces monographies, mais aussi l'explicitation des modalités de travail avec les enseignants sont décrites dans l'ouvrage de référence : Dupriez & Cornet (2005).

Tableau 1⁵ : Conceptions de l'égalité, légitimité et participation des enseignants

Conceptions	Légitimité	Participation des enseignants
Egalité des acquis de base : Accès de tous à un niveau minimum (socles)	Légitimité relativement bonne de cet objectif mais conçu à la fois comme difficile pour les faibles et comme nivellement par le bas	Possibilité de remédiation pour les plus faibles
Egalisation des chances : Egalisation des probabilités de réussite selon des catégories sociales, sexuelles, ...	Scepticisme majeur. Légitimité faible de traitements compensatoires considérés comme injustes au nom d'une égale sollicitude à chacun	Participation à la reproduction des inégalités par méconnaissance des effets structurels et culturels du système
Commune humanité : Egalité dans la dignité ou dans le droit de tous à être reconnu et accepté, indépendamment des talents et des trajectoires	Forte légitimité d'une idéologie personnaliste niant les inégalités sociales au profit de l'affirmation d'une égalité ontologique	Egale sollicitude à l'égard de chacun; volonté de donner autant à chaque élève et de mener chacun le plus loin possible

l'égalité des acquis, considérant qu'il s'agit d'une forme de nivellement par le bas des objectifs de formation.

L'objectif d'égalisation des chances bénéficie par contre d'un accueil très réservé de la part des enseignants avec qui nous avons collaboré dans cette recherche. De manière explicite, ils expriment leur scepticisme face à l'objectif de ne plus faire dépendre la réussite à l'école des catégories sociales ou culturelles auxquelles appartiennent les enfants. Les enseignants semblent par ailleurs peu conscients de l'ampleur de ces inégalités et manifestent leur étonnement quand les chercheurs leur soumettent des données quantitatives sur la détermination sociale des trajectoires scolaires. Relevons également à quel point les enseignants sont peu outillés pour comprendre les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires et combien ils ont tendance à considérer comme un *déficit acquis* les difficultés de ces enfants plutôt que comme *un processus en train de se construire*. A ce stade de l'analyse, il est important de retenir que les enseignants sont sceptiques par rapport à une telle conception de l'égalité. Cela ne signifie pas qu'ils n'adhèrent pas au postulat d'éducabilité de tous, mais que s'appuyant sur leur expérience quotidienne faite d'inégalités d'apprentissage entre enfants, beaucoup d'enseignants se construisent une représentation en termes d'inégale éducabilité de tous : tous capables, mais pas de la même chose, ni à la

5. Dans l'ouvrage de référence (Dupriez & Cornet, 2005), nous proposons une version plus complète de ce tableau intégrant cinq conceptions de l'égalité.



même vitesse. Tous les enfants sont éducatibles, mais certains partent avec un tel retard qu'ils apprennent beaucoup plus lentement tout en devant acquérir beaucoup plus : l'écart est donc plus important à l'arrivée qu'au départ, malgré les efforts des enseignants et malgré les progrès des élèves les plus faibles.

De manière complémentaire, dans les cinq établissements avec lesquels nous avons travaillé, nous pouvons constater que la perspective égalitariste elle-même pose problème aux enseignants. Quand nous les interpellons sur leurs propres conceptions de l'égalité, beaucoup d'interlocuteurs nous opposent une vision différente, qu'à la suite de Boltanski et Thévenot (1991), nous qualifions de commune humanité. Pour ces auteurs, cette notion renvoie à un principe d'équivalence fondamentale entre tous les êtres humains qui appartiennent tous au même titre à l'humanité. Dans une certaine mesure, il s'agit d'une forme triviale d'égalité : tous les êtres humains sont aussi humains les uns que les autres. Fondamentalement, beaucoup d'enseignants se rattachent ainsi *a priori* à une définition minimaliste, ontologique de l'égalité. Tous les enfants sont égaux en dignité et en droit. Ils doivent donc bénéficier d'une égale attention et bienveillance. Une telle perception des élèves et de la diversité sociale est par ailleurs pleinement compatible avec une idéologie personnaliste pleinement présente dans tous les établissements : « Il faut permettre à chacun de s'épanouir et d'aller jusqu'au bout de soi-même », nous a-t-on souvent répété. Très bien, mais une telle vision des choses risque aussi de camoufler les inégalités de départ entre enfants, rendant ainsi difficile tout processus de dépassement de ces inégalités.

La différence perçue comme handicap

Nous avons également interpellé les enseignants et les chefs d'établissement sur leurs perceptions de l'hétérogénéité des élèves et sur les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent pour travailler avec des classes (plus) hétérogènes. L'élément le plus marquant, c'est la prégnance dans le discours de beaucoup d'enseignants d'un mode de perception et d'explication des difficultés scolaires en termes de pathologies psychologiques et/ou logopédiques. Sans vouloir contester la pertinence de telles catégories, la fréquence avec laquelle les enseignants s'appuient sur ces catégories pour rendre compte d'enfants en difficulté à l'école nous semble problématique. Relevons au passage que le recours à un tel mode d'explication des difficultés scolaires permet d'une part à l'enseignant de quelque peu se dédouaner, mais le met également *de facto* en situation de dépendance vis-à-vis d'autres professionnels mieux placés pour diagnostiquer et traiter les pathologies mentionnées.

Les différences socioculturelles sont également invoquées pour expliquer les difficultés d'apprentissage ou de comportement rencontrées avec certains élèves. Dans de nombreux cas, cela se fait en termes de manques par rapport aux comportements attendus de la part des ensei-



gnants. L'attitude de certaines familles est dès lors présentée comme maladroite, inconvenante, irrespectueuse, ... Dans un tel cas, tout comme dans la situation précédente, les enseignants attirent l'attention sur un déficit qui caractérise de tels élèves. Et ce déficit apparaît comme l'explication des difficultés d'apprentissage. On comprend bien que de telles représentations sont difficilement compatibles avec un objectif d'égalité des acquis ou d'égalisation des chances à la sortie de l'école.

Une autre perception présente avec une certaine fréquence, c'est une attitude de *déni* face aux différences entre élèves. « On préfère ne pas le savoir », disent certains enseignants. Si une telle attitude ne s'accompagne pas d'une *lecture en termes de déficit*, il est cependant probable qu'elle ne facilitera pas non plus la mise en place de stratégies éducatives permettant d'égaliser réellement les chances. Enfin, dans quelques cas, le discours sur les différences et sur l'hétérogénéité des élèves s'accompagne d'une analyse des cultures familiales et de la diversité des rapports à l'école et au savoir. Dans une telle posture, les enseignants ne sont pas nécessairement plus sûrs d'eux-mêmes et éprouvent aussi de grandes difficultés à comprendre ces différences et à faire progresser ces enfants. Mais, il nous semble que la différence de regard posé sur les familles, le souci de comprendre pourquoi le projet de l'école pose problème et le respect de l'autre dans sa diversité sont cependant des gages d'une évolution positive de ces élèves.

Dispositifs et pratiques pédagogiques

C'est dans cette catégorie que nous avons été confrontés à la plus grande diversité de situations entre écoles en particulier, mais aussi au sein de chaque établissement ou implantation. L'impression majeure qui ressort de notre recherche, c'est que les consignes de la réforme *Ecole de la réussite* sont suffisamment larges et peu contraignantes pour s'accompagner d'une très grande diversité de pratiques. Dès lors, nous observons dans certaines écoles une division traditionnelle du travail avec chaque enseignant qui décide seul de ce qu'il fait dans sa classe, quitte à juxtaposer dans le même établissement des pratiques très variées. Dans d'autres écoles, il existe une collaboration significative entre les enseignants autour de projets collectifs : des groupes de besoin inter-classes ou des ateliers de remédiation par exemple. Le climat de l'établissement et l'éventuel travail d'animation pédagogique mené par la direction semblent dès lors être prioritaires et contribuent visiblement dans certaines écoles plus qu'ailleurs à des attitudes de réflexivité et de créativité sur le plan pédagogique.

Un élément particulièrement interpellant sur le plan pédagogique, c'est le grand scepticisme des enseignants face aux mesures récentes de limitation du redoublement. Non seulement, nous avons entendu cette critique chez des enseignants peu engagés dans la réforme et qui perdent avec le redoublement le principal outil de régulation des apprentissages, mais, cette critique est également formulée par des enseignants et



chefs d'établissements qui assument pleinement le travail en cycles et la pédagogie différenciée. Pour la première année de l'école primaire en particulier, les enseignants considèrent qu'il est essentiel d'y avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Sans ces bases, en particulier si l'école ne travaille pas avec des groupes verticaux (multi-âges), l'enfant rencontre de grandes difficultés à assumer le travail demandé au cours de l'année scolaire suivante.

De manière plus large, l'attitude des enseignants face aux réformes pédagogiques en cours est certainement ambivalente. Dans les cinq établissements avec lesquels nous avons travaillé, il y a bien partout une appropriation minimale de la réforme (un enseignant suit une classe pendant deux ans, on ne fait plus redoubler en fin de première année du primaire, ...), mais cela ne suffit pas pour parler d'un véritable engagement dans *l'Ecole de la réussite* et dans la recherche de pratiques pédagogiques qui aident tous les élèves à apprendre.

Conclusion

En somme, ces résultats suggèrent un *pattern* de données assez cohérent. La plupart des enseignants avec qui nous avons travaillé sont plutôt ouverts aux objectifs de la réforme et ne sont pas hostiles à sa mise en forme pédagogique, du moins tant que le discours reste très général (et généreux) et qu'ils peuvent donner à la réforme la coloration locale qui leur semble adéquate. Mais une analyse plus rigoureuse fait parallèlement apparaître un noyau dur de pratiques et de représentations peu compatibles avec les objectifs de cette réforme.

Premièrement, les enseignants sont sceptiques quant à la capacité de l'institution scolaire de réellement égaliser les chances et d'aller contre les différences de ressources héritées. Ils adhèrent plus facilement à une conception plus modeste de l'égalité, affirmant l'égal respect de chacun. Deuxièmement, ils ont tendance à expliquer les difficultés d'apprentissage par un déficit de leurs élèves, présent et construit en dehors du rapport à l'école. Si une telle explication est peut-être partiellement juste, elle a cependant pour conséquence de dédouaner l'école de toute responsabilité et de reporter l'entière explication de l'échec scolaire sur les enfants et leur famille. Enfin, ils s'estiment relativement démunis sur le plan pédagogique et adoptent en fin de compte des pratiques qui ne correspondent qu'assez superficiellement à ce que suggère la réforme. Il nous semble que ces trois éléments doivent être vus comme un ensemble cohérent de dimensions s'alimentant réciproquement. Penser la modification de l'une d'entre elles (les pratiques pédagogiques, par exemple) ne se fera sans doute pas s'il n'y a pas de déplacement parallèle sur les autres dimensions.

Pour comprendre cette réponse des enseignants (ou du moins d'une partie des enseignants) à la réforme, il nous semble indispensable de prendre en compte des paramètres plus socio-politiques, resituant dès



lors cette analyse dans l'environnement social et institutionnel de l'école. A cet égard, cette recherche fait apparaître, tout comme des études précédentes (Mangez *et al.*, 1999, p. ex.), que les enseignants sont assez peu sensibles face aux dimensions institutionnelles de l'école. Leurs représentations du métier sont prioritairement articulées à l'espace-classe et à la relation pédagogique à leurs élèves. Ces représentations s'expriment en termes de bien-être de l'enfant, de son épanouissement et de la qualité des apprentissages, en faisant abstraction des enjeux plus politiques du métier. Cette centration sur l'enfant s'accompagne par ailleurs d'une importante méconnaissance des *enjeux de système*. Que deviennent les enfants qui quittent l'établissement ? Où vont ceux qui ne peuvent y accéder ? Qui sont et que deviennent les élèves qui n'obtiennent pas leur Certificat d'étude primaire ? Pourquoi les élèves de milieu populaire sont-ils beaucoup plus nombreux à connaître l'échec scolaire ? Ce sont typiquement des questions peu abordées et peu travaillées par les enseignants. Ce sont également des problématiques peu présentes dans la formation initiale et continue des enseignants, en Belgique francophone du moins.

Posées à l'échelle de l'ensemble du système scolaire, ces questions et les données empiriques qui permettent d'y répondre sont une source d'étonnement pour beaucoup d'enseignants. Beaucoup découvrent avec cette recherche l'importance des inégalités dans leur système scolaire, mais ne voient pas concrètement le lien entre un tel constat et leur travail quotidien au sein d'une école particulière. Ces questions deviennent en réalité plus douloureuses lorsque les chercheurs tentent d'établir ce lien et font réfléchir les membres de l'école sur leur contribution, volontaire ou involontaire, à la construction d'un système scolaire inégalitaire.

La notion de *niche éducative* nous semble être précieuse pour rendre compte du processus observé ici. Il nous semble que la liberté pédagogique caractéristique de l'école en CFB est particulièrement propice à la création d'une culture et d'une identité d'établissement. Mais, faute d'un projet commun pour l'ensemble du système scolaire suffisamment puissant, cette identité d'établissement est simultanément un mode de positionnement dans un environnement marchand. Par analogie avec la notion de niche chez les biologistes et chez les économistes, nous considérons que la niche éducative est ainsi la résultante sociale (portant donc sur la composition du public de l'école) et pédagogique (portant donc sur une manière spécifique d'envisager et d'assumer la formation des élèves) d'un processus d'adaptation réciproque entre l'école et son public.

Chaque établissement, en définissant un projet plus ou moins spécifique, se rend ainsi attractif pour une catégorie d'utilisateurs et se prive, voire rejette, simultanément d'autres catégories d'utilisateurs. Les horaires de la garderie, les choix d'orientations pédagogiques, la référence implicite à un niveau de l'établissement font clairement partie de ces éléments attractifs et/ou répulsifs. Les enseignants ont généralement une conscience



positive de ce phénomène et sont fiers d'accueillir ceux à qui leur école donne la priorité⁶. La conscience d'exclure en même temps certains élèves est apparemment assez faible. Au niveau inter-établissements, une telle logique permet par ailleurs à chaque école de se spécialiser dans un certain type de service et de public, ce qui diminue les incertitudes liées à un risque de transfert massif d'élèves entre écoles, dans le contexte structurel de quasi-marché scolaire. Par ailleurs, vu le haut degré de décentralisation du système scolaire et le faible contrôle sur l'activité enseignante en classe, il semble qu'en fonction de sa niche, chaque école adapte aussi de manière plus ou moins large les objectifs de formation (tels les socles de compétences) définis par les autorités politiques.

La niche éducative apparaît dès lors comme un moyen de rendre compte simultanément de ce qui est loué, la capacité des écoles à se construire une identité et un projet, et de ce qui est tu ou refoulé : la nécessité de se faire une place dans un jeu de concurrence entre établissements. Mais la niche éducative résume également la tension majeure qui ressort de notre analyse : l'environnement local appelle une *logique de distinction* tandis que les autorités éducatives revendiquent une *logique d'égalité*. Pris au cœur de cette contradiction, les enseignants ne semblent pas toujours être clairement conscients des effets sociaux de leurs pratiques éducatives et de leur contribution à la reproduction des inégalités.

Nous retiendrons dès lors de cette recherche que si l'objectif est de rendre davantage légitime aux yeux des enseignants les objectifs d'une telle réforme et de les entraîner avec davantage de conviction dans un changement de pratiques, deux axes semblent devoir s'imposer. Il s'agit d'une part de lutter par des voies diverses contre la ségrégation entre écoles et la logique de compétition qui sont de toute évidence contre-productives face à des objectifs égalitaristes et induisent davantage une logique de distinction qu'une adhésion à un projet commun. Il s'agit par ailleurs de sensibiliser (à travers notamment la formation initiale et continue) davantage les enseignants aux enjeux sociaux de l'école et des pratiques pédagogiques. Il s'agit aussi, mais cela beaucoup d'autres l'ont déjà souligné, d'accompagner les enseignants sur le plan pédagogique et de les aider à trouver des réponses face aux problèmes pédagogiques qu'ils rencontrent.

De telles propositions mettent l'accent sur la signification et les enjeux sociaux de la réforme. Ces propositions participent ainsi à un élargissement de la face visible d'une réforme et évitent de faire porter à la pédagogie l'essentiel du poids du changement.

6. La situation est probablement différente dans les écoles qui subissent leur public et accueillent principalement des élèves n'ayant pas accès à d'autres écoles plus valorisées.



Références

- Beckers, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Maroy, C. (1998). Liberté d'enseignement, sens et concurrence. *La Revue Nouvelle*, 10, 152-164.
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2003). Regulation in school systems : a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18, 375-392.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 27, 3-26.
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années 90. *Education et Sociétés*, 8, 81-96.
- Mangez, E. et al. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier. *Les Cahiers du CERISIS*, 12, 1-266.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 65-75.

