

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTE FRANÇAISE

Session 2003-2004

4 MAI 2004

PROJET DE DECRET

MODIFIANT LE DECRET DU 14 MARS 1995 RELATIF A LA PROMOTION
D'UNE ECOLE DE LA REUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (1)

RAPPORT

PRESENTE AU NOM DE LA COMMISSION
DE L'EDUCATION
PAR M. **LEONARD**

(1) Voir Doc. n° 555 (2003-2004) n° 1.

MESDAMES, MESSIEURS,

Votre commission de l'Éducation a examiné au cours de sa réunion du 4 mai 2004 (2) le projet de décret modifiant le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

I. EXPOSE DE M. LE MINISTRE NOLLET

M. le ministre Nollet présente aujourd'hui le projet de décret modifiant le décret du 14 mars 1995, projet qui vise à permettre aux équipes éducatives de s'approprier dans les meilleures conditions cette réforme fondamentale qu'est l'école de la réussite.

Ce projet de décret résulte directement de l'évaluation qui a été faite sous cette législature de la mise en œuvre du décret visant à promouvoir l'école de la réussite.

Cette évaluation s'est notamment concrétisée par l'organisation de la consultation de l'ensemble des enseignantes et enseignants du fondamental ordinaire.

Les grands axes de la réforme:

— fonctionnement en cycles à partir du premier septembre 2000 pour le cycle 2,5-8;

— fonctionnement en cycles à partir du premier septembre 2005 pour le cycle 8-12;

— axes pédagogiques: évaluation formative, pédagogie différenciée, fonctionnement en cycles;

— le fonctionnement en cycles devant permettre la suppression du redoublement en

(2) Ont participé aux travaux de la commission:

Mme Bertouille (Présidente), MM. Huart, Neven, Bailly, Bayenet, Daïf, Léonard (rapporteur), Wacquier, Hardy, Charlier, Elsen.

Ont assisté aux travaux de la commission:

MM. Cheron, Grimberghs, Hans, Istasse, Mme Molenberg: membres du Parlement;

M. Dupont, ministre de la Culture, de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports;

M. Nollet, ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'ONE;

M. Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial;

Mme Salomonowicz, directeur de cabinet adjoint de M. le ministre Dupont;

M. Karolinski, collaborateur au cabinet de M. le ministre Dupont;

M. Balcaen, collaborateur au cabinet de M. le ministre Nollet;

M. Sonville, expert du groupe MR;

M. Dumongh, expert du groupe PS;

Mme Platteeuw, experte du groupe ECOLO;

M. Verwilghen, expert du groupe cdH;

M. Jauniaux, expert du groupe cdH.

cours de cycle ainsi que la maîtrise d'un socle de compétences à la fin de ce cycle.

La réforme est ambitieuse et généreuse. Plus son ambition est grande, plus elle doit faire l'objet d'une appropriation par ceux chargés de la mettre en œuvre. Cela signifie aussi qu'il s'agit d'entendre ces mêmes acteurs lorsqu'ils évoquent des difficultés et demandent du temps supplémentaire. C'est le cas aujourd'hui, sans vouloir nier les avancées réelles qu'a permis le texte.

L'enjeu du projet de décret est que toutes les écoles, toutes les équipes éducatives soient en mesure d'appliquer au mieux au quotidien les axes de la réforme, en fonction du contexte socio-culturel, historique, pédagogique de l'établissement.

Chronologie du projet de décret

Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place depuis le 1^{er} septembre 2000 un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire.

M. le ministre Nollet a tenu, dès son entrée en fonction, à accompagner la mise en œuvre de l'école de la réussite:

— circulaire explicative aux écoles datée du 31 mars 2000;

— brochure détaillée aux écoles expliquant le fonctionnement en cycles;

— avec la collaboration de l'Inspection générale, mise sur pied des journées d'information dont le but était de croiser les axes majeurs de la réforme avec les socles de compétence;

— approbation des nouveaux programmes qui vont permettre de s'approprier les socles, élément clé de la réforme;

— sur ce dernier point, le programme du réseau organisé par la Communauté française a été réalisé par des équipes d'enseignants et testés ensuite avec d'autres enseignants. Réussite. C'est dans cette direction — conforme aux résultats de la consultation — qu'il faut mettre en œuvre un plan d'accompagnement de la réforme.

Une évaluation de la mise en œuvre de la première étape du décret a été réalisée. Celle-ci a pris la forme:

— d'une étude menée par les professeurs Crahay et Donnay dont les résultats ont été publiés en avril 2002 dans le rapport « Où en sont les écoles dans la mise en œuvre du décret

relatif à la promotion d'une école de la réussite»;

— de deux rapports rédigés par les services d'inspection.

Les résultats de ces deux évaluations, mitigés, peuvent être résumés comme suit :

— le décret a provoqué des dynamiques positives au sein de nombreux établissements (construction de projets collectifs, ouverture des classes, communication entre enseignants);

— les changements se produisent à petits pas;

— les difficultés sont liées au manque de moyens, à la saturation des réformes, aux rythmes d'apprentissage différents des élèves, à la perception tronquée du fonctionnement en cycles, au manque de moyens et d'outils pour atteindre les objectifs de la réforme;

— les axes pédagogiques de la réforme (pédagogie différenciée, continuité des apprentissages, évaluation formative) font l'objet d'une appropriation diverse suivant les établissements, et souvent insuffisante;

— le principe d'éducabilité qui sous-tend l'ensemble de la réforme n'est pas partagé par l'ensemble des équipes éducatives.

Certains de ces résultats seront ultérieurement nuancés par le rapport de la consultation de février 2004.

Les premières évaluations témoignaient de la nécessité de redoubler d'efforts dans l'accompagnement de la réforme. Mais il était nécessaire pour ce faire de connaître de manière beaucoup plus fine où se situaient les freins et les résistances. C'était le sens de l'avis remis le 27 juin 2003 par le Conseil général de l'Enseignement fondamental, qui précisait que « la lecture du rapport inter-universitaire et les échos revenant du terrain donnent à penser qu'il serait utile que soit élaborée, en concertation avec les acteurs du monde de l'enseignement, une autre stratégie de mise en œuvre d'un tel chantier. Le Conseil général propose un moratoire non pas pour envisager d'arrêter la réforme, mais au contraire, pour prendre la mesure exacte des difficultés auxquelles on se heurte aujourd'hui, de façon à aider tant les décideurs que les acteurs de terrain à se (re)construire mentalement une image de l'école de la réussite non plus seulement sur un idéal mais sur ce qu'il est concrètement possible de faire dans chaque établissement. »

Pour ce faire, il était indispensable, tout en prenant appui sur la première enquête quantitative de procéder à une approche plus qualitative permettant de déterminer précisément :

— la mesure des difficultés auxquelles se heurtent aujourd'hui les enseignants dans l'ap-

plication de la réforme sus-mentionnée d'une part;

— la manière dont la mise en œuvre du décret a modifié l'image du métier chez les enseignants;

— les conditions qui permettront une mise en œuvre optimale du décret portant sur la promotion d'une école de la réussite, tant pour ce qui est du cycle 5/8 (obligatoire depuis septembre 2000), que pour ce qui est du cycle 8/12 (obligatoire à partir de septembre 2005);

— les conditions de consultation et d'association des enseignants qui devront être rencontrées à l'avenir lors de toute réforme, et ceci afin de permettre une appropriation correcte des objectifs pédagogiques desdites réformes.

C'est la raison pour laquelle la consultation des enseignantes et enseignants du fondamental a été mise sur pied, après que les organisations syndicales aient en février 2003 appelé à cet exercice.

6 000 enseignants ont répondu au questionnaire. La méthodologie utilisée nous permet de comprendre mieux que par le passé le vécu des enseignants et les freins à la mise en œuvre d'une réforme ambitieuse. Il ressort de cette investigation que les freins à une mise en œuvre effective de la réforme sont les suivants :

— le manque de moyens;

— le manque d'association des enseignants à la conception et à la mise en œuvre des réformes;

— la formation continuée n'est pas suffisamment orientée vers le partage d'expériences facilitant la mise en œuvre de la réforme;

— le manque d'autonomie et de confiance dans l'exercice du métier;

— le manque d'outils pédagogiques et d'accompagnement adéquat;

— les difficultés de communication au sein de l'école;

— attitudes des parents par rapport aux réformes.

Nous sommes aujourd'hui en possession d'une vision du monde enseignant et de son rapport à la réforme qui nous permet d'envisager de manière plus optimale l'accompagnement de cette même réforme.

M. le ministre Nollet a souhaité tirer sans tarder les enseignements de la consultation des enseignants. Il a formulé les propositions suivantes :

— réinstaurer l'école comme institution, en y valorisant notamment la notion de respect entre tous les acteurs (élèves, parents, PO, ...);

— soutenir avec les moyens adéquats les premières années de la scolarisation, là où tout se décide en matière de lutte contre l'échec;

— améliorer l'accompagnement au travers de la mise en place d'un plan d'accompagnement dont l'élaboration a d'ores et déjà été demandée à la Commission de pilotage.

C'est en travaillant de manière parallèle sur ces 3 axes que nous pourrions nous assurer de la mise en œuvre effective dans les classes du décret visant à promouvoir une école de la réussite.

Il appartiendra à la COPI de développer le plan d'accompagnement. M. le ministre Nollet lui a demandé de travailler dans les directions suivantes :

- contenu de la formation continuée;
- mise à disposition des enseignants d'outils liés à l'articulation d'éléments comme le fonctionnement en cycles, le non-redoublement et la maîtrise des socles de compétences prévus;
- valorisation et échange de « bonnes pratiques » liées à cette même articulation, cet échange s'inscrivant notamment dans la mise à disposition d'outils et la valorisation du compagnonnage;
- il importera de veiller à ce que les outils proposés soient rédigés dans un langage accessible et aisément transposable à la pratique de la classe. Pour ce faire, il lui tient particulièrement à cœur que ces différents outils soient conçus et réalisés — suivant en cela la philosophie qui fut de mise lors de la consultation — en étroite collaboration avec les enseignants de terrain;
- par ailleurs, le ministre a chargé le service ad hoc au sein de l'administration de procéder à un relevé des outils existant dès à présent qui permettent aux enseignants de mettre en œuvre la réforme, celle-ci étant considérée dans ses différentes facettes : maîtrise des socles de compétence, évaluation formative et pédagogie différenciée, continuité des apprentissages, etc. Ce relevé, une fois réalisé, sera mis prioritairement à la disposition de la Commission de pilotage.

Dans ce contexte, le projet de décret qui nous est soumis aujourd'hui propose de postposer au 1^{er} septembre 2007 l'entrée en vigueur de la deuxième étape du décret, en lieu et place du 1^{er} septembre 2005.

M. le ministre rappelle à cette occasion que le gouvernement a eu à prendre une décision sur la date d'entrée en vigueur. C'est finalement la date du 1^{er} septembre 2007 qui a été retenue. Le délai sera-t-il suffisant ? On ne peut le dire à l'heure actuelle mais il s'agit de tout mettre en œuvre pour qu'il en soit ainsi. Il souhaite par ailleurs que l'évaluation de la mise en œuvre du décret qu'il a menée sous cette législature soit poursuivie régulièrement dans les mois et années

qui viennent et que tous les enseignements soient tirés de ces évaluations.

Il est proposé que les équipes éducatives puissent, sereinement, collectivement, en tenant compte de leur réalité de terrain, habiter progressivement la réforme. Il ne s'agit pas de répondre au plus vite à l'injonction du décret, mais d'y répondre le plus complètement et le plus harmonieusement possible.

Ce projet de décret fait ainsi écho à l'avis des partenaires institutionnels de l'enseignement qui évoquaient dans le cadre de la consultation la nécessité de maintenir le cap général des réformes en cours, tout en procédant de manière moins directive et avec plus de clarté.

Il renvoie à la difficulté énoncée par les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme relative au manque de temps

Il s'agit notamment d'éviter les dérives liées au découragement mentionnées par l'étude Crahay-Donnay, à savoir : « Les premières expériences ont provoqué une vision de l'organisation en cycles difficilement gérable, un sentiment de découragement, de scepticisme, et même de rejet ».

Il s'agit également de tenir compte des résultats de la consultation des enseignants, où ces derniers demandent davantage de temps.

Cela ne signifie pas qu'il faudra attendre 2007 pour voir l'ensemble des établissements mettre en œuvre la deuxième étape de la réforme :

- d'une part, parce que les écoles qui ont d'ores et déjà décidé de suivre le calendrier initial seront encouragées à le faire;
- d'autre part, parce que celles qui ont besoin de davantage de temps pourront implémenter le contenu du décret par phases, jusqu'à mise en œuvre complète au 1^{er} septembre 2007;
- c'est dans cette optique que le plan d'accompagnement demandé à la COPI doit être compris et conçu.

Le projet de décret a été soumis à la concertation entre PO. La proposition consistant à donner davantage de temps aux équipes éducatives est accueillie favorablement. Mais les PO insistent également sur la nécessité d'un accompagnement portant tant sur les moyens que sur les outils pédagogiques.

Pour conclure, le ministre soulignera que le projet de décret découle en droite ligne de la consultation.

Il doit permettre de réaliser les objectifs de la réforme.

Il présuppose un plan d'accompagnement revu à la lumière des enseignements de la consul-

tation, une revalorisation de l'école comme institution et l'octroi de moyens permettant d'atteindre les objectifs de notre enseignement.

Il pourrait donner l'impression au premier abord d'une marche arrière. En fait, il nous invite à tenir compte des difficultés vécues sur le terrain dans le but de conduire effectivement chaque enfant à la maîtrise des compétences intellectuelles mais aussi psychologiques, sociales et morales pour trouver place utile dans la société.

II. DISCUSSION GENERALE

M. Elsen rappelle que l'école de la réussite est un projet relativement ancien. C'est un peu surprenant qu'alors que le ministre apportait beaucoup d'attention à l'école fondamentale par une importante présence sur le terrain au cours de cette législature, il se présente aussi tardivement au Parlement avec ce projet de décret.

Ce commissaire estime également que peut-être à la faveur de l'enquête auprès des enseignants, le ministre se rend compte d'un problème réel sur le terrain alors que ce problème était prévisible depuis le départ.

L'enjeu n'était pas seulement d'avoir mis sur la table un décret mais bien de réfléchir quant à la création des conditions de réussite de ce décret puisqu'effectivement il y avait une avancée pédagogique indiscutable, ce sur quoi nous sommes tous d'accord.

M. Elsen constate que le ministre a pris la précaution d'appliquer cette disposition nouvelle pour les écoles qui le souhaitent. C'est l'occasion de dire que dans un certain nombre d'écoles, il y a déjà des avancées pédagogiques relativement importantes qui ont été faites et il ne faudrait pas ne pas les reconnaître.

Ce commissaire estime qu'un extrait de l'exposé des motifs est suffisamment significatif. Il cite: « il s'agit de permettre aux équipes pédagogiques de consacrer suffisamment de temps pour s'imprégner des exigences du décret et de le mettre en œuvre progressivement. A cet effet, la mise en place de méthodes et la réalisation d'outils construits et testés avec les enseignants destinés à accompagner les équipes éducatives sur la voie de réforme doivent être considérées comme incontournables ». M. Elsen pense que c'était déjà ce que l'on disait il y a un certain nombre d'années. M. Elsen estime qu'il y a là un effet de surprise par rapport au fait que deux mois avant la fin de la législature, on proroge le délai de cette école de la réussite dans l'enseignement fondamental. Il craint par ailleurs que dans deux ou trois ans, on se retrouve dans les mêmes conditions si rien n'est fait en terme de conditions de réussite du décret.

Il apparaît en tout cas à ce commissaire que le temps rendu ainsi disponible doit répondre à un certain nombre de conditions de sorte qu'à tout le moins ce projet ne soit pas perçu comme une régression. Ces conditions sont au nombre de quatre:

- il apparaît important que les évaluations sur les compétences ne soient pas systématiquement reportées en fin de cycle;

- il est important aussi que la production d'outils pédagogiques n'arrive pas à vouloir faire la même chose partout;

- il apparaît également essentiel que le report n'apparaisse pas comme un discrédit porté sur les objectifs, faute de quoi on va risquer de dire tout et son contraire;

- il faut donner les conditions de réussite en utilisant une partie des moyens pour les directions d'écoles, amenées de par leur fonction à animer et stimuler les avancées pédagogiques.

M. Charlier, relisant les interventions lors de l'adoption du décret de 1995, rappelle les propos de M. Lisenborgh, pour lesquels M. Nollet s'avérait être collaborateur. Il disait l'impatience de l'ensemble des commissaires de pouvoir discuter de ce projet de décret qui doit réformer l'enseignement fondamental. M. Lisenborgh ajoutait qu'il tenait à exprimer une appréciation très positive quant à l'exposé du motif du projet de décret. Selon M. Charlier, ce décret était un des seuls décrets dont l'objectif visait le moyen terme. M. Charlier a soutenu ce texte de 1995 parce que c'était la première fois dans l'histoire de la communautarisation de l'enseignement où il était question de travailler à moyen terme sur un plan 2000-2005.

L'objectif était de légiférer en laissant du temps pour que les choses puissent se mettre en place et qu'effectivement, sur une période de dix ans, il y ait une échéance: 2000 pour le cycle 5-8 et 2005 pour le cycle 8-12.

M. Charlier reconnaît que le cycle 5-8 ne s'est pas fait sans difficulté. En effet, dès qu'on dit aux enseignants qu'il faut changer les habitudes en matière d'évaluation, en matière de pédagogie, en matière d'équipes pédagogiques, ce sont des révolutions et non pas des évolutions. M. Charlier pensait que laisser dix ans pour le cycle 8-12 et cinq ans pour le cycle 5-8 était un minimum.

Le ministre arrive en fin de législature en laissant deux à trois ans en plus. M. Charlier n'est pas sûr que cela apportera grand chose car fondamentalement c'est un changement de mentalité qu'il faut faire. Or, ce changement de mentalité ne se décrète pas.

Ce commissaire s'interroge d'ailleurs sur la manière dont le ministre a pu préparer les enseignants à ce plan 2005. Quels sont les moyens qui

ont été mis en œuvre? Le prolongement de ce décret de 1995 de trois ans est, selon M. Charlier, un constat d'échec; l'échec d'une politique menée pendant cinq ans dans l'enseignement fondamental où le ministre n'est pas arrivé à cet objectif alors que ce texte est connu depuis 1995.

Dès lors, la question que ce pose ce commissaire et qui devrait être générale, est de savoir s'il ne faut pas réaliser ce cycle 8-12 sous forme de deux cycles, un 8-10 et un 10-12. M. Charlier pense que, pour une bonne application de ce décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, il fallait un accompagnement positif, accompagnement positif que le ministre n'a pas su mettre en œuvre.

Ce commissaire ne croit pas que, si ce décret n'a pu marcher pendant cinq ans, deux ou trois ans en plus puissent être une mesure adéquate. Il n'est dès lors pas convaincu que le prolongement de ce décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental soit une bonne solution.

Il rappelle par ailleurs que les enseignants ont intégré l'idée du 5-8 et que l'école de la réussite était un ensemble indissociable dans une suite logique. Tenant compte de toutes ces observations, il ne peut approuver le projet de décret soumis à notre examen.

M. Hardy pense que l'identité professionnelle de l'enseignement a été blessée, et, au travers des différentes enquêtes qui ont été réalisées, il est clair qu'il faut la reconstituer. Par ailleurs, ce commissaire estime qu'au travers de ce décret, la philosophie de l'école de la réussite n'est pas remise en question, que du contraire elle est réaffirmée. Le texte permet à tous ceux qui désirent être dans cette temporalité initiale de le rester et cela constitue un bon débat pour les équipes éducatives: où en est-on? Comment travaille-t-on?

Selon ce commissaire, même si on ne change pas la société par décret, ce décret est un cadre, c'est une balise, c'est un ensemble d'objectifs à atteindre. C'est aussi une prise en considération et en même temps un changement culturel qui prendra du temps.

Dès lors M. Hardy estime qu'il faut donner du temps au temps tout en gardant un cap avec une détermination forte sur les objectifs qui sont l'école de la réussite et l'école du « tous capables ».

Enfin pour conclure son intervention, M. Hardy s'interroge sur la manière dont on pourrait créer les états généraux de l'école, à l'instar de ce qu'a fait Philippe Meirieu en France.

M. Neven constate que le Gouvernement a gardé le cap et il pense que ceux qui se sont opposés ou se sont abstenus à l'époque à ce projet de décret étaient avant tout septiques quant aux moyens.

Ce commissaire observe également qu'il y a eu une réticence des enseignants par rapport à ce projet de décret, celle-ci étant principalement due à une méfiance vis-à-vis de l'inconnu. Cette méfiance a laissé des traces selon l'intervenant. En effet, bon nombre d'enseignants ont eu peur de cette école de la réussite car ils craignaient qu'elle ne procède à un nivellement par le bas. Or, l'objectif devrait à son sens être avant tout un nivellement par le haut, nivellement par le haut qui a un coût extrêmement plus important car il faut mettre un certain nombre de moyens en œuvre, notamment au niveau pédagogique. Cela signifie aussi, selon ce commissaire, qu'il faut du temps.

Selon M. Neven, le Gouvernement a bien fait en tranchant pour une prolongation de deux ans car l'école de la réussite est avant tout le plus bel objectif que nous puissions assigner à un enseignant.

M. Bailly précise qu'il n'a pas voté le décret en 1995 mais il a eu la possibilité de le faire appliquer sur le terrain. Il s'agit selon lui d'une réforme généreuse qui devait s'étaler dans le temps et il est tout à fait d'avis qu'il faut donner du temps car il ne pense pas que même en 2007 on arrivera au bout du tunnel.

L'intervenant pense que cette réforme est également importante car elle est chargée de beaucoup de sens mais elle demande également un changement de mentalité, de méthode pédagogique. Ces changements impliquent une modification de la valeur temps. En effet, on demande aux enseignants de changer aussi leur méthode d'évaluation.

M. Bailly s'interroge également sur la manière dont on pourrait modifier la mentalité des parents. Il pense qu'il serait peut-être intéressant de construire des outils de sensibilisation comme la télévision, le vidéogramme pour montrer aux enseignants mais également aux parents les projets pédagogiques qui réussissent.

Ce commissaire pense également que les moyens institutionnels donnés par ce décret (commission, outils pédagogiques) ne fonctionnent pas et il le regrette amèrement.

M. Bailly précise que ce projet de décret pense avant tout à l'enseignement fondamental pour lequel beaucoup d'efforts sont demandés. Toutefois, il se demande si l'on ne devrait pas s'interroger sur les pratiques de l'enseignement secondaire afin que nous puissions avoir une sorte de symbiose dans le passage entre ces deux enseignements.

Enfin, pour conclure son intervention, l'intervenant estime que si l'on veut réussir la réforme relative à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, il faut des moyens. Ceci implique que l'on trouve un consensus pour donner une nouvelle vie à l'inspection et à la création d'un corps d'animateurs pédagogiques recruté selon un modèle identique à celui des inspecteurs de l'enseignement. Je formule cette idée en mon nom personnel uniquement. Par ailleurs, il faut faire preuve de courage et de pédagogie en expliquant aux enseignants ce qu'est le pilotage du système éducatif; ce décret que nous avons voté constituera, il en est convaincu, un progrès social.

M. Léonard reconnaît que quand ce décret fut examiné, il a suscité dans un premier temps beaucoup d'enthousiasme et d'ambition car il représentait une révolution dans notre système éducatif. Il faisait en effet en sorte que l'école devienne un projet de société et non plus le reflet de la société.

Ce commissaire estime que M. Charlier a raison quand il dit que le cycle 5-8 a bien marché mais il tient à rappeler que celui-ci existait depuis bien longtemps sous la forme d'expériences diverses. Il y avait dès lors un passé sur lequel ce cycle pouvait s'appuyer.

Concernant le cycle 8-12, ce commissaire se demande comment on pouvait imaginer qu'on allait pouvoir faire quatre années sans évaluation normative alors que les enseignants vivaient dans une culture du redoublement. A ce titre, il pense qu'il serait peut-être intéressant de réinventer les agents de perfection pédagogique qui pourraient être accolés au réseau et apporter un soutien aux enseignants.

M. Léonard pense également que le ministre, qui a l'enseignement fondamental dans ses attributions et qui organise des réformes, puisse aussi avoir un mot à dire sur la formation initiale des enseignants. Ceci permettrait une meilleure adéquation des moyens quant aux besoins.

L'intervenant pense que, si ce n'est pas une bonne solution de reporter le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, il reconnaît toutefois qu'il n'y a pas d'autre solution. Dès lors la durée de ce report doit être mise à profit pour mettre en place beaucoup d'idées que nous avons exprimées dans ce débat.

Se référant aux plans d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux écoles normales et pour les sections préparatoires des écoles moyennes, qui figurent dans un arrêté ministériel du 13 mai 1936, M. Léonard plaide pour que l'on tire de l'histoire les enseignements qui nous permet-

tront de mener à bien la mission assignée au décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

M. le ministre pense en effet que nous travaillons dans la continuité. Il faut garder le cap. Il partage l'idée qu'il y a derrière ce texte une révolution, de nouvelles manières de travailler. Pour que cette révolution atteigne toutes les classes, toutes les écoles, la société dans son ensemble, il faut du temps et c'est l'objectif de ce décret. Donner du temps, c'est donner toutes ses chances au décret.

Se référant au rapport de M. Crahay-Donnay, suivant lequel les premières tentatives des équipes éducatives à s'inscrire dans le cycle 5-8 ont quelquefois provoqué le découragement, M. le ministre pense qu'il faut tirer les leçons de ce passage au 5-8. Ce n'est pas faire preuve d'incohérence, mais au contraire consolider le décret que de laisser davantage de temps. Il s'agit de se donner toutes les chances. En lui-même, le report n'est pas la solution comme le dit justement M. Léonard, mais il fait partie de la solution, au même titre que les moyens supplémentaires et l'apport du plan d'accompagnement que rédige la commission de pilotage.

De plus, aux quatre conditions énumérées par M. Elsen, et qui ne sont que la reprise de l'avis du Segec sur le projet de décret, M. le ministre ajoutera également l'information correcte des parents qui s'avère être nécessaire pour que l'école de la réussite puisse fonctionner, suivant l'avis de la Felsi sur le projet de décret.

La discussion générale est close.

III. DISCUSSION DES ARTICLES

Article 1

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier.

Il est adopté par 11 voix et 2 abstentions.

IV. VOTES

L'ensemble du projet de décret est adopté par 11 voix et 2 abstentions.

A l'unanimité des membres présents, il est fait confiance à la Présidente et au rapporteur pour la rédaction du présent rapport.

Le rapporteur,

J.-M. LEONARD.

La Présidente,

Ch. BERTOUILLE.

ANNEX

*LA CONSULTATION DES ENSEIGNANTS
DU FONDAMENTAL*

Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet,
ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental
de la Communauté française Wallonie-Bruxelles

Centre d'études sociologiques

Luc Van Campenhoudt
Gaëlle Hubert
Alexis Van Espen
Alice Lejeune
Abraham Franssen
Philippe Huynen
Yves Cartuyvels

TABLE DES MATIERES

	Pages
Remerciements	11
I. Etudier le métier d'enseignant avec les enseignants	12
1. Les enseignants dépossédés de leur propre métier	12
L'école de la réussite	12
L'intention et la manière	13
Problèmes de société, problèmes scolaires	13
2. L'esprit de la consultation	13
Saisir la nature du métier d'enseignant en rapport avec la réforme	13
Une dynamique de participation des enseignants eux-mêmes	13
Savoir et pouvoir: le jeu démocratique	14
3. Les étapes du processus	14
La consultation par questionnaire ouvert	14
Les analyses en groupe	14
La complémentarité des méthodes	15
Le rapport de synthèse	15
II. La réforme et le métier d'enseignant: état des lieux	15
1. Profil des répondants	17
2. En quoi la réforme a-t-elle modifié les pratiques des enseignants?	17
La réforme a-t-elle modifié les pratiques?	17
Comment sont connotés les changements induits par la réforme?	17
Pourquoi la réforme n'a-t-elle pas modifié les pratiques?	18
Le manque de moyens	18
Quels sont les effets négatifs de la réforme?	18
Quels sont les effets positifs de la réforme?	19
3. Principales préoccupations des enseignants	19
4. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme	20
III. L'expérience enseignante en tension	22
1. Aperçu des dix récits analysés	22
Discontinuité pédagogique	23
L'enseignante harcelée	23
SOS écoles rurales	23
Il y a de l'abus!	23
Punition: seule face à un père fou de rage	24
Comptage d'élèves et réaffectation brutale	24
Un de trop peu	24
Super stagiaire	24
La réforme: pour qui? pour quoi?	24
La formation (l'école normale)	24
2. Un récit: Discontinuité pédagogique	25
3. Des clivages inter- et intra-personnels	26
L'école doit-elle s'adapter aux enfants ou l'inverse?	26
L'enseignant a-t-il affaire à des élèves ou à des enfants?	27
Homogénéité ou hétérogénéité	28

Diversité et ressemblance	29
Variété et unicité pédagogique	30
Etouffement et solitude	31
Entre mobilité et stabilité	33
4. Conclusion — La dépossession	34
5. Axes de tension	35
IV. Perspectives et propositions	35
1. Enjeux de connaissance et de reconnaissance	35
2. Propositions des enseignants	36
Une question de moyens	36
Des réponses pédagogiques à apporter	38
Un enjeu de reconnaissance, d'autonomie et de confiance	39
Améliorer le statut et revoir la carrière	39
Adapter la formation continuée	40
Revoir la formation initiale	40
Redéfinir les relations et les modes de communication au sein des écoles	—
Partenariat et clarification des rôles entre l'école et la société	41
Synthèse des pistes et propositions des enseignants	41
3. Points de vue des acteurs institutionnels	42
Où est le problème?	43
Qu'est ce qui est souhaitable?	43
Comment faire?	44
Synthèse des points de vue des acteurs institutionnels	45
Synthèse des débats	45
4. Réactions des enseignants	45
Conclusion — Réformer la réforme?	45
Un consensus partiel et relatif sur fond de méfiance	46
Un travail avec les acteurs et sur les structures	46
Crise des enseignants, crise de l'école	47
Annexe 1 — Le questionnaire de la consultation	50

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent d'abord au ministre Jean-Marc Nollet qui, rencontrant une demande des organisations syndicales des enseignants, a décidé cette consultation générale, en a soutenu la démarche méthodologique participative et a voulu que ses résultats, loin d'être réservés aux seuls « décideurs », soient livrés à l'ensemble du monde de l'enseignement fondamental en vue d'éclairer le débat public sur son avenir. Son Cabinet nous a apporté une aide sans faille tout au long de la recherche, en particulier M. Roger Godet qui en a présidé le comité d'accompagnement avec compétence et M. Patrick Balcaen qui a été, pour les chercheurs, un véritable partenaire grâce auquel le travail a pu se dérouler dans les meilleures conditions.

Le comité d'accompagnement n'a pas seulement évalué au fur et à mesure les principales étapes du travail. Ses membres nous ont vraiment « accompagnés » tant sur les plans de la réflexion de fond et de la démarche méthodologique que de l'appui concret, notamment en soutenant publiquement le travail en cours auprès des affiliés de leurs organisations. Nous avons trouvé en eux des partenaires compétents, déterminés et généreux de leur temps, malgré leurs lourdes charges par ailleurs. Grâce à eux, le travail a pu se dérouler dans un environnement institutionnel idéal : à la fois vigilant et bienveillant. Nos remerciements s'adressent donc également à Mesdames et Messieurs Michel Bastien (CSC), Régis Dohogne (CSC), Michel Vrancken (CGSP), Christiane Cornet (CGSP), Marie-Françoise Biron (Conseil général de l'enseignement fondamental), Reine-Marie Braecken (Conseil général de l'enseignement fondamental), Jean-Pierre Hubin (Commission de pilotage), Martine Herphelin (Commission de pilotage), Christian Sol (Services de l'inspection), Guy Larondelle (SLFP), Andrea Rea (ULB), Michèle Garant (FUCAM), Roger Godet (Cabinet du ministre de l'Enfance), Arnault Deltour (Cabinet du ministre de l'Enfance), Patrick Balcaen (Cabinet du ministre de l'Enfance).

La plupart d'entre eux ont en outre accepté de prendre part à une journée de travail, prévue dans la démarche, au cours de laquelle il leur a été demandé de réagir aux préoccupations et propositions concrètes des enseignants. Plusieurs autres responsables institutionnels se sont joints à eux à cette occasion. Nous les associons à nos remerciements. Il s'agit de Mesdames et Messieurs Christiane Brewaeys (FELSI), Michel Desmedt (CSC), Michel Etienne (SEGEC), Etienne Florkin (SEGEC), Lise Anne Hanse (Administration), Martine Hendrickx (AGERS-SGAP), Anne Hicter (IFC), Caroline Legrand (FAPEO), Claudine Louis (Administration), Marc Payen (CSC), Roberto Renaux

(CEF), Isabelle Van Aerschot (CSC), Jean-Pierre Vanroye (CGSP).

C'est un plaisir pour nous de remercier les très nombreux enseignants qui ont répondu au questionnaire. La plupart d'entre eux l'ont fait avec beaucoup d'attention et y ont consacré un temps appréciable. Au-delà de cette seule étude, ces six mille enseignants ont contribué à la constitution d'un patrimoine de témoignages et de récits d'expériences concrètes qui pourront faire l'objet d'analyses plus développées de leur métier. Nous remercions tout particulièrement les six cents d'entre eux qui se sont proposés pour prendre part aux journées d'analyse en groupe. Il nous a fallu en décevoir la grande majorité pour n'en retenir que soixante. Nous espérons que leur disponibilité et leur souhait de participer à cette réflexion collective sur le métier d'enseignant trouveront une réponse tangible à une prochaine occasion. Quant aux soixante enseignants qui nous ont accompagnés quasiment jusqu'au terme de ce travail, nous tenons à leur dire combien travailler avec eux a été pour nous un enrichissement intellectuel et un plaisir. Il s'agit de Mesdames et Messieurs Viviane Basso, Dorothee Bataille-Monnier, Cécile Belhomme-Deparis, Frédéric Bouvier, Mikou Braekmans, Carole Bruneau, Christiane Bury, Vincent Buseyne, Dominique Colantonio, Nathalie Colarte, Cécile Cornet, Sophie Croufer, Muriel Daussoigne, André Debakker, Anne-Marie Découvreur, Marianne Delaunoy, Agnès Delcorde, Neily Delcour, Béatrice De Mol, Audrey D'Hont, Philippe Dolhen, Françoise Doucet-Poskin, Laurence Duparque, Giovanna Ferraro, Geneviève Fievet, Damien Fiorilli, Henriette Gauthy, Geneviève Haumont, Agnès Hermant, Marc Hillewaert, Isabelle Holmes, Henriette Huberty, Michel Jaspar, Claire Jockir, Yves Lamy, Sylvie Lespes, Christine Mahaux, Pascal Marchand, Claude Martin, Marielle Meert, Delphine Morin, Roger Mornard, Paul Nijskens, Lucien Noirhomme, Raphaël Pezzoti, Brigitte Pierreux, Nathalie Plancke, Marie-Ange Pouillart, Didier Schoeters, Marc Talbot, France Tillieu, Pierre Van Coppennolle, Marianne Vandenbroeck, Karine Vanden Bussche, Emmanuelle Van den Eynde, Jean-Claude Wauthélet, Marie-France Yerneaux, Thierry Zangerle.

Ce sont les contributions des enseignants, répondants et participants, qui constituent la trame de ce rapport, en livrant non seulement le matériau, mais en construisant également, dans le cadre de la procédure méthodologique proposée par les chercheurs, l'analyse et les perspectives. En cela, les enseignants et les directions qui ont participé à ce processus peuvent être considérés comme les véritables co-auteurs de ce rapport rédigé par l'équipe du Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.

Enfin, nous tenons à remercier Mesdemoiselles Julie Hermesse et Cathy Herbrandt, étudiantes stagiaires qui nous ont apporté une aide précieuse, ainsi que les étudiants de sociologie de l'UCL et de l'ULB qui, avec une grande conscience professionnelle, ont aidé les chercheurs pour le dépouillement des questions ouvertes. Il s'agit de Mesdames et Messieurs Nathalie Brack, Caroline Lefrancq, Julie Dewilde, Nicolas Marquis, Elodie Gérard, Marie Godin, Charlotte Hervy, Natalia Hirtz, Marie de Monge, Walter Persyn, Maud Van Campenhoudt et Laurence Vanlede.

I. ETUDIER LE METIER D'ENSEIGNANT AVEC LES ENSEIGNANTS

1. Les enseignants dépossédés de leur propre métier

Aucune personne sensée n'oserait encore prétendre que le métier d'enseignant est une sinécure. Les problèmes sociaux, les tensions familiales, les difficultés personnelles des enfants et de leurs parents franchissent les portes de l'école(1). Dans l'enseignement fondamental, le très jeune âge des enfants réclame des attentions particulières et implique des responsabilités spécifiques. Si enseigner reste la tâche primordiale, elle ne peut s'effectuer qu'en relation avec des fonctions de caractère éducatif, social et psychologique qui font appel à une plus large palette de compétences et nécessitent une grande disponibilité.

De surcroît, l'école est une organisation humaine où doivent coexister et collaborer des personnes dont les valeurs, les intérêts et les préoccupations divergent partiellement. Les mécanismes de pouvoir et de contrôle y sont en partie brouillés par le surplomb d'un idéal de service aux enfants et marqués par les traditions des réseaux et les contextes locaux. Les décisions générales relatives aux finalités et aux principes mêmes du travail de l'enseignant lui semblent prises par un pouvoir politique, institutionnel et pédagogique distant, manquant de cohérence et difficile à prévoir. Au fur et à mesure que sa fonction se complique et que son métier devient plus ardu, l'enseignant voit son statut social s'affaiblir. Son salaire a longtemps stagné. Son emploi est précaire tant qu'il n'est pas nommé. Sa fonction s'est féminisée, surtout dans le fondamental. Sa compétence professionnelle spécifique est contestée par tous ceux qui croient savoir mieux que lui ce qui est bon pour l'éducation des enfants. Devenu « prof » ou « instit », le « maître d'école » se sent dépossédé de son propre métier.

(1) Auparavant — nuance significative — on aurait dit les « grilles » de l'école.

L'école de la réussite

C'est sur ce fond problématique, pour redonner à l'école fondamentale des lignes directrices, que sont promulgués, dans les années 90, une série de décrets, dont le plus important vise à promouvoir une école de la réussite(2). Leur philosophie générale sera précisée, quelques années plus tard, dans le décret Missions qui définit le rôle de l'ensemble de l'enseignement obligatoire(3). L'intention est généreuse: il s'agit de conduire chaque enfant à la maîtrise des compétences intellectuelles mais aussi psychologiques, sociales et morales indispensables pour trouver place utile dans la société (« socles de compétence » et « nouveaux programmes »). L'instruction s'inscrit dans un processus éducatif mieux intégré (« continuité des apprentissages »), qui prend en compte les caractéristiques et le rythme de chaque élève (« pédagogie différenciée ») et l'aide à s'évaluer plutôt que de le sanctionner (« évaluation formative »). Un tel projet suppose une collaboration étroite entre enseignants (« fonctionnement en équipes pédagogiques »), le découpage du cursus scolaire en cycles de deux années ou plus (« travail en cycles ») et le refus de l'idée même d'échec (« non redoublement » et « année complémentaire »). Toutefois, l'école de la réussite n'a pas soulevé, auprès des enseignants du fondamental, l'enthousiasme attendu. Avant la présente consultation, on connaissait déjà les principales critiques(4). Tout d'abord, ses principes et ses modalités de mise en œuvre semblent assez mal comprises, faute d'explications suffisantes. Si une majorité d'enseignants n'est pas hostile à ses finalités générales, une moitié d'entre eux n'est pas convaincue par l'ensemble de ses prémisses (en

(2) « Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental » du 14 mars 1995.

(3) Le décret Missions du 24 juillet 1997 entend définir clairement le rôle de l'enseignement obligatoire (et donc, notamment, de l'enseignement fondamental). Il lui fixe quatre objectifs: 1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures; 4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

(4) Sur ces différents points, voir l'enquête récente de Crahay, M. (ULg) et J. Donnay, J. (FUNDP), avril 2002, *Evaluation de la mise en œuvre du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite*, Rapport au ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental. Ce rapport examine l'évaluation de la mise en œuvre du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite. Voir aussi le récent rapport du service d'inspection de l'Administration générale de l'enseignement.

particulier l'éducabilité de tous les enfants au les vertus du non redoublement). Surtout, pour diverses raisons, la mise en œuvre concrète est problématique. Rares sont ceux qui en appliquent intégralement les dispositions.

L'intention et la manière

Pour une large part, le problème réside dans la manière. En procurant à l'école fondamentale des orientations générales en accord avec une société démocratique, le politique a assumé une première moitié de sa fonction. Mais ces orientations saut ressenties par les enseignants comme pensées sans eux, « décrétées » d'en haut, sans qu'il ait été jugé utile de faire appel à leur propre compétence et à leur expérience de praticiens. La seconde moitié de la fonction du politique consiste à assurer les conditions d'une organisation pratique et d'une mise en œuvre concrète de ces orientations. Décidée dans un contexte de rationalisation des moyens, sans réflexion suffisante sur les dispositifs de formation et d'accompagnement, sur les ressources tant humaines que matérielles à mettre en œuvre, la succession de réformes a été perçue, par la plupart des enseignants, comme un nouveau déni de reconnaissance, une atteinte de plus à leur autonomie, une étape supplémentaire dans le processus de désappropriation de leur propre métier.

Problèmes de société, problèmes scolaires

Divers problèmes pédagogiques (comme les difficultés et le retard scolaires de nombreux enfants, leur manque de concentration, leur incapacité à se plier à une discipline collective, l'incompréhension des parents) ne sont pédagogiques qu'en apparence. Les enseignants « faisaient avec » comme ils pouvaient, mais leur travail n'était pas défini et évalué en fonction de ces problèmes. En insistant sur la nécessité de prendre en compte les inégalités entre élèves et de considérer chaque enfant dans sa globalité (avec ses dimensions sociales et psychologiques autant qu'intellectuelles), des décrets à l'allure essentiellement pédagogique arrachent ces problèmes à leur état de latence. Ils transforment en problèmes scolaires des problèmes « de société ». Jusqu'ici, l'école avait « seulement » affaire à eux, comme à des problèmes extérieurs. Les décrets les intègrent explicitement parmi les exigences du métier, bien que leur ampleur déborde largement des capacités d'action de l'école. Ici réside l'ambiguïté de la réforme en imposant à des enseignants, déjà fragilisés, d'intégrer dans leur travail des préoccupations sociales et humaines bien intentionnées, elle oblige à prendre toute la mesure de ces problè-

mes, mais elle exaspère les tensions entre finalités et moyens et accentue le sentiment d'impuissance.

2. L'esprit de la consultation

Saisir la nature du métier d'enseignant en rapport avec la réforme

Il faudrait donc réformer d'abord la manière de réformer. A cette fin et avant toute autre chose, il est indispensable de saisir en profondeur la nature du métier d'enseignant, et de permettre ainsi aux différents partenaires de l'école d'estimer correctement ses contraintes et ses possibilités. En quoi consiste effectivement le travail des enseignants dans le contexte social actuel? Telle est la question qu'il aurait sans doute fallu se poser avant même d'engager les réformes. Serait-elle animée des meilleures intentions démocratiques, ses principes pédagogiques seraient-ils mûrement réfléchis, une réforme qui ne repose pas sur une compréhension intime du métier de ceux qui doivent la mettre en œuvre sur le terrain a de fortes chances de rester lettre morte. Pire sans doute, elle peut donner lieu à une multiplicité de pratiques contradictoires, de tentatives éparses et sans lendemain, avec leur lot de déceptions. La réforme ayant été décidée, la question doit se poser aujourd'hui en lien avec elle: dans quelle mesure et de quelle manière le métier d'enseignant est-il modifié par la mise en œuvre de ses différents aspects? Quelles sont les difficultés rencontrées, au quotidien, dans leur application? L'étude présentée ici n'est pas une enquête d'opinion ni un sondage. Elle cherche, plus en profondeur, à saisir la nature concrète de ce métier dans ses liens avec la récente réforme, en vue de permettre aux uns et aux autres de dégager des perspectives pratiques susceptibles d'améliorer la situation.

Une dynamique de participation des enseignants eux-mêmes

Rester cohérent avec les constats qui précèdent réclamait d'associer aussi étroitement que possible les enseignants eux-mêmes au dispositif de recherche. Il était essentiel d'un point de vue politique et amplement justifié d'un point de vue scientifique que tous les enseignants qui le souhaitaient aient la possibilité de faire connaître la nature de leur métier et de leur expérience de la réforme, et donc de s'exprimer à titre individuel. C'est l'objet du questionnaire qui a été adressé à tous les enseignants et directeurs du fondamental. Plus encore, il était souhaitable qu'un nombre substantiel d'entre eux participe directement aux analyses elles-

mêmes. En l'occurrence, la tâche des chercheurs n'est pas seulement de traiter et d'analyser des informations fournies par les enseignants; elle est de mettre en œuvre une démarche méthodologique telle que la connaissance intime et la capacité d'analyse critique qu'ont les enseignants à propos de leur propre métier puissent être utilisées. En d'autres termes, il s'agissait de mener les analyses non pas sur les enseignants mais avec eux, dans un dispositif méthodologique valide au regard des critères du travail scientifique. C'est l'objet d'un ensemble d'analyses menées avec des groupes d'enseignants.

Savoir et pouvoir: le jeu démocratique

Tout travail scientifique s'inscrit dans une relation entre savoir et pouvoir. La décision d'entreprendre celui-ci revient au ministre de l'Enfance, en charge de l'Enseignement fondamental. Cette décision rencontrait une demande des syndicats: faire une pause, se donner le temps d'étudier l'expérience des enseignants avant de prendre quelque nouvelle mesure que ce soit. Ce n'est pas un hasard si ce travail précède de peu les élections pour le Parlement de la Communauté française de Belgique. Il devrait très logiquement éclairer le débat public préélectoral, alimenter les projets politiques et les cahiers de revendications. C'est la raison pour laquelle l'ensemble du travail présenté ici, y compris la rédaction du rapport, a dû être effectué en quatre mois et demi à peine. Une étude sociologique ne conduit jamais mécaniquement à des mesures concrètes car entre l'une et les autres s'insèrent des choix idéologiques, moraux et politiques. Mais la responsabilité des chercheurs est d'être des médiateurs dans le débat public en formulant le mieux possible les problèmes, en faisant ressortir l'essentiel tout en rendant compte de leur complexité, en posant leurs enjeux et les niveaux de responsabilité engagés. C'est pourquoi, il nous a semblé justifié de relever le défi consistant à produire un travail sociologique crédible dans des délais exceptionnellement courts.

3. Les étapes du processus

La consultation par questionnaire ouvert

Concrètement, 38 482 enseignants et enseignantes ainsi que 1 625 directeurs et directrices du fondamental ont été invités par voie postale à participer à une large consultation. Deux questions ouvertes portaient sur l'impact des différents aspects de la réforme sur leur travail et, en particulier, sur les difficultés rencontrées. Dans une troisième question, il leur était demandé ce

qu'ils proposaient pour améliorer l'exercice de leur métier d'enseignant. Enfin, ils étaient invités à décrire une situation ou une expérience concrète révélatrice de l'exercice de leur métier aujourd'hui. Près de 6 000 enseignants ont répondu, le plus souvent avec beaucoup de soin et de sérieux. Les réponses ont fait l'objet d'un dépouillement très détaillé et d'un traitement informatique destiné à estimer leurs poids respectifs ainsi que leurs liens avec les profils des répondants (sexe, âge, fonctions dans l'école, taille de l'implantation scolaire, réseau, etc.). Statistiquement parlant, cet échantillon, aussi important soit-il, n'est pas strictement représentatif. Cependant, le grand nombre de questionnaires reçus, la diversité des profils des répondants et des problèmes évoqués dans leurs réponses, les redondances observées au fur et à mesure du dépouillement, autorisent à penser qu'aucune préoccupation significative des enseignants n'a pu échapper à l'enquête. Les milliers de réponses et de récits circonstanciés qui nous ont été livrés révèlent l'«enseignant concret» dans la diversité de ses expériences et de ses points de vue. Ils constituent une mine de témoignages révélateurs dont des enseignements pourront être tirés bien au-delà de l'échéance du présent rapport.

Les analyses en groupe

Le questionnaire comportait une invitation à prendre part à deux journées d'analyse en groupe. Près de six cents enseignants se sont déclarés disposés à y participer. Soixante d'entre eux ont été retenus en tenant compte de trois critères: la diversité des profils, la diversité des préoccupations et des expériences, et le fait que leur récit portait bien sur une expérience concrète dans laquelle le narrateur ou la narratrice est personnellement impliqué(e). À l'intérieur de ces trois critères, le choix fut aléatoire. Cinq groupes de douze enseignants qui ne se connaissaient pas auparavant ont été mis sur pied. Chaque groupe représentait une sorte de modèle réduit de l'ensemble des profils, des préoccupations et des expériences. Durant deux journées complètes, les participants ont analysé de manière approfondie un total de dix récits particulièrement significatifs et ont exploré les multiples dimensions des problèmes soulevés, selon une méthode rigoureuse(1). Ces analyses ont abouti à la formulation de perspectives pratiques dont la synthèse a été communiquée à un groupe de responsables institutionnels réunis à leur tour durant une journée complète. Les réactions de ces responsables ont enfin été

(1) Voir notamment Quivy, R., Ruquoy, D. et Van Campenhout, L., 1989, *Malaise à l'école*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.

retournées aux enseignants au cours d'une ultime journée de travail à laquelle étaient conviés les soixante participants aux analyses en groupe. Près de nonante % d'entre eux étaient présents. L'objectif était de conjuguer la prise en compte des contraintes du métier et celle des contraintes institutionnelles. Le total des heures de travail fournies par l'ensemble des enseignants et des responsables institutionnels au cours de ces 5 × 2 journées d'analyse et de ces deux journées finales représente plus de 1 200 heures.

La complémentarité des méthodes

L'information et les enseignements produits par l'analyse en groupe sont différentes mais complémentaires de ceux produits par la consultation par questionnaire. Quand il répond aux questions ouvertes du questionnaire, chaque enseignant est seul et prend le recul de la réflexion personnelle. Quand il intervient dans l'analyse en groupe, il réagit aux propos de ses collègues qui réagissent en retour aux siens. Sa lecture des problèmes et de ses expériences est à la fois prise au sérieux et relativisée au regard de celle des autres, pour participer ensemble à la construction d'une analyse collective. Celle-ci ne vise pas l'unanimité, elle cherche au contraire à distinguer les convergences et les divergences entre les interprétations des uns et des autres, à faire ressortir les enjeux de la situation et à reposer les problèmes d'une manière aussi juste et nuancée que possible. La démarche n'a pas qu'une portée scientifique: l'analyse sociologique effectuée avec des groupes d'acteurs participe en effet d'une dynamique collective. Elle sort les individus de l'individualité dans laquelle les confinent les méthodes plus classiques et instaure une collaboration et une confrontation directes entre acteurs et chercheurs. C'est bien la complémentarité de la consultation par questionnaire et de l'analyse en groupe, complétée par une forme de dialogue (médiatisé par les chercheurs) entre enseignants et responsables institutionnels, qui fait l'originalité de la démarche spécialement mise au point ici. Elle combine enquête extensive et analyse intensive, réflexion individuelle et construction collective d'un savoir, recul critique et implication.

Le rapport de synthèse

Le présent document constitue une synthèse des enseignements de ce travail. Il vise à rendre compte de l'essentiel sans sacrifier la complexité des problèmes et la diversité des points de vue et des expériences. Faire court prend plus de temps que faire long. Mais telle est la condition pour que le document soit lu par un nombreux public concerné et, espérons-le, effectivement utilisé.

La présente partie introductive est suivie par une vue d'ensemble des effets de la réforme sur le métier et les problèmes rencontrés. Dressé principalement à partir des réponses aux deux premières questions de la consultation, cet état des lieux puise également des informations et des éléments de réflexion dans les analyses en groupe. La démarche étant qualitative, les chiffres servent surtout à hiérarchiser les types de réponses et à indiquer les catégories d'enseignants les plus directement concernés. Les réponses aux questions soulèvent une large palette de thèmes qui ne sont pas repris dans l'énoncé même des questions, comme la formation initiale et continuée, les relations avec les parents ou le problème des moyens matériels et pédagogiques. L'importance relative des principaux thèmes évoqués est également mise en lumière.

Dans la troisième partie, les principaux enseignements de cette étude sur le métier d'enseignant sont synthétisés sous forme d'axes de tension entre des pôles opposés mais indissociables (comme le souci d'ouverture aux problèmes extra-scolaires des élèves et celui d'affirmer la spécificité professionnelle de l'enseignant). Le souci des chercheurs est de conjuguer ainsi complexité et cohérence de l'analyse. La présentation intégrale d'un récit et de plusieurs extraits de récits significatifs permet d'illustrer et de donner corps à l'analyse.

Les résultats de ce travail dépassent les seuls enseignements sur la nature du métier d'enseignant. Ils sont également instructifs sur la manière dont des changements souhaitables pourraient être engagés à l'avenir. La quatrième partie du rapport porte dès lors sur les perspectives pratiques que ce travail permet d'entrevoir. Les grandes lignes des propositions des enseignants et des réactions des responsables institutionnels y sont reprises.

Au-delà des propositions substantielles, c'est sur la méthode même de la réforme que le travail apporte sans doute quelques-unes des perspectives les plus intéressantes. La mise en œuvre de la démarche méthodologique, qui implique étroitement les enseignants dans la production des connaissances, constitue déjà un résultat en elle-même. La dynamique enclenchée par la recherche a exacerbé l'espoir d'une autre méthode du changement. La forme est une partie, non négligeable, du fond.

II. LA REFORME ET LE METIER D'ENSEIGNANT: ETAT DES LIEUX

L'un des objectifs de la consultation (en particulier des deux premières questions)

consistait à poser un diagnostic. La question 1 demandait : « En quoi la mise en œuvre des différents aspects de la réforme en cours a-t-elle modifié votre travail, en pratique ? » La question 2 était : « Quelle est la principale difficulté que vous rencontrez aujourd'hui dans l'exercice de votre métier ? »

Pour chaque question, l'enseignant était invité à ne prendre position que sur un seul point, celui qui lui tenait le plus à cœur. En effet, si pour chaque question plusieurs milliers d'enseignants ne développaient chacun qu'un seul point, un large spectre de préoccupations serait balayé — à charge pour le volet qualitatif de creuser aux endroits révélés pertinents par la cartographie statistique de l'expérience enseignante. Choisir l'aspect le plus important de sa pratique est loin d'être évident. Tant d'impacts de la réforme paraissent cruciaux, tant de difficultés s'imposent comme prioritaires ! Il ne faut pas nier la violence de la demande adressée aux répondants. Beaucoup ont en fin de compte développé plusieurs points, qui ont été intégrés dans toute la mesure du possible dans l'analyse.

Parce que les enseignants ont sélectionné quelques-uns seulement des thèmes qui leur semblaient dignes d'intérêt, même les scores faibles traduisent des problèmes d'importance. Qu'un problème apparaisse central pour 5 % des répondants ne signifie pas qu'il ne préoccupe personne d'autre. L'important n'est donc pas le score absolu de chaque item mais le fait qu'il figure dans cette sélection très sévère des seuls aspects de l'expérience enseignante placés par les répondants au sommet de leurs préoccupations.

Il faut souligner la non-représentativité de l'ensemble des questionnaires sur lesquels se basent les traitements statistiques. Si tous les enseignants ont dû recevoir un questionnaire, tous n'ont pas répondu : un peu moins de 6 000 questionnaires ont été retournés sur un total de presque 40 000 enseignants du fondamental. Pourquoi ces 6 000 personnes précises ont-elles répondu ? Surtout, pourquoi les 34 000 autres n'ont-elles pas retourné le questionnaire ? On peut envisager un éventail de raisons. Certaines personnes n'ont pas trouvé le temps d'y répondre ; d'autres encore n'en voyaient pas l'utilité. Quoi qu'il en soit, en bonne rigueur scientifique, il est impossible de connaître le profil de ceux qui n'ont pas répondu. Par ailleurs, rien n'autorise à prétendre que ceux qui ont répondu se répartissent au hasard dans la population.

Il faut donc admettre que la base de données utilisée pour les traitements statistiques n'est pas aléatoire : on ne peut donc pas extrapoler le diagnostic posé au sujet des répondants à l'ensemble de la population des enseignants de l'enseignement fondamental en Communauté française. C'est pourquoi nous ne parlerons pas

en termes de pourcentages d'enseignants, mais en termes de pourcentages de répondants. La nuance est majeure : elle indique que les constats priés ici ne valent que pour l'ensemble des personnes qui ont répondu.

Pour autant, l'état des lieux proposé n'est pas dénué d'intérêt. D'une part parce qu'il a été construit de manière inductive : au lieu de devoir cocher des cases, chacun pouvait exposer librement son point de vue. Les changements pratiques et les difficultés mentionnés ne reflètent donc pas les a priori du chercheur : ils émanent du terrain même. D'autre part parce que cet état des lieux permet d'estimer les poids relatifs des changements ou des difficultés signalés par les répondants. Que presque 80 % d'entre eux affirment avoir modifié leurs pratiques suite à la réforme n'est guère anodin.

Cela n'implique toutefois pas que la réforme n'ait pas affecté les pratiques de 20 % des répondants ! Le réel est plus subtil que ce que suggère l'intuition : la réforme peut avoir alourdi la charge administrative d'un enseignant (ce qui représente un changement) sans qu'il ait adapté sa méthode de travail en classe (ce qui est une forme de non changement). Plus simplement, un répondant peut déclarer avoir adopté le travail en cycles (changement) mais ne pas se référer aux socles de compétence (non changement). Un même répondant peut donc peser simultanément dans plusieurs catégories. Concrètement, cela implique que les pourcentages de répondants ne sont pas additionnables. Près de 80 % des répondants ont déclaré que la réforme avait modifié leurs pratiques et environ 33 % ont déclaré l'inverse. Additionner ces pourcentages reviendrait à compter deux fois certaines personnes.

La réforme n'influence pas de manière linéaire le métier d'enseignant. Il n'y a pas de lien de cause à effet direct entre les textes décrétés et la manière dont les professionnels de l'enseignement exercent leur métier sur le terrain. Les principes et injonctions juridiquement consacrés ne trouvent application que via un « déjà là » : Une série d'acteurs du champ scolaire, intervenant à différents niveaux, en modulent les effets : pouvoirs organisateurs, inspecteurs, syndicats, mais aussi directeurs, collègues et élèves. Les statistiques présentées ici prennent sens lorsqu'on les rapporte au contenu détaillé des réponses (1) et aux analyses de groupe. D'un côté, le traitement quantitatif met en perspective les analyses qualitatives. D'un autre côté, l'analyse qualitative donne une substance aux données statistiques.

(1) Contenu dont les chercheurs se sont imprégnés avant les analyses de groupe. Les questions étant ouvertes, il s'agit bien d'un contenu qualitatif — ce qui ne l'empêche pas de se prêter à une quantification.

La transposition d'une parole humaine en codes chiffrés constitue un exercice périlleux. Comment ne pas caricaturer la finesse des témoignages? Comment ne pas trahir ceux qui ont consacré du temps à expliciter leur pensée? La technique de codage a exigé de rester fidèle au contenu des réponses tout en regroupant celles qui se ressemblaient: pour la première question, pas moins de quatre cents types de réponses ont ainsi été codées. Il s'agit bien de types, c'est-à-dire de propositions synthétiques reflétant le contenu de plusieurs réponses. Ces types ont ensuite été rassemblés par thématiques afin de livrer une connaissance claire, stylisée, qui permette de s'orienter dans la diversité des postures possibles face à la réforme. En résumé, l'effort du codage a consisté à rendre comparables des réponses différentes afin de discerner les lignes de force de l'expérience des répondants face aux réformes. Nous appelons ces lignes de force des thématiques.

C'est au volet qualitatif qu'il revient de déceler ce qui se dissimule derrière les chiffres. On peut voir à la télévision des artistes qui découvrent (et se laissent surprendre par) le monde qu'ils dessinent au moment même où ils le dessinent. Ils n'inventent rien mais donnent une forme et par là, font exister. La démarche retenue ici ne procède pas différemment: les scientifiques qui organisent les données chiffrées construisent la porte qui donne accès à l'expérience enseignante. Bref, le volet quantitatif de la consultation vise avant tout à faire émerger et à hiérarchiser les préoccupations des répondants: ce qui pour eux fait sens lorsqu'ils s'expriment hors de toute grille de réponse prédéfinie.

1. Profil des répondants

La base de données (appelée «l'échantillon»), on vient de le rappeler, n'a rien d'aléatoire. Pourtant, la distribution des caractéristiques(1) de l'échantillon est proche de celle observable dans la population réelle du moins pour les informations disponibles à l'exception cependant des directeurs (donc des hommes), qui sont un peu sur-représentés. En outre, les jeunes sont légèrement sous-représentés, sans doute parce qu'ils n'ont connu que la réforme.

2. En quoi la réforme a-t-elle modifié les pratiques des enseignants?

La question 1 demande: «En quoi les différents aspects de la réforme en cours ont-ils modi-

fié votre travail, en pratique?» Nous examinerons d'abord si la réforme a entraîné des changements. S'il y en a, nous envisagerons la façon dont les répondants les connotent. S'il n'y en a pas, nous en examinerons ensuite les raisons. Enfin, nous questionnerons les raisons du non changement avancées par les répondants.

La réforme a-t-elle modifié les pratiques?

Près de 80 % des répondants indiquent que la réforme a modifié leurs pratiques. Les jeunes de 20 à 29 ans sont sous-représentés dans cette catégorie (70 %) par rapport à leurs aînés, ce qui semble normal en raison de leur récente entrée dans le métier. On observe que le réseau libre a été légèrement (10 %) plus touché par la réforme que l'enseignement officiel.

La réforme n'aurait pas modifié l'exercice du métier d'un tiers des répondants. Certains refusent purement et simplement d'en tenir compte. D'autres estiment qu'elle était déjà d'application. La plupart des répondants souligne l'impossibilité de l'appliquer. Comme expliqué précédemment, cette catégorie de répondants n'est pas exclusive de ceux qui appliquent d'une manière ou d'une autre la réforme.

La taille de l'implantation influence, dans une certaine mesure, les réponses: la réforme semble en effet avoir moins d'impact sur les pratiques de ceux qui enseignent dans des classes uniques (45 % de ces répondants déclarent ne pas avoir modifié leurs pratiques) qu'auprès des enseignants exerçant dans des implantations de plus grande taille, en particulier celles accueillant plus de 200 élèves.

Comment sont connotés les changements induits par la réforme?

Plus de la moitié des enseignants (56,6 %) déplorent les changements induits par la réforme, les femmes davantage que les hommes, les enseignants âgés de 30 à 49 ans davantage que les autres, ceux qui travaillent en milieu urbain et semi-rural davantage que ceux qui enseignent en milieu rural.

30 % des répondants, principalement de maternelle, estiment certains changements positifs. Les réseaux sont particulièrement discriminants. C'est très nettement dans les réseaux communal et provincial que les changements sont le moins appréciés (à peine 24 % connotent positivement les changements contre 45 % dans le réseau libre non confessionnel).

(1) Il s'agit de la classe d'âge, de la date d'obtention du diplôme, de la répartition en maternelle ou en primaire ainsi que du réseau d'appartenance.

Pourquoi la réforme n'a-t-elle pas modifié les pratiques ?

15 % des répondants déclarent ne pas avoir attendu la réforme pour enseigner selon les critères prônés dans le décret. Il est vrai que le décret n'a pas tout inventé : dans une certaine mesure, il n'a fait que systématiser et généraliser des « bonnes pratiques » existantes. Cela ne signifie pas que rien n'a changé dans les écoles qui appliquaient déjà certains aspects du décret avant sa promulgation : des enseignants estiment par exemple que « les concertations obligatoires tuent les concertations spontanées ».

Certains enseignants pratiquent la continuité des apprentissages depuis plusieurs années. Les implantations de moins de 100 élèves sont sur-représentées de ce point de vue (ce qui peut expliquer la forte représentation du milieu rural), avec des différences de pourcentage qui vont jusqu'à 13 % entre établissements de moins de 25 enfants et ceux de plus d'une centaine. Par la force des choses, les enseignants de classe unique saut en effet plus susceptibles d'appliquer une pédagogie différenciée. Dans cette catégorie, les réseaux communal et provincial se distinguent des autres par un score relativement élevé. Il en est de même pour les directeurs comparativement aux autres enseignants.

40 % des répondants — presque exclusivement parmi les jeunes — n'ont jamais enseigné que dans le contexte de la réforme et n'ont donc pas de base de comparaison. La même proportion de répondants déclare ne pas adhérer à cette réforme car « ce ne sont que des beaux mots ». Enfin, certains justifient leur refus d'appliquer la réforme par le fait qu'elle est mal expliquée.

Le manque de moyens

Près d'un cinquième des répondants déplore la pénurie de moyens. Le réseau de la Communauté française est davantage visé dans cette catégorie avec un pourcentage de répondants de 16,7 % contre 12 % pour le libre et 10,3 % pour le communal et provincial. Le manque de temps ou le temps passé à cadrer ses pratiques selon les injonctions de la réforme fait également partie des préoccupations d'une série de répondants (8,3 %), dont la plupart déplorent son coût en temps ... au détriment du temps consacré aux élèves.

La question des moyens préoccupe une forte majorité d'enseignants. L'accroissement des moyens représente à leurs yeux la condition indispensable pour résoudre leurs difficultés⁽¹⁾. Beaucoup considèrent le manque de moyens comme une entrave hautement préjudiciable aux enfants. « On ne sait former des citoyens responsables dans une école où on est parqué » dit quelqu'un, et de comparer les

grands établissements à des prisons. Pour un autre, « C'est difficile d'éduquer les gens à la non violence dans de telles structures ». Pour d'autres encore, « améliorer les conditions de travail des enseignants, c'est d'abord améliorer celle des enfants ».

Souvent justifiée en regard des conditions de travail et, in fine, du bien des enfants, la dénonciation des systèmes de (re)comptage et d'octroi du capital période porte en creux la problématique des réaffectations dont font l'objet les enseignants non encore nommés.

Quels sont les effets négatifs de la réforme ?

Elle occasionne un surcroît de travail	23,1 %
Elle est négative pour les élèves	12,2 %
Elle provoque des frustrations, des remises en question	12,2 %
Elle est obscure et mal expliquée	11,0 %
Elle rend le travail en classe plus difficile	7,6 %
La tenue du journal de classe prend du temps	4,6 %
Elle rend plus difficile les relations entre enseignants	4,1 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Pas moins de 23 % des répondants à la consultation dénoncent le surcroît de travail en dehors de la classe occasionné par la réforme, tandis que 2 % seulement prétendent qu'elle en permet une meilleure organisation. L'impact négatif de la réforme sur la vie familiale revient avec insistance. On ne s'étonnera pas de compter dans cette catégorie davantage de femmes et de personnes en âge d'avoir des charges familiales. Le réseau libre confessionnel est particulièrement concerné par ces préoccupations, avec une proportion de 26,3 % de répondants contre 16,7 % pour le non confessionnel et 17,6 % pour le réseau de la Communauté française, les réseaux communal et provincial se situant dans une position intermédiaire avec une proportion de 21,7 %. La tenue du journal de classe, jugée fastidieuse et dévoreuse de temps, est mentionnée par près de 5 % des répondants. Ici encore les femmes sont proportionnellement plus nombreuses.

Cette préoccupation, couplée à la dénonciation du manque de moyens, interroge le rôle de l'enseignant. Celui-ci doit-il être tout à la fois un peu assistant social, un peu psychologue; un peu parent et un peu surveillant ? Est-il au contraire préférable qu'il reste centré sur la transmission des savoirs et laisse à d'autres professionnels la prise en charge d'aspects plus périphériques à l'apprentissage *stricto sensu* ? Jusqu'où s'arrêtent ses missions, et donc celles de l'école sur laquelle reposent des attentes sociales fortes ?

(1) Voir dans la quatrième partie du rapport (p. 40 et suivantes) les propositions avancées par les répondants.

12,2 % des répondants jugent la réforme négative pour les élèves. Elle provoquerait une baisse de leur niveau, voire une démotivation. Le non redoublement est particulièrement visé. Ces réponses émanent davantage d'enseignants des différents niveaux du primaire que du niveau maternel (environ 15 % pour le primaire contre 4,5 % en maternelle).

En outre, 11 % des répondants se déclarent embrouillés par la réforme: ils tentent de l'appliquer mais la jugent obscure et mal expliquée, en particulier les socles de compétences. Les enseignants du réseau libre y sont plus sensibles que les autres, surtout par rapport au réseau de la Communauté française (12,6 % contre 6 %). Dans le même ordre d'idées, plusieurs personnes affirment appliquer la réforme bien qu'ils la jugent inadaptée parce que trop théorique. 7,6 % des répondants estiment que la réforme rend le travail en classe plus difficile, voire qu'elle compromet gravement la qualité. Le réseau libre non confessionnel est très peu représenté dans cette catégorie.

Une série de répondants déclare que la réforme complique les relations et la communication entre enseignants; elle provoque trop de discussions et nécessite plus de concertations, ce qui tend à susciter des frottements entre collègues.

Plusieurs enseignants se demandent dans quelle mesure il est préférable de changer ses pratiques conformément aux principes de la réforme alors que la méthode utilisée jusqu'ici porte ses fruits. « Contre la valorisation du changement pour le changement, ne faut-il pas valoriser l'expérience des enseignants et continuer à fonctionner avec ce qui marche? ». « Le mieux est l'ennemi du bien » résume un enseignant. La contradiction entre un discours unique de la réforme et la multiplicité des pratiques est ici soulevée.

Des enjeux de reconnaissance du métier sont formulés par 12,2 % des répondants, surtout par les enseignants âgés de 30 à 69 ans. Ils expriment un sentiment de frustration ou de déception, voire de dégoût et de souffrance. La réforme provoque chez certains une profonde remise en question; elle met d'autres sous pression et les stresse. Elle suscite la peur de mal faire ou impose un carcan dans lequel l'enseignant se sent étouffé.

Quels sont les effets positifs de la réforme?

Elle fonctionne bien	19,2 %
Elle permet un meilleur suivi de l'enfant	7,0 %
Elle est efficace sur le plan pédagogique	3,6 %
Elle permet d'enrichir son expérience professionnelle	3,6 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Des répondants évaluent positivement les effets de la réforme sur leur travail pédagogique. 19,2 % déclarent en appliquer au moins certains aspects et trouvent qu'elle fonctionne bien. La dynamique de l'équipe pédagogique est particulièrement visée par ces enseignants heureux. Les enseignants de maternelle y figurent en proportion plus importante que ceux du primaire, de même que ceux du réseau libre (23,8 %), en particulier par rapport à ceux du communal et provincial (14,6 %). Dans le même ordre d'idées, 3,6 % la jugent efficace sur le plan pédagogique. Dans les mêmes proportions, certains trouvent que la réforme leur permet d'enrichir leur expérience professionnelle car elle fournit des repères concrets et guide les pratiques. Enfin, 7 % soulignent qu'elle permet un meilleur suivi de l'enfant, notamment grâce au fonctionnement par cycles et étapes.

3. Principales préoccupations des enseignants

Les réponses au questionnaire ont fait apparaître une série de préoccupations transversales à l'ensemble des quatre questions de la consultation. Il est intéressant de les considérer en regard de la méthode choisie pour réaliser cette consultation. Le but étant d'interroger les enseignants sur le vécu de leur profession, sur l'expérience quotidienne de leur métier, il a été choisi de ne poser que quatre questions ouvertes, laissant infini le champ des réactions possibles. Les sujets traités dans chaque questionnaire sont donc importants à considérer tant que l'œuvre d'une plume non contrainte par une grille prédéfinie.

Les thématiques peuvent être comparées à des tiroirs dans lesquels ont été rangées les multiples réponses des enseignants. La plupart de celles-ci expriment cependant différentes préoccupations: il eût donc été réducteur et même trompeur, de les classer dans un unique tiroir. Conséquence méthodologique: toute une série de réflexions ont été placées dans plus d'une thématique, deux au maximum. Par exemple, la demande d'un enseignant de plus d'autonomie dans l'exercice de son métier a été placée dans la catégorie « hiérarchie » et « reconnaissance ». Les thèmes ne s'excluent donc pas mutuellement: chacun représente un éclairage spécifique d'une préoccupation donnée. Au-delà du contenu auquel elles renvoient et du mode de groupement des données sur lequel elles sont construites, ces thématiques se recoupent logiquement entre elles. Nonobstant ces précisions, les thèmes n'en constituent pas moins des catégories qui mettent en lumière ce qui a fait l'objet d'un choix délibéré de la part de chaque enseignant, parmi tout ce dont il était possible de témoigner.

C'est à partir de ces différents éclairages que les réponses à la première question ont été reconsidérées (voir tableau ci-dessous). Tant par sa place dans le questionnaire que par, son caractère volontairement général, cette première question a fait office de « déversoir » pour nombre de répondants impatients d'émettre leur avis sur leur métier et la réforme. Au-delà d'un traitement en termes de modification des pratiques, il était donc intéressant de considérer chaque thème en lui-même comme révélateur de ce qui compte le plus pour l'enseignant. C'est ce que nous proposons maintenant d'exposer.

Pédagogie — interaction avec la classe	75,8 %
« Travail quotidien »	29,5 %
Enfants	25,1 %
Moyens	18,3 %
Reconnaissance	12,2 %
Communication à l'école	7,6 %
Collègues	6,6 %
Formation continuée	4,8 %
Hierarchie	3,9 %
Parents	2,6 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Cinq thèmes sont majoritairement évoqués dans cette première question. Les aspects le plus souvent mentionnés ont trait à la pédagogie: 76 % des répondants se sont ainsi exprimés sur leurs pratiques pédagogiques et tout ce qui relève de l'interaction avec le groupe classe (1). Les plus jeunes ont massivement soulevé ces préoccupations (83 % contre 74 % pour leurs aînés). Ceux qui enseignent dans des écoles de moins de 25 élèves y sont aussi très sensibles. Le deuxième aspect le plus évoqué par les répondants (près de 30 % d'entre eux) a trait aux tâches quotidiennes d'organisation du travail dans et hors de la classe, et de leurs répercussions sur le milieu familial. Comme expliqué précédemment, ils dénoncent le plus souvent le surcroît de travail occasionné par la mise en œuvre de la réforme. Un quart des répondants s'exprime également par rapport à l'impact des réformes sur l'apprentissage et la socialisation des enfants, tant en termes négatifs que positifs. Les enseignants de maternelle et des implantations de moins de 100 élèves y sont sous-représentés. Près de 20 % évoquent les moyens tant humains que matériels mis, ou plutôt non mis, à disposition de l'enseignant. Cette inquiétude préoccupe dans une moindre mesure les plus jeunes. Enfin, 12 % des répondants expriment des préoccupations renvoyant directement

à la question de la reconnaissance de leur métier et de leur travail: sentiment de frustration, peur de mal faire, impression de se voir imposer un carcan qui étouffe toute créativité, etc. Ici encore, les jeunes enseignants s'en soucient moins que leurs aînés.

Tout ce qui a trait à la communication et aux aspects relationnels au sein de l'école, même que les préoccupations touchant spécifiquement aux collègues — qu'elles soient relationnelles ou organisationnelles — sont mentionnées par respectivement 7,6 % et 6,6 % des répondants.

Il est particulièrement intéressant de s'attarder sur les trois dernières thématiques. Les rapports à la hiérarchie (autorités politiques, réseaux, pouvoirs organisateurs (PO), inspection, syndicats, direction) et aux parents, de même que les enjeux relatifs à la formation initiale (2) et à la formation continuée, ne sont mises en évidence que par moins de 5 % des enseignants. Ne considérer que cette faible proportion serait passer à côté de l'information essentielle: leur présence même parmi les dix préoccupations qui ressortent le plus de la consultation et qui n'étaient pas reprises dans l'énoncé de la question. Par ailleurs, ces thématiques apparaissent en filigrane derrière une série d'autres problématiques: par exemple, la hiérarchie ou les parents derrière la demande d'autonomie, la direction derrière la dynamique entre collègues, les formations continuées derrière la dénonciation d'une réforme obscure et impraticable, etc. Nous nous situons ici à un nœud de la complémentarité des deux méthodes: la consultation par questionnaire et l'analyse en groupe.

4. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme

Pratiques pédagogiques	55,7 %
— Difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée	17,5 %
— Problèmes avec les socles de compétences	13,0 %
— Difficile d'organiser l'année complémentaire	10,9 %
— Réforme impraticable	8,0 %
— Travail en cycles difficile	6,1 %
Relations à l'école (surtout entre collègues)	13,8 %
Surcharge de travail	7,0 %
Reconnaissance	12,0 %
Manque de moyens	22,3 %
— humains	11,5 %
— de temps	5,8 %
— en général	5,4 %
— matériels	2,4 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

(1) Quelle que soit la connotation, positive ou négative.

(2) Nous n'avons pas fait apparaître ce thème dans le tableau en raison de son trop faible pourcentage.

Les difficultés les plus prégnantes touchent aux pratiques pédagogiques, qui sont abordées par 55,7 % des répondants. Ainsi, 17,5 % soulignent la difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée et ce, pour de multiples raisons: trop grande hétérogénéité des élèves, des niveaux et des problèmes rencontrés, surcharge d'élèves par classe, méthodes pédagogiques difficiles à mettre en œuvre avec les enfants faisant une année complémentaire. Avec une proportion de 25,5 % contre 15,7 % à 16,8 % pour leurs aînés, les jeunes enseignants sont particulièrement confrontés à ces difficultés. Les socles de compétence sont quant à eux problématiques pour 13 % des répondants. Cela semble en grande partie le cas d'enseignants du réseau libre confessionnel et des réseaux communal et provincial. Dans le même ordre d'idées, seulement 4 % des répondants du réseau de la Communauté française jugent la réforme impraticable, trop exigeante et munie d'une terminologie trop compliquée, contre 8 % au total et 9,4 % pour le libre confessionnel.

11 % des répondants soulignent leurs difficultés à organiser ou même à comprendre l'année complémentaire prévue par la réforme. Il n'est guère surprenant que les enseignants de maternelle et des implantations de moins de 25 élèves soient presque absents de cette catégorie. Ils sont cependant sur-représentés dans la proportion de répondants jugeant le travail en cycle trop difficile (14,5 % pour les écoles de classe unique contre 6 % au total). Les jeunes enseignants semblent éprouver plus de difficultés à enseigner par cycles et étapes.

Après les difficultés d'ordre pédagogique, la question des moyens est la deuxième grande catégorie de difficultés abordée par les répondants. Pas moins de 22 % s'expriment à ce sujet, avec une nette sur-représentation d'enseignants du réseau de la Communauté française (31 %). Les enseignants de maternelle sont également légèrement plus sensibles à cette question (26 % contre 21 % pour les enseignants de la troisième à la sixième primaire). C'est majoritairement le manque de moyens humains qui est dénoncé. Ainsi, 11,5 % des répondants s'inquiètent du manque de personnel enseignant surtout, mais aussi de personnel administratif, d'éducateurs spécialisés ou encore de personnel d'encadrement des enfants durant les activités en dehors de la classe. Certains estiment qu'ils ne devraient pas prester des heures de surveillance. Nous nous trouvons ici au cœur de la question du rôle de l'enseignant. La question des moyens concerne également le manque de temps disponible pour appliquer la réforme, s'y adapter, digérer ses directives, effectuer les heures de concertation obligatoires, s'occuper des élèves, etc. Enfin, cette thématique englobe le manque de moyens matériels aussi élémentaires que des

locaux, le matériel scolaire, de la peinture ou des sanitaires ...

Près de 14 % des répondants — surtout ceux du réseau libre non confessionnel — pensent qu'une difficulté essentielle se joue autour de la communication au sein de l'école. L'existence d'un mauvais climat dans l'école préoccupe la majorité de ces répondants. Certains dénoncent l'individualisme ambiant et l'opposent à un idéal de solidarité et de bonne entente au sein de l'équipe éducative fédérée par une direction qui jouerait son rôle d'animateur pédagogique. Mais c'est aussi la difficulté pratique de se concerter entre collègues qui est mentionnée: manque de temps, aucun remplacement ... Par contre, certains jugent inutiles les heures de concertation obligatoires. Ces difficultés sont mentionnées dans une moindre mesure par les jeunes enseignants (7,3 % contre près de 16 % pour les enseignants âgés de 30 à 39 ans), mais semblent davantage préoccuper les enseignants de maternelle (17,5 % contre environ 13 % pour les primaires).

Enfin, il nous faut mentionner les difficultés liées à la surcharge de travail occasionnée par la réforme. Tout ce qui relève de la «paperasserie administrative», de la «bureaucratie pédagogique» et de la rédaction de rapports est dénoncé par 7 % des répondants, surtout par ceux qui enseignent en maternelle (10,6 % contre 5 à 6 % pour les niveaux du primaire). Si l'on considère les réseaux, celui de la Communauté française est moins représenté que les trois autres avec un pourcentage de 3,7 % contre 7,3 % pour le libre et 7;1 % pour les réseaux communal et provincial.

Les thématiques repérables dans cette deuxième question sont analogues à celles de la première. Ainsi, les répondants évoquent tour à tour les pratiques pédagogiques, les moyens, la communication et les relations entre collègues au sein de l'école et enfin tout ce qui a trait au travail quotidien. Les enjeux de reconnaissance figurent dans des proportions de moitié moins importantes.

Une large palette d'autres sujets, qui n'étaient pas amenés par l'énoncé de la question, ont été abordés par les enseignants. Les thèmes des formations initiale et continuée, de même que des difficultés rencontrées tant avec les parents qu'avec la hiérarchie figurent en effet parmi les réponses. Tout ce qui a trait au statut des enseignants et à leur carrière (salaire, sécurité de l'emploi) n'apparaît aussi que très faiblement. Les enseignements qu'on peut en tirer sont les mêmes que ceux formulés pour la première question. Mais nous verrons également dans la quatrième partie de ce rapport comment certains de ces thèmes, relativement discrets dans les première et deuxième questions, surgis-

sent lorsqu'il s'agit de formuler des propositions d'amélioration du métier d'enseignant.

III. L'EXPERIENCE ENSEIGNANTE EN TENSION

Le travail mené sur les questionnaires a permis de retenir une soixantaine de récits contrastés. Ces récits ont été retenus parce qu'ils étaient typiques d'une préoccupation identifiée lors du dépouillement des questionnaires. Certains manifestaient un souci pédagogique, d'autres racontaient une relation avec des parents; d'autres encore évoquaient la formation initiale ou les conditions de travail. Mais tous racontaient une expérience vécue ayant personnellement impliqué son narrateur; tous permettaient d'entrer par la pratique dans l'expérience enseignante — et non par l'opinion. Il faut étudier le social par le bon bout et ne pas considérer l'opinion comme une réalité statique, mais comme le résultat d'un processus: comme une construction sociale. Et cette construction s'opère dans la confrontation quotidienne aux (ir)régularités d'un système englobant chaque école et son environnement au sens large (parents, PO, inspection, etc.).

Cinq groupes composés d'enseignants, de directeurs et de chercheurs se sont réunis en vue d'analyser deux récits par groupe. Après l'exposé par chacun de son histoire, chaque enseignant se faisait l'avocat d'un autre récit que le sien, expliquait pourquoi tel récit lui paraissait emblématique de l'enseignement aujourd'hui. Une telle méthode ne privilégie nullement les histoires les plus spectaculaires ni les plus pessimistes: une anecdote banale peut se révéler aussi intéressante à creuser qu'une histoire de harcèlement. L'intérêt d'une analyse sociologique réside précisément dans l'idée que tout le social gît dans les événements les plus ordinaires: le sociologue s'attache à comprendre le social dans les profondeurs de sa banalité⁽¹⁾. Les récits spectaculaires jouent le rôle de révélateurs de mécanismes à l'œuvre tous les jours.

(1) L'un des récits proposés s'intitule ainsi «Les cinq dernières minutes». Cette histoire ordinaire (mais très significative du métier d'enseignant) condense en quelques phrases une relation pédagogique. «Il est 11 h 30. La matinée s'achève. Je me sens énervé, colérique. Je crie beaucoup. J'ai l'impression que mes leçons se saut mal passées: je les ai occupés sans plus. Je décide de m'arrêter près de Martine, qui a des difficultés à lire les nombres de 1 à 100. Je sors des fagots (dizaines d'allumettes) ... cela semble faire tilt chez elle. Elle arrive au bout de cinq minutes à représenter les nombres, à les lire. Les autres font beaucoup de bruit. Je les ai oubliés. Je pars dîner heureux: il y en a une qui a progressé.»

Bref, les enseignants ont eux-mêmes sélectionné les récits sur lesquels ils ont travaillé. L'objectif étant de couvrir le maximum de préoccupations, la règle du contraste maximum guidait le choix des histoires. Mais la volonté de contraster les récits n'a pas conduit à diviser exagérément le travail, en confiant par exemple à tel groupe l'approfondissement de la formation et à tel autre l'analyse de la question du statut. Semblable démarche nous eût privés de découvrir de nouvelles préoccupations; elle eût par ailleurs segmenté artificiellement le métier d'enseignant. En fait, chaque récit jetait un éclairage particulier sur la totalité de l'expérience enseignante. Chaque récit permettait d'entrer par une porte différente dans la même pièce: le métier d'enseignant.

Lire en parallèle les analyses dégagées à propos de chaque histoire, c'est donc se donner les moyens d'approcher ce que signifie enseigner aujourd'hui dans le fondamental. La démarche s'apparente à la reconstitution d'un volume à partir de la seule connaissance de l'apparence qu'il prend lorsqu'on le considère sous certains angles. L'analyse qui suit est donc forcément fragmentaire. Elle s'enracine toutefois dans une méthodologie rigoureuse qui lui confère sa pertinence scientifique.

En outre, le même souci scientifique qui a conduit à privilégier une construction de la connaissance avec (et non sur) les enseignants exige de ne pas dissocier les récits de la synthèse. L'abstraction, c'est du concret à l'état le plus dense; c'est le produit d'une traduction, qui procède par comparaison extensive et exploration intensive, du savoir de l'expérience. L'exposé s'efforcera par conséquent de faire entrer le lecteur dans le vif des récits en même temps qu'il en esquisse l'armature logique. Pratiquement, le lecteur découvrira infra un aperçu des dix récits analysés par les groupes: il se fera ainsi une idée des préoccupations qui ont retenu l'attention des enseignants. il pourra aussi lire la retranscription intégrale de l'un de ces récits, baptisé par sa narratrice «Discontinuité pédagogique». Enfin, chaque point théorique sera illustré en cours d'exposé par des extraits ou des retranscriptions d'histoires puisées parmi les soixante récits retenus.

1. Aperçu des dix récits analysés

Au début de la première séance en groupe, chaque participant présente en cinq minutes le récit qu'il a proposé à la question 4. Chaque groupe choisit ensuite deux récits pour une analyse approfondie, qui procède selon un dispositif rigoureusement formalisé. Après une narration détaillée du récit, le narrateur ou la narratrice expose les enjeux de l'expérience de

son point de vue et répond aux questions d'information posées par les autres participants. Suivent deux tours de table au cours desquels tous les participants exposent tour à tour et en quelques minutes leur propre analyse des événements relatés. Chacun des deux tours de table est clôturé par une réaction du narrateur ou de la narratrice. Les différents points d'analyse (environ une soixantaine pour un groupe d'environ douze participants) sont ensuite organisés par les chercheurs en un tableau qui reprend les convergences et divergences entre les analyses des uns et des autres. Il s'agit, à cette étape cruciale, de se mettre d'accord non pas sur une analyse consensuelle de l'expérience mais bien sur une formulation consensuelle des convergences et surtout des divergences ou, si l'on préfère, de se mettre d'accord sur une formulation des désaccords. Par hypothèse méthodologique, c'est à partir de cette reconnaissance commune des points de divergences que peuvent ressortir les problématiques les plus intéressantes mises en drame par l'expérience concrète. C'est seulement à partir de ce tableau à la fois complexe et structuré que des perspectives pratiques sont enfin recherchées.

Parce que narrés à la première personne, les récits analysés n'expriment aucune vérité objective. Ils ne restituent que la façon de voir du narrateur ou de la narratrice: sa vision des événements, que les autres protagonistes peuvent avoir des raisons de ne pas partager. L'expérience enseignante n'est ni plus vraie ni plus fausse que celle des autres acteurs du champ scolaire — mais cela ne diminue en rien l'importance capitale de connaître cette expérience pour contribuer à la transformation de l'école. Par ailleurs, la méthode d'analyse ne vise nullement à juger des personnes ou distribuer des responsabilités il s'agit de construire une compréhension de ce dont il est question dans chaque récit.

Toutefois, pour plus de précautions et afin de respecter l'anonymat des situations, les éléments factuels des récits ont été modifiés, sans que cela n'altère ni leur sens, ni leurs enjeux.

Discontinuité pédagogique

Il s'agit de l'histoire des enfants d'un cycle 5-8. Dans la classe de troisième maternelle, les enfants étaient placés quatre fois par semaine devant une situation problème sur la même compétence. Cette activité se déroulait chaque jour à partir du mardi après la récréation à 10 h 20. Les enfants savaient que ce moment de la journée allait leur demander une réflexion intense et que cette tâche ne serait pas facile. Ils savaient aussi qu'ils pouvaient se tromper dans leurs recherches et que le principal était de

pouvoir exprimer (parfois avec l'aide de la titulaire) ce qu'ils avaient trouvé et comment ils l'avaient trouvé. Au mois de février, les titulaires des 1^{re} et 2^e primaires m'ont demandé de proposer à leurs élèves les défis donnés aux enfants de troisième maternelle. L'attitude de la plupart des enfants fut « C'est dur, je ne trouve pas. » Beaucoup de ceux-ci ont baissé les bras sans chercher réellement. Ils avaient perdu, en six mois, cette faculté de recherche qu'ils avaient pourtant développée l'année précédente pour ceux de 1^{re} année.

L'enseignante harcelée

Il s'agit de l'histoire d'une relation difficile entre moi-même et les parents d'un élève que j'avais puni. Ces parents m'ont agressée verbalement, réclamant des explications. Ils m'ont harcelée durant des mois, allant jusqu'à chercher mon domicile dans un immeuble de 500 appartements. Après avoir à maintes reprises consulté la psychologue de l'école — ainsi que l'inspection et le syndicat —, j'ai déposé à la police une plainte informative.

SOS écoles rurales

Il s'agit de l'histoire d'une petite école merveilleuse qui va mourir. Le nombre d'élèves y est en chute libre et dans le voisinage, une grosse école a une bonne réputation. Cette petite école fonctionne en cycles, applique au mieux tous les décrets et se montre bonne élève. Pourtant, l'inspection ne semble pas l'avoir remarqué. Aujourd'hui, à la suite de la chute du nombre d'élèves, j'ai perdu un mi-temps et je me retrouve dans la grosse école. C'est une école assez élitiste, qui crée des classes de niveau, que je considère comme des ghettos. L'inspection ne semble pas y voir de problème. Les principaux enjeux soulevés par cette situation sont les suivants: qu'attendez-vous pour sauver les petites écoles qui appliquent les décrets? Les grosses écoles peuvent-elles tout se permettre?

Il y a de l'abus!

Il s'agit de l'histoire d'une élève arrivée dans ma classe il y a deux ans. Elle a commencé à faire le singe en classe, à lancer tout ce qui lui passait entre les mains. C'est l'histoire d'un prof qui l'a signalé à sa direction. On a dit à ce prof qu'il fallait être patient, que l'élève n'était pas dangereuse. Son comportement devenant toujours plus bizarre, je me suis renseigné auprès d'un psy qui m'a dit que cela relevait d'un enfant ayant été abusé. Alors on m'annonce qu'en effet elle avait vécu cela. Finalement, elle a piqué une

grosse crise et a blessé des collègues. Le principal enjeu ? Il est temps que les enseignants (tous, y compris les maîtres spéciaux) soient mis au courant du passé ou des situations vécues par certains de nos élèves afin de pouvoir avoir les cartes en main pour réagir.

Punition: seule face à un père fou de rage

C'est l'histoire de la surveillance au réfectoire. Après quatre remarques à un enfant pour son comportement dangereux pour les autres lors de la montée des escaliers, je le punis ... Le lendemain, son père, furieux, veut me casser la figure car je n'avais pas le droit de punir son fils qui n'avait rien fait. Il m'injurie devant mes élèves, en rang. Je signale alors à ce monsieur qu'il peut prendre rendez-vous s'il désire en reparler, etc. Tout le monde est atterré, personne ne pousse cet homme dehors, mes élèves pleurent devant la menace, je garde mon calme. Pendant ce temps, les rangs rentraient, et personne, aucune des personnes présentes, n'est venue m'aider.

Comptage d'élèves et réaffectation brutale

Septembre 2000. J'ai débuté une 3^e année primaire: vingt et un élèves prêts à partir avec moi pour un travail de deux ans. De nombreux parents me font confiance. Mais le premier soir, il y a recomptage dans l'entité et ma classe et moi-même par l'occasion pouvaient disparaître. Mais il ne fallait surtout rien dire de peur de perdre des élèves dans notre implantation et celle voisine dans laquelle je serais réaffecté. J'ai fait semblant pendant un mois. Fin septembre, j'ai été convoqué devant mon PO qui m'a signifié que je devais changer d'implantation pour un mi-temps. Il ne fallait surtout rien dire, aux collègues non plus. Ce 1^{er} octobre, dans les rangs, le directeur a annoncé la restructuration aux enfants (qui n'étaient pas prévenus). Il s'en est suivi de nombreux pleurs, incompréhension de parents, et les enfants ont été dispatchés dans des classes de plus de 25 élèves.

Un de trop peu

C'est l'histoire de la vie difficile (ou plutôt du travail difficile) d'une enseignante en classe unique. En 1996, j'avais vingt-cinq élèves dans une classe unique (il en manquait un pour dédoubler). J'ai donc appelé au secours. Pour cela, j'ai écrit à la ministre de l'époque: pas de réponse! J'ai expliqué ma situation au PO: on m'a ignorée. J'ai tenté de récupérer des heures de reliquat que d'autres écoles de l'entité avaient accumulées (ce ne sont pas les écoles qui en ont

le plus besoin qui en génèrent le plus): on n'a rien voulu entendre, chacun voulant garder ses avantages. Je vous garantis que pour travailler dans de telles conditions, il faut être costaud. Je trouve inadmissible que personne ne s'inquiète de telles situations.

Super stagiaire

C'est l'histoire d'un stagiaire instituteur primaire venant passer une semaine en classe. Mon but premier était de lui donner le goût du métier en passant de longs moments à discuter de méthodologies diverses, de contact avec les enfants, des problèmes que l'institution scolaire rencontre dans la société et inversement. Par la suite, je lui ai proposé de participer plus activement en présentant quelques leçons, chose qu'il a acceptée. Quelques jours passent et j'apprends qu'il ne trouve pas normal de devoir travailler — et ce, via d'autres personnes! Dans quelque temps, cette personne sera face à un groupe classe. Comment va-t-elle réagir ?

La réforme: Pour qui? Pour quoi?

C'est l'histoire d'une enseignante qui quitte une petite école qui applique la réforme. Dans cette école, elle était stressée, fatiguée. Elle arrive dans une grande école assez traditionnelle mais elle continue d'appliquer la réforme. Après quelques jours, les parents d'élèves se plaignent de l'enseignement qu'elle dispense. L'inspecteur est appelé et donne raison à l'enseignante. Les relations avec les parents sont restées difficiles pendant des mois, mois ont fini par se détendre. D'après mon expérience, les professeurs de cette école n'appliquent guère la réforme; or le niveau des élèves est supérieur à celui de la première école, les collègues sont plus heureux, sereins et moins fatigués. Comment se fait-il que certaines écoles passent au travers des réformes? Pourquoi certains professeurs ou établissements sont-ils plus inspectés que d'autres? Les enfants qui ont suivi ces deux types d'enseignement seront-ils des adultes différents ?

La formation (l'école normale)

C'est l'histoire d'une collègue qui ne maîtrise pas suffisamment le fond de ses leçons (le programme et ses matières) ni la manière de les enseigner. Les enfants prennent un retard considérable en 5^e année avec cette enseignante qui dispense de superbes notes. Pour préparer l'examen cantonal en fin de 6^e année, il s'agit pour l'enseignante suivante de rattraper le retard et de mettre les parents au courant de la situation de leur enfant. Les enjeux de ce récit

sont le sérieux de la formation et de la sélection des candidats professeurs, ainsi que l'importance du suivi et de l'évaluation du travail enseignant.

2. Un récit: Discontinuité pédagogique

J'étais dans ma classe en troisième maternelle et pendant toute l'année j'ai pratiqué ce qu'on appelle les trois axes et trois temps. Il y a des moments où les enfants sont en apprentissage et — comme ils disaient dans ma classe — c'était une période où c'était dur, mais où ils pouvaient se tromper; donc ils étaient très à l'aise face à ça parce qu'ils savaient qu'ils pouvaient se tromper, qu'il n'y aurait pas de problème avec ça. Alors il y avait des moments qui étaient plus inter-disciplinaires, où les enfants étaient en projet et où on faisait un petit peu de tout pour arriver au projet final. Et alors ils avaient aussi des moments d'autogestion, c'est-à-dire que les enfants choisissent ce qu'ils ont envie de faire (dans un canevas, évidemment) et peuvent réaliser cette activité-là, mais doivent rester dans leur choix. Donc, quand j'ai choisi une chose, je dois exécuter cette chose-là. Ils apprennent de cette façon à gérer leur temps et à gérer leurs activités. Je travaillais donc dans ce canevas-là toute l'année avec un horaire bien défini: les enfants savaient toujours dans quel axe ils se trouvaient parce que mon comportement changeait, leur comportement changeait aussi selon qu'on était dans un axe ou dans l'autre et ... l'implication, le statut de l'erreur — tout changeait.

Mes collègues voyant ça et voyant les activités que je donnais aux enfants de troisième maternelle, entre autres au niveau de la lecture, me disaient: « Mon Dieu, tu fais ça avec tes enfants! Est-ce que tu ne veux pas faire ça avec les enfants de première ou de deuxième primaire? » Pourquoi pas? Le matériel était là, donc ... Un jour, je m'en vais en première année et le jour suivant je m'en vais en deuxième année. Et les enfants qui avaient vécu cette pédagogie-là pendant toute l'année précédente (ou encore précédente), six mois après leur passage en première année étaient tout à fait perdus — perdus devant cette activité. On rouspétait en disant: « C'est beaucoup trop difficile! Qu'est-ce que tu nous donnes là? On n'arrivera pas; on ne pourra pas trouver la solution » et ils se sont mis très difficilement au travail.

Après cette expérience-là, je suis retourné voir la direction en disant: « Écoute, j'ai un problème. » Les enfants qui ont vécu ça pendant tout un an, ils vivent pendant six mois autre chose et ils ont perdu cette activité de recherche qu'ils avaient dans ma classe — puisqu'ils avaient vécu ça dans ma classe l'année précé-

dente. Ils ont perdu cette activité de recherche qu'ils avaient pourtant l'année dernière ou l'année d'avant. Donc je me suis posé toute une série de problèmes parce que je me mettais à la place de l'enfant. Je me dis: est-ce qu'on fait bien en faisant ça? Parce que l'enfant doit tout de même être un petit peu déboussolé quand il arrive en première année primaire, en se disant: « C'est tout à fait différent de ce qu'on pouvait faire l'année dernière. » Comment l'enfant réagit-il face à ça? » La direction, à ce moment-là, m'a dit: « Tu sais, on essaye d'introduire les nouveaux programmes » « On essaye de faire changer les gens mais le changement est très difficile; mais moi je te demande de continuer le travail que tu fais parce que les résultats sont là, parce que les enfants sont heureux, parce qu'ils se situent très bien dans ces trois axes-là. »

J'ai essayé de voir mes collègues pour essayer un petit peu de changer les choses ... Mais ça n'a pour ainsi dire pas démarré. Ils prenaient par exemple des activités que j'amenais toutes faites mais avec un autre esprit, donc ça ne fonctionnait pas. Il faut vous dire aussi que j'ai eu l'occasion pendant plusieurs années de suivre des formations. J'ai été détachée de ma classe pendant quatre ans; j'ai eu des formations — et c'est là que j'en reviens aux formations: parce qu'à ce moment-là j'ai été interpellé la fédération en disant: « Comment se fait-il que certains enseignants puissent accéder à des formations avec des gens qui ont l'habitude de former des enseignants, et d'autres n'aient pas accès à ces formations-là même s'ils veulent se former pendant les vacances? » Là, il y a quelque chose qui ne va pas. On forme une partie du personnel, une trentaine d'animateurs sur toute la Wallonie, et les autres ne peuvent pas accéder à ces formations. Je dis: ce n'est pas normal que même pendant les vacances, même en-dehors du temps scolaire, les autres enseignants n'aient pas accès à ces formations-là. Je ne sais pas du tout comment ça se passe dans les autres réseaux, mais chez nous en tous cas c'était comme ça. Alors on m'a répondu: « Non, on n'a pas de finances pour ça, ce n'est pas prévu. » Et je suis retourné en disant: voilà, c'est comme ça. Enfin, j'avais interpellé.

Et c'est en rentrant dans ma classe après avoir suivi des formations que ma vue des choses a tout à fait changé parce que j'ai pu théoriser pendant tout un temps et puis que, pratiquement, je suis retourné sur le terrain et j'ai pratiqué cette théorisation que j'avais eue, qui m'avait fait entrer dans le fond des nouveaux programmes. Alors que les enseignants qui sont sur le terrain, je crois, n'ont pas la possibilité de rentrer comme nous avons pu le faire parce qu'ils ont eu la brique un beau jour et puis: « Débrouillez-vous avec ça! » Et je trouve très dommage qu'au niveau institutionnel on n'ait pas mis les moyens pour que les enseignants

puissent intégrer en profondeur ces programmes.

Et mes collègues étaient de très bonne volonté, attention! Ce n'étaient pas des gens avec qui je ne discutais pas! Mes collègues étaient des gens de très bonne volonté — et professionnels quelque part — mais pour moi ils n'avaient pas la formation adéquate pour pouvoir vraiment changer en profondeur.

Le narrateur est ensuite invité à formuler les enjeux de son histoire tels qu'il les perçoit.

Je crois que ce qui est primordial dans les écoles, c'est la formation — initiale, évidemment — mais surtout continuée. Quand on est dans une école, quand on forme une équipe, il faut que toute l'équipe ait les mêmes formations. Ne fût-ce qu'au niveau vocabulaire, pour avoir les mêmes concepts sur des termes qui nous arrivent comme ça: continuité, différenciation ... Eh! bien, «différenciation» est pris d'une manière par certaines catégories de personnes, d'une autre manière par d'autres catégories de personnes parce qu'on n'a pas eu une formation adéquate. Je crois que tous les enfants seraient gagnants dans les écoles si toute l'école avait la même pédagogie. Donc c'est un problème de formation, et initiale (parce que d'une école normale à l'autre, les formations sont très différentes), et continuée.

Parce que j'ai été dans plusieurs écoles normales: c'est le jour et la nuit d'une école normale à l'autre! On s'amuse à aller une semaine faire du sport, l'autre semaine on fait du théâtre. L'école c'est autre chose; il y a un acquis de base qu'on n'a pas. Alors la formation continuée, qui doit être donnée ... Je crois que la formation continuée, des gens s'y inscrivent et c'est très bien — mais c'est de nouveau de l'individualisme: chacun pour soi. «Moi j'ai envie d'en savoir un peu plus au sujet de la lecture, je m'inscris à une formation lecture; j'ai envie d'en savoir un peu plus sur les cercles de vie, je m'inscris à une formation sur les cercles de vie.» Mais il n'y a pas de continuité au niveau de l'école.

Pour moi, c'est l'enjeu central. Parce que les enfants s'adaptent à tout. Le regard du maître est là: «Il est transmissif, je me mets dans la peau de quelqu'un à qui on transmet des choses; l'autre c'est plus construire, je me mets dans la peau d'un constructeur» ... Les enfants sont beaucoup plus adaptables que je ne croyais au départ. Je m'en faisais beaucoup pour les enfants, mais ...

Enfin, avant l'analyse proprement dite, les participants ont l'occasion de demander des éclaircissements sur les faits rapportés par le narrateur.

Tu as évoqué le «matériel» que tu utilisais avec tes élèves de maternelle. En quoi consistait

ce matériel? D'où venait-il et était-il disponible pour tout le monde?

Il y a plusieurs outils; lors de l'activité en question, j'ai utilisé un «puzzle de texte». Il s'agit d'une enveloppe contenant 20 ou 25 pièces d'un texte que les enfants doivent reconstituer en s'aidant d'indices graphiques (en maternelle, les enfants ne savent pas encore lire). Ils commencent par raisonner individuellement; s'ils n'en sortent pas, je leur donne un cadre; puis je viens les aider et enfin — si vraiment ça ne va pas — je colle au tableau une photocopie du texte. Je précise que c'est moi qui ait construit les puzzles (découpage, plastification des pièces ...) le soir avec mon épouse.

3. Des clivages inter- et intra-personnels

Ce que révèle l'analyse, c'est que l'expérience enseignante ne forme pas un bloc homogène. Non seulement les enseignants ne sont pas forcément d'accord entre eux sur la manière d'interpréter les événements (ce qui n'aurait rien d'originale mais de façon plus essentielle, les mêmes personnes adoptent souvent des points de vue potentiellement contradictoires. Chacun semble en mesure de se mettre à la place de l'autre car il s'est déjà, peu ou prou, trouvé à sa place. Parce que les interprétations sont pragmatiques, situées (au lieu de découler d'une posture idéologique), elles ne s'arc-boutent pas mais pragmatiques, situées (au lieu de découler d'une posture idéologique), elles ne s'arc-boutent pas mais interagissent. Toutefois, cette interaction ne donne pas lieu à consensus: quelque chose comme une discordance parcourt les groupes. En deux mots, la personne même de l'enseignant semble traversée de clivages. Nous désignons ces clivages comme des axes de tension(1).

L'école doit-elle s'adapter aux enfants ou l'inverse?

Une première fracture concerne la conception que les répondants se font de l'enseignement. Traditionnellement, l'école est un sanctuaire voué à la socialisation (2); elle transmet des savoirs selon un mode vertical. La progression dans nos sociétés de la notion d'individu singulier n'a pas ébranlé cette mission fondamentale mais l'a transfigurée: socialiser ne consiste plus seulement à transmettre à chaque élève les régies collectives du vivre ensemble, mais aussi — et simultanément — à l'élever au

(1) Ces axes de tension sont récapitulés page 39.

(2) Dubet, Fr., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil (L'épreuve des faits).

rang d'individu autonome capable de choix personnels (1). Le décret Missions du 24 juillet 1997 prend acte de cette évolution et lui donne force de loi dans son article 6 (2).

Cette double exigence d'inculcation de savoirs et d'épanouissement de la personne se traduit par une tension entre deux visions de l'enseignement: l'une dont la personne de l'enfant représente le point focal, l'autre dont l'enseignant reste l'acteur central. Certains affirment: «L'école doit être au service de l'enfant et non l'inverse!» Ce à quoi d'autres répondent: «L'école n'est pas une maison de jeunes, tout de même!» Les uns soulignent le service rendu à l'enfant, les autres la nécessaire autorité de l'enseignant. Dans un cas, le maître doit s'adapter aux enfants; dans l'autre c'est l'inverse. On se doute que ces deux points de vue ne font pas l'objet d'une opposition tranchée: selon les situations, on penchera plutôt d'un côté que d'un autre. Le problème réside en ceci, qu'il n'est pas évident de décider la posture juste dans chaque cas: l'enseignant doit arbitrer dans l'incertitude entre deux principes de justification également légitimes dans l'abstrait. Et cet arbitrage jamais définitif, toujours à recommencer, a quelque chose d'exténuant.

«Ai-je vraiment fait tout ce qui était en mon pouvoir pour cet enfant? N'aurais-je pas dû serrer la vis plus tôt? Ou ne l'ai-je pas inhibé par ma sévérité?» Le doute surgit forcément un jour et l'autre un bon enseignant n'aurait-il pas agi autrement? Une lourde obligation de résultats semble peser sur les enseignants: responsables d'un groupe classe qu'il faut hisser au niveau de compétences requis, ils doivent aussi accorder une attention particulière aux enfants en souffrance dans leur vie familiale ou scolaire.

Il s'agit d'une tension dans la mesure où une contradiction potentielle prive les enseignants d'une identité pacifiée: chaque jour, il faut dans le feu de l'action gérer l'impossibilité pratique de donner cours tout en veillant à l'épanouissement de tous. Il faut boucler un programme assez exigeant sans abandonner aucun élève, quel que soit son retard ou ses difficultés (3). Bien sûr, l'impact de cette tension se trouve démultiplié dans un contexte de pénurie des moyens d'encadrement, spécialement dans les classes hétérogènes en regard de l'âge ou du niveau des enfants. Une titulaire de classe

unique reconnaît par exemple dans un récit son impuissance à gérer simultanément 24 élèves.

Si quelque nostalgie transpire parfois à travers les propos des répondants, c'est qu'ils regrettent l'époque (sans doute partiellement reconstruite) où la socialisation rejoignait la subjectivation (4): où la transmission de connaissances et de normes se confondait avec l'éducation à la citoyenneté et l'épanouissement de l'individu. La discordance entre ces deux impératifs apparaît aujourd'hui en pleine lumière; sans en être la source, le décret Missions lui a donné une visibilité inédite en lui donnant la force de frappe d'une injonction législative.

L'enseignant a-t-il affaire à des élèves ou à des enfants?

Cette tension sur la mission de l'école en recoupe une autre, sur la mission de l'enseignant. Ne doit-il laisser entrer en classe que des élèves (dont la vie extra-scolaire ne présente aucun intérêt pour la classe) ou des personnes à part entière auxquelles on s'intéresse pour elles-mêmes? Les deux, répondent la plupart des enseignants... Evidemment. Sauf qu'un consensus facilement acquis en théorie se révèle insupportable dans des classes envahies de problèmes que les enseignants ne sont pas formés pour affronter. Si la plupart des enseignants se posent comme des spécialistes de l'enfance qui adorent les enfants — aptes et volontaires, donc, pour s'intéresser à la personne spécifique de chaque bambin —, ils sont nombreux à dénoncer le surcroît de tâches non strictement dévolues aux apprentissages.

Il y a là comme une schizophrénie: d'un seul mouvement, les enseignants se positionnent comme les «seconds parents» de leurs élèves et rejettent l'assignation à cette position. D'un côté, ils se réjouissent d'être descendus du piédestal pour se rapprocher du vécu des enfants; de l'autre, ils sont submergés par les problématiques non pédagogiques ainsi entrées dans l'enceinte des classes. Ils souffriraient tout autant d'inculquer des savoirs sans avoir le droit de s'intéresser aux enfants que de se perdre dans un rôle d'auxiliaires éducatifs dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Une chose est sûre: le cœur du métier demeure l'apprentissage. Mais jusqu'où peuvent-ils, doivent-ils, prendre sur eux la vie de leurs élèves sans faillir dans leur mission fondamentale? Et ont-ils seulement le choix? Car qu'ils le veuillent ou non, l'existence extra-scolaire de leurs élèves s'impose au processus pédagogique.

(1) Gauchet, M., 2002, «L'École à l'école d'elle-même», in Gauchet, M., *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard (Tel), pp. 109-69.

(2) Les missions assignées par le décret à l'enseignement sont reprises page 6, note 3.

(3) Et les difficultés sont nombreuses: manque de maîtrise du français, problèmes psychologiques, dyslexie, etc. Sans compter que la remotivation perpétuelle du groupe et la discipline prennent un temps épouvantable.

(4) Dubet, 2002.

Nombre d'entre eux s'en félicitent d'ailleurs, soulignent l'aspect « affectif », « émotionnel », le « don de soi » qu'ils investissent tous les jours face à leur classe. Une enseignante raconte par exemple la façon dont elle s'occupait d'une petite fille.

Il s'agit de l'histoire d'une de mes élèves. (...) Marie-Eve est arrivée dans ma classe en 1^{re} année à 8 ans, venant d'un pays étranger. Son histoire familiale était très lourde, pesante, étouffante de secrets. Elle n'était presque jamais allée à l'école. Le contexte familial était violent, harcelant. Cette enfant était dépressive et menaçait de se suicider. Je l'ai énormément soutenue par mon écoule, le temps que je pouvais lui donner même en-dehors des heures. Elle a fugué plusieurs fois chez moi, recherchant un peu d'affection maternelle.

Les enseignants évoluant au cœur du monde de l'enfance, la société attend d'eux qu'ils se dévouent pour la jeunesse. Mais une enseignante n'est ni psychiatre, ni assistante sociale. Assumer implicitement tous ces rôles peut devenir ingérable, surtout avec trente enfants en classe. Une autre personne écrit : « Pour moi, le principal enjeu est celui de mon rôle : suis-je assistante sociale ? infirmière (hygiène, poux ...) ? policier (fréquentation scolaire) ou ... institutrice ? »

La tension entre multiplicité des rôles et exclusivité de l'apprentissage se manifeste quotidiennement dans les relations avec les familles. Un contrat n'est pas clair : quelle place revient aux parents dans le système scolaire ; et jusqu'où s'étend la responsabilité des enseignants vis-à-vis des familles ? Tant les enseignants que les acteurs institutionnels manquent de critères pour trancher l'ambiguïté entre ingérence légitime des parents et piétinement intolérable de l'autonomie professorale. Si les enseignants encouragent le dialogue avec les familles en vue du bien-être des enfants, ils dénie aux parents le droit de leur apprendre leur métier ou de contester leurs décisions pédagogiques. De nombreuses interprétations portent ainsi sur la démission des parents dans l'éducation des enfants. « Punissez-le, il a été méchant à la maison ! » aurait dit une maman à l'institutrice. « Préférez-vous que j'apprenne à vos enfants le goût du sport ou que je leur apprenne à nouer leurs lacets ? » aurait demandé une maîtresse spéciale en éducation physique. « Les lacets ! » répondraient la plupart des parents ... Au-delà de leur aspect contingent, ces anecdotes posent de plein fouet la question du contrat entre école et famille. Qu'est-ce que les parents sont en droit d'attendre de l'école — et qu'est-ce que l'école est en droit d'exiger des familles ?

Si les enseignants, lors des journées d'analyse, ont appelé de leurs vœux la rédaction d'une charte définissant les droits et devoirs

respectifs des parents et de l'école, il n'est pas certain que les linéaments en seraient aisés à définir. Ce que trahit la tension entre multiplicité des rôles et centration sur l'apprentissage, c'est la réalité d'une responsabilité partagée — à la fois glorifiée et maudite — dans l'éducation des enfants ; c'est aussi la réalité d'une société qui ne rencontre plus les attendus de l'institution scolaire.

Homogénéité ou hétérogénéité

Un troisième ensemble de tensions porte sur l'organisation de l'école et du champ scolaire. Les enseignants se perçoivent comme des professionnels de la pédagogie ; et une tension est perceptible entre désirs d'hétérogénéité et d'homogénéité dans les niveaux des élèves de la classe. Une enseignante en provenance d'une petite école rurale fort zélée dans l'application du décret relate son emploi dans une grosse école qui a instauré une classe uniquement destinée aux élèves sortant de 5^e en grande difficulté. Elle dénonce, avec d'autres membres du groupe, l'élitisme de cette pratique qu'elle juge en totale contradiction avec le décret. La loi interdit la relégation via les classes de niveau. La lettre et l'esprit du texte commandent de pratiquer la pédagogie différenciée, de laisser l'élève parcourir sa scolarité à son rythme. Hétérogénéité rime donc avec réussite pour tous, homogénéité avec sélection.

Aujourd'hui, (...) je me retrouve dans la grosse école, et je me demande chaque jour ce que j'y fais ! C'est une école assez élitiste, qui crée des classes de niveau que je considère comme des ghettos.

Mais d'autres membres du groupe estiment qu'il faudrait plutôt parler de « classe de remédiation ». Cela est parfaitement conforme, argumentent-ils, à l'esprit du décret selon lequel chaque élève doit recevoir un enseignement adapté. La pédagogie différenciée se pratique plus commodément dans des classes de niveau que dans des classes hétérogènes où ni les forts ni les faibles ne trouvent leur compte. Puisque l'école avait la chance de recevoir un mi-temps (celui de la narratrice), la scission du groupe de 6^e selon le niveau des élèves permettait d'allouer au mieux les énergies éducatives.

La narratrice même, qui fustige la « classe ghetto », reconnaît que presque tous les enfants ont fait d'énormes progrès. Mais elle affirme sur base de son expérience personnelle que la pédagogie différenciée est possible dans des classes de plus de 25 élèves. Ce point fait l'objet d'une divergence sur laquelle il est difficile d'argumenter car elle est tributaire de la personnalité de l'enseignant et de ses élèves. Les enseignants alternent l'affirmation d'une conviction péda-

gogique (« Telle pratique est élitiste! ») avec les constats empiriques: en dépit de sa conviction, l'institutrice observe que ses élèves ont progressé dans la « classe ghetto » et qu'ils n'ont fait l'objet d'aucun ostracisme de la part de leurs camarades.

La gestion de l'hétérogénéité nourrit depuis longtemps les travaux des psychopédagogues. Il sort de ces études que l'hétérogénéité — pour le dire vite, le mélange au sein d'une classe d'élèves forts et faibles — ne diminue pas la qualité des apprentissages. En revanche, l'homogénéité (le regroupement des élèves de niveau similaire) pose un problème d'équité: les classes homogènes bénéficient aux plus forts et pénalisent les plus faibles, en raison de la relation qui s'instaure entre enseignant et enfants.

Mais la question de l'hétérogénéité peut aussi s'envisager sous l'angle sociologique; elle se formule alors comme une interrogation de la stratification interne aux écoles. L'école est un champ scolaire miniature, et comme il existe des « écoles poubelles », certains établissements organisent, ce que des enseignants appellent des « classes poubelles » ou des « classes ghettos ». Le mécanisme de sélection est si puissant qu'il s'exerce jusque dans le fondamental, pourtant basé sur une logique de tronc commun. Il ne s'agit plus tant, dans une perspective sociologique, de déterminer l'efficacité pédagogique de tel mode de regroupement des élèves que d'étudier les structures mentales, organisationnelles et institutionnelles qui orientent ces comportements. Le choix du mode de regroupement des élèves ne découle pas uniquement, sans doute, des convictions pédagogiques mais de la dynamique du champ scolaire telle qu'elle s'effectue dans chaque équipe pédagogique particulière.

Diversité et ressemblance

Parmi les libertés fondatrices de la nation belge, celle de l'enseignement est la première à avoir été coulée dans la Constitution en 1831. Cette liberté fait l'objet d'une défense farouche et rien ne paraît plus éloigné de la vision belge de l'enseignement que la centralisation à la française. C'est pourtant vers un modèle de ce type qu'évolue la Communauté française depuis le milieu des années nonante. Le décret consolide le pouvoir des PO mais conditionne ses subventions à un cahier de charges de plus en plus sévère; il standardise l'enseignement sans le centraliser. L'équilibre historique des forces est préservé mais perd de sa substance.

Cette tension structurelle se reflète dans la vision de l'enseignement exprimée par les membres des groupes. D'un côté, les enseignants valorisent la liberté accordée aux réseaux, aux

PO, aux directions nul ne consentirait à sacrifier un pouce d'autonomie supplémentaire dans la définition des programmes ou des méthodes pédagogiques. Plus précisément, le principe du quasi-marché scolaire ne choque personne car cela garantit que chaque enfant trouvera un enseignement adapté à ses besoins. L'existence d'écoles petites et grandes, urbaines et rurales, traditionnelles ou innovantes, en discrimination positive ou non ... n'est pas perçue négativement. Une telle diversité représente pour les répondants une liberté tant pour l'école que pour les familles.

Toutefois, dans un contexte de pénurie, le mode de financement des écoles exacerbe la concurrence entre établissements: un inscrit de plus, c'est l'ouverture d'un emploi qui se rapproche, le spectre d'un recomptage qui s'éloigne ... A leur corps défendant, la séduction des parents devient la priorité des directions. Désenchantés, nombre d'enseignants condamnent le « clientélisme parental »: l'attitude des parents qui considèrent l'école comme un commerce et se montrent plus attentifs aux frites du mercredi ou à l'organisation d'une garderie après quatre heures qu'au projet pédagogique. Lorsqu'ils s'intéressent à l'enseignement, les parents préfèrent souvent la méthode classique « qui a fait ses preuves ». Obsédés de réussite à court terme, ils font pression sur les enseignants.

C'est l'histoire d'une élève qui vient d'une école traditionnelle et qui a le moral à plat; elle est dégoûtée par l'école. L'enseignante lui réapprend à aimer apprendre, elle travaille pendant des mois pour lui donner confiance. Ensuite elle détecte les réels problèmes de l'élève, elle y remédie et passe à de nouveaux apprentissages. Les parents sont enchantés et reconnaissants mais l'année d'après, ils inscrivent leur enfant dans une autre école, une école élitiste ... C'est décourageant pour l'enseignante qui doit cependant continuer de se battre pour tous les enfants.

C'est d'autant plus décourageant que le départ de l'enfant pourrait occasionner la perte d'une part du subside ... Pour le dire de façon carrée: les écoles élitistes attirent les élèves — attirent donc les moyens d'engager du personnel, de rénover les locaux ... et de consolider leur réputation, ce qui les dispense de se conformer aux normes décrétales. Alors que les écoles défavorisées qui accueillent une population plus fragile sont plus enclines à mettre en œuvre les nouvelles méthodes pédagogiques (elles ont moins à perdre et davantage à gagner). Mais lorsqu'elles réussissent à tirer un élève du pétrin, les parents le changent d'école! L'injustice d'un tel mécanisme suscite parmi les enseignants une énorme colère, nettement décelable dans le récit intitulé « SOS écoles rurales ».

Il s'agit de l'histoire d'une petite école merveilleuse qui va mourir. Le nombre d'élèves

y est en chute libre et dans le voisinage une grosse école y a une bonne réputation. Cette petite école fonctionne en cycles, applique au mieux tous les décrets et se montre bonne élève. Pourtant, l'inspection ne semble pas l'avoir remarqué. Aujourd'hui, suite à la chute du nombre d'élèves, j'ai perdu un mi-temps et je me retrouve dans la grosse école. C'est une école assez élitiste, qui crée des classes de niveau, que je considère comme des ghettos. L'inspection ne semble pas y voir de problèmes. Les principaux enjeux soulevés par cette situation sont les suivants : qu'attendez-vous pour sauver les petites écoles qui appliquent vos décrets ? Pourquoi les grosses écoles peuvent-elles tout se permettre ?

Il serait faux de penser que les flux scolaires se dirigent exclusivement des écoles les plus soutenantes aux établissements élitistes. Certains enfants sont relégués d'une école réputée forte à une école réputée plus faible : c'est le cas d'une partie de la population accueillie dans l'école rurale dont question ci-dessus, dont la narratrice explique qu'elle est considérée comme le dernier arrêt avant le spécial en raison de son obstination pédagogique. D'autres familles changent leur enfant d'école à l'occasion d'un déménagement lié à des causes extra-scolaires : modification dans la carrière des parents, par exemple. Enfin, certains parents sont forcés de retirer leur enfant d'une école parce que leur statut se précarise (chômage, etc.) (1).

Quoi qu'il en soit, ce ne sont plus les orientations philosophiques ni même les limites géographiques qui déterminent en dernière instance le choix d'une école. Les parents se conduisent en stratèges, investissent dans l'avenir de leurs enfants. Ils doivent aussi — de plus en plus — jongler avec les contraintes professionnelles. Alors que le monde de l'entreprise réclame de la flexibilité, l'univers scolaire reste rythmé par des horaires fixes : entre 15 h 00 et 16 h 00, les parents doivent avoir récupéré leurs loupiots. Cela ne signifie guère que les profs aient alors terminé leur journée (2) mais explique que les stratégies parentales tiennent compte de l'offre d'une garderie après quatre heures ou du service d'un repas chaud à midi. Or, toutes les écoles n'ont pas la possibilité de proposer de tels avantages.

(1) Cette typologie des mobilités scolaires a été exposée à l'occasion d'un colloque du GIRSEF (Groupe interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'éducation et de Formation), à Louvain-la-Neuve.

(2) Bien au contraire, de nombreuses personnes déclarent dans la consultation travailler tous les jours jusqu'à dix heures du soir pour préparer les leçons, corriger les devoirs et remplir le journal de classe. Quant aux directeurs, nous n'apprenons à personne qu'ils sont submergés.

De manière condensée, on pourrait conclure que la diversité du champ scolaire (surtout en termes économiques et pédagogiques), combinée au « clientélisme parental », met en marche un mécanisme dont les écoles les plus défavorisées et les plus novatrices sortent souvent affaiblies. La mise en concurrence des écoles pour la course aux moyens, couplée aux stratégies parentales, contribue à la stratification du système. Le décret a renforcé les effets du quasi-marché en interdisant le refus d'inscription (à moins qu'il ne soit motivé par le manque de places), de sorte que les établissements scolaires sont impuissants à réguler la demande qui s'adresse à eux (3). La concurrence n'a peut-être jamais été aussi forte. Contrairement aux apparences, la seule augmentation des moyens financiers n'enrayerait pas ce phénomène puisqu'elle ne réduirait pas la distance entre écoles.

En réaction, certains enseignants réclament une plus grande uniformisation du champ scolaire. Si toutes les écoles étaient placées sur le même pied, soutiennent-ils, le clientélisme parental se tarirait de lui-même. Ils préconisent donc de contrôler davantage l'application du décret et de pénaliser les écoles élitistes, mais aussi d'allouer les moyens en fonction des besoins des écoles (et non en fonction du capital période) de façon à harmoniser l'offre. L'équité comme vecteur d'égalisation des chances et des résultats, en somme.

A l'instar de la plupart des clivages qui divisent l'expérience subjective des enseignants, la tension entre diversité et uniformisation se retrouve au niveau objectif du champ scolaire. Le monde de l'école en Belgique, on l'a rappelé, s'est historiquement organisé sur un mode pluraliste, dont les réseaux constituent l'héritage le plus patent. Sans toucher à cet héritage ni à la sacro-sainte liberté de choix des parents, la Communauté française s'est orientée depuis une huitaine d'années vers une vision plus standardisée de l'école. Or, tout en appelant une régulation politique de la jungle scolaire, les enseignants haïssent l'immixtion dans leur autonomie de contraintes décrétales pointilleuses.

Variété et unicité pédagogique

Ce qui précède éclaire une nouvelle tension : celle qui oppose les partisans de la variété pédagogique à ceux de l'unicité pédagogique. Certains estiment que le décret fait fausse route

(3) A moins, bien sûr, d'exercer des pressions sur les élèves indésirables. Les établissements les plus élitistes peuvent ainsi « faire comprendre » aux élèves en grande difficulté qu'ils ont leur place ailleurs.

en imposant une seule ligne pédagogique. La méthode frontale n'a pas que du mauvais; certains élèves y sont plus réceptifs que d'autres. C'est à l'enseignant de choisir l'optique pédagogique qui lui convient, qu'il croit la mieux adaptée à ses élèves. D'autres enseignants estiment au contraire que le constructivisme représente un idéal pour tout l'enseignement. Certes, il faut laisser du temps aux écoles, donner les moyens de se former, accompagner les enseignants qui ne se sentent pas encore à l'aise dans les nouvelles méthodes ... Mais l'horizon est clair: à moyen ou long terme, le système scolaire ne devrait plus fonctionner selon le mode transmisif (certains parlent de «conditionnement»).

L'obligation d'assurer la continuité des apprentissages et de travailler en équipe pédagogique donne du relief à cette divergence. Comment travailler ensemble si les enseignants ne partagent pas les mêmes méthodes, voire défendent des conceptions pédagogiques opposées? Comment éviter de perturber les enfants lorsque chaque enseignant fonctionne à sa manière? C'est toute la question soulevée par le récit «Discontinuité pédagogique» (1). Le diagnostic même posé par le narrateur a été contesté: observe-t-on réellement une discontinuité pédagogique — et dans l'affirmative, en quoi cela pose-t-il problème?

Tout le monde ne partage pas l'idée qu'une équipe doive s'aligner sur une seule méthode. L'intérêt du cycle réside précisément dans la possibilité d'accompagner l'enfant à l'aide des outils qui lui conviennent le mieux. La méthode frontale fournira de meilleurs résultats chez certains que chez d'autres; il faut aussi pouvoir adapter les méthodes aux différents moments de la scolarité. Dans cette optique, la continuité des apprentissages ne serait pas tributaire de la continuité des méthodes mais de celle du suivi de l'enfant: il paraît moins important d'adopter une seule ligne pédagogique que de se concerter activement, d'échanger des informations et des outils, de s'épauler au quotidien.

Le rôle de coordination joué par la direction apparaît ici en pleine lumière: sans chef d'équipe, le risque est grand de voir les enseignants fermer leur porte sans se soucier des voisins. Quelque posture que l'on défende au sujet de la continuité des apprentissages, tout le monde s'accorde à dire qu'elle n'est possible que grâce à un véritable esprit d'équipe, qui dépend pour une part essentielle des qualités d'animation du chef d'établissement. Sans cela, les concertations se réduisent à des échanges de vue sur la prochaine fête de l'école (2).

La tension entre variété et unicité pédagogique apparaît moins écartelante que les autres:

les membres du groupe qui ont abordé la question se sont reconnus plus aisément dans un pôle que dans l'autre. Au contraire; le propre des tensions évoquées plus haut résidait dans l'impossibilité de décider une bonne fois pour toutes, dans l'abstrait, laquelle des deux positions adopter, alors que l'on est obligé, dans le concret de chaque situation, de se positionner malgré tout. Le choix d'un extrême est encore un choix; et l'on ne peut pas ignorer le pôle également légitime auquel on renonce. Souvent, il s'impose à l'action et force le bricolage d'un compromis qui laisse l'enseignant amer. Tout se passe comme si une pléthore d'entraves empêchaient l'enseignant de faire son métier ... tout simplement.

Etouffement et solitude

Ces entraves exercent des pressions contradictoires sur l'enseignant, le tiraillant dans un sens ou dans l'autre. Au cours d'une analyse, un enseignant a évoqué la «chape de béton de la lecture»: à la fin de la première année primaire, une norme implicite veut que chaque enfant sache lire — alors qu'en vertu du fonctionnement par cycles et étapes, c'est seulement en fin de deuxième que cette compétence doit avoir été acquise. Le même groupe s'est attardé sur le «programme qui tombe comme une brique». Tant dans le libre que dans l'officiel, les nouveaux programmes ont dû être digérés du jour au lendemain; les enseignants déjà débordés l'ont perçu comme une contrainte bureaucratique et n'ont pas pu (ou voulu) consacrer le temps nécessaire à son appropriation.

Les collègues ne sont pas sans exercer une pression implicite dans la mesure où l'on se compare à eux: «Tel collègue est déjà parvenu à tel stade; je ferais bien d'accélérer la cadence ...» Certains récits détaillent par ailleurs les pressions directes exercées par les collègues à l'encontre d'enseignants dont ils ne partagent pas les choix pédagogiques: l'expérimentation de nouvelles méthodes peut en devenir impossible et la conception d'un bulletin basé sur les compétences, tuée dans l'œuf. Inutile de préciser que les directions peuvent faire pression au même titre que les collègues (3).

Les parents constituent également une source de pression. Non seulement par leur agressivité potentielle ou réelle, mais aussi par la menace tacite de changer l'enfant d'école, par leurs interventions en faveur ou en défaveur de tel ou tel enseignant, par le libre choix qui leur est donné dans certaines écoles du titulaire de

(1) La retranscription intégrale du récit figure page 25.

(2) Ces axes de tension sont récapitulés page 39.

(3) A l'inverse, des récits évoquent la bonne ambiance d'une équipe pédagogique, le soutien partagé entre collègues et directions. Il va de soi que l'équipe pédagogique peut jouer tant un rôle de soutien que de pression.

leur enfant. L'inspection fait l'objet d'un jugement spécialement sévère: sourcilleuse, menaçante, versatile et purement sanctionnelle, elle ne semble pas assumer son rôle de conseil. Pour clôturer ce tableau incomplet, citons les PO: composés (selon les groupes ayant abordé la question) d'incompétents dans le réseau libre et de politiciens dans l'officiel, ils sont fustigés pour leur éloignement du terrain, leurs décisions arbitraires et leur manque de respect vis-à-vis des enseignants. Un récit, « Le cagibi au le portakabin », porte spécifiquement sur ce dernier aspect.

Soyons clairs. L'objectif n'est pas de dénoncer mais d'explicitier la rationalité d'un système. Les concepteurs du décret Missions n'ont peut-être pas tenu compte jusqu'au bout de la dynamique des forces qui oriente pratiquement le choix des enseignants. Les enseignants se trouvent pris dans un maillage serré; de multiples acteurs ont le pouvoir d'influencer leur carrière, de formuler à leur égard des exigences parfois contradictoires. Entre l'inspection qui sanctionne les écarts par rapport au programme, les parents qui contestent les cotes ou les punitions de leurs rejetons, les PO prenant des décisions plus ou moins discrétionnaires ... il est difficile de ne pas ressentir l'impression désagréable d'être pris au piège. Un nombre effrayant d'acteurs dispose d'un droit de regard sur la manière dont les enseignants donnent leurs leçons ou sur le déroulement de leur carrière. Une litanie revient dans tous les groupes: « Nous connaissons notre métier! Les professionnels de l'éducation, c'est nous! Alors fichez-nous la paix! »

Cet étouffement nuit aux relations au sein de l'école, ainsi qu'entre l'école et son environnement. Un récit relate un recomptage survenu en septembre dans un établissement car la barre des 5 % de variation par rapport au 15 janvier est dépassée. Une classe de 5^e va disparaître et les enfants seront redistribués dans les classes voisines. Des pressions sont exercées sur le personnel afin qu'il inscrive ses rejetons dans l'école, dans le but de compléter l'effectif et d'esquiver le recomptage. Mais la procédure semble inévitable. Jusqu'au mois d'octobre, la loi du silence imprègne l'atmosphère.

Premier septembre donc, je commence avec ma classe de cinquième année (...). La consigne était déjà à ce moment-là de surtout ne rien dire. Pourquoi ne rien dire, ben de peur d'affoler les parents. Donc je commence une année, comme chacun commence une année, en distribuant les cahiers, en faisant des intercalaires, mais moi je savais très bien que ça ne servait que pour un mois dans le sens où ça sentait vraiment le roussi. Donc pendant un mois, j'ai fait le clown, en faisant semblant que tout allait bien. Il ne

fallait surtout pas se plaindre auprès des parents, ça devait rester entre nous. Il y a parfois eu des dérapages je pense à un moment donné à une collègue qui a dit à ses élèves: « Vous savez, le mois prochain on sera plus nombreux. » Puis des bruits de couloir qu'il fallait démentir. C'était très malsain mais il fallait surtout ne rien dire.

Lorsque la vérité éclate, les parents ne la comprennent pas. Les notions de capital période, d'heures de reliquat ou de recomptage ne leur évoquent rien. Ce qui leur saute aux yeux, en revanche, c'est la duperie dont ils sont victimes: à partir du premier octobre, il devient impossible de changer son enfant d'école sauf sur dérogation ministérielle. Il est intéressant d'observer comment la logique d'un système met à mal la relation entre école et familles: nombre de parents se sentent exclus de l'univers scolaire, dont ils ne saisissent pas les rouages. Les enseignants eux-mêmes ne les maîtrisent pas jusqu'au bout: cernés par une nébuleuse réglementaire et institutionnelle, ils font l'expérience d'un jeu bureaucratique où l'on dépense plus d'énergie pour sauvegarder son poste que pour aider les élèves.

Ce sentiment, que nous avons désigné comme l'étouffement, va de pair avec une sensation de solitude. « Nous sommes en première ligne », dit quelqu'un — et les récits abondent d'enseignants isolés face à une responsabilité mal circonscrite. L'échec des enfants, le non respect du cahier des charges, l'indiscipline: les enseignants sont seuls pour y faire face. La nébuleuse institutionnelle, loin de jouer son rôle d'appui, les ignore ou les intimide. La titulaire d'une classe unique raconte ainsi sa désillusion lorsqu'elle sollicite auprès du PO la mise en commun des heures de reliquat afin qu'elle puisse bénéficier d'une aide à mi-temps. Le PO l'ignore et se replie sur la volonté des chefs d'école pour ne rien décider. Lorsque les membres du groupe évoquent les recours possibles, la narratrice avoue son ignorance: ORCE, COPALOC ... Cela reste obscur. Elle ne visualise pas l'appui qu'elle peut en attendre. En fin de compte, elle reste seule face aux 24 enfants.

La distance de la nébuleuse bureaucratique et institutionnelle vis-à-vis des préoccupations du terrain ne constitue pas l'unique source de solitude. Sur le terrain même, les relations de proximité y contribuent. L'un des récits analysés s'intitule significativement: « Seule face à un père fou de rage ». Lors d'une surveillance à midi, une enseignante punit un élève. Le lendemain matin, elle se fait agresser dans la cour par le père scandalisé. Alors que ce parent n'avait pas le droit de se trouver dans la cour à ce moment de la journée, chacun passe son chemin sans intervenir. Peu importe l'élucidation des torts cette histoire témoigne de la sensation d'isolement éprouvée par l'enseignante en cette

circonstance. Seule face au père, seule parmi ses collègues et sa directrice. Seule non pas contre mais au milieu de tous.

Naturellement, d'autres histoires racontent le soutien apporté par les parents, les collègues et les directions. On évoque les bons conseils de l'inspection, de la psychologue du PMS ou de l'animatrice pédagogique. La spécificité de chaque dynamique de groupe interdit les généralisations abusives. Ceci dit, la solitude ne s'engendre pas seulement dans les relations. Elle résulte avant tout d'une incertitude systémique: l'enseignant travaille sans filet; il est en première ligne. C'est toujours à lui de rendre des comptes. Le partenariat est inégal.

Le drame de l'enseignant est dès lors d'étouffer seul au cour de la foule. L'enseignant est mal et trop entouré; il se sent parfois pris au piège sous les regards croisés de ceux qui le surveillent et le jugent. Une famille, une administration et un PO n'ont pas les mêmes attentes vis-à-vis de l'enseignant. Chacun se comporte à son égard comme si ses attentes étaient les seules, et l'enseignant se retrouve à gérer les exigences opposées de tout le monde.

La tension entre étouffement et solitude réside en ceci, que la revendication de l'autonomie va de pair avec la volonté de collaborer avec les acteurs mêmes qui les étouffent. Personne ne souhaite la dissolution de l'inspection: si elle est jugée avec sévérité, c'est justement parce qu'elle ne rencontre guère les attentes énormes investies en elle: encouragements, conseils, explications, etc. (1) Idem pour la hiérarchie. Les enseignants sont en attente de repères clairs, d'interlocuteurs fiables face auxquels ils se sentent exister. On trahirait les analyses de groupes si on n'y voyait qu'une volonté de travailler sans contrôle ni dialogue. Loin de vouloir éradiquer les structures qui les étouffent, les enseignants souhaitent les recomposer d'une manière plus horizontale. Il s'agit d'inventer une autonomie qui ne soit pas la solitude: nous y reviendrons dans la quatrième partie.

Entre mobilité et stabilité

Parmi les carcans qui corsètent l'autonomie enseignante, le statut mérite une analyse à part. La carrière enseignante est plane: on y entre vers

(1) Ainsi, une institutrice déclare: «Un nouveau décret retire à l'inspection sa mission de conseil et lui confie uniquement une mission de sanction. (...) Si on n'a plus l'inspecteur, à qui va-t-on parler? ... Autrefois, j'avais une médiatrice ... Cela aidait beaucoup.»

21 ou 22 ans; puis vient la nomination (2) ... Et c'est tout. Les promotions sont à peu près inexistantes; quelque investissement que l'on consente pour les élèves, le résultat reste le même. Un enseignant paresseux mène une carrière fort similaire à celle d'un collègue zélé. Or, de nombreux enseignants payent de leur personne pour améliorer le processus pédagogique: sans forcément exiger la contrepartie vénale de leur motivation, ils voudraient voir leurs efforts reconnus.

«Désencroûter la profession», disait quelqu'un — devenir mobile, varier les plaisirs, faire des formations, changer d'air, visiter des écoles dans d'autres villes ou d'autres pays, échanger des expériences ... Bouger. Aussi bien sur le plan géographique que sur le plan professionnel. Vers cinquante ans, lorsque l'essoufflement guette l'enseignant, une pause carrière devrait être envisagée durant laquelle il serait possible de se ressourcer. Par exempté via des formations, en animant des conférences en école normale au en apportant une aide administrative à la direction. Sortir de la classe.

Simultanément, les enseignants paraissent animés d'un désir de stabilité. Cela se comprend à travers les histoires qui mettent en scène l'univers de règles abstraites qui régissent la carrière, auxquelles se superposent les privilèges liés à ta nomination. Combien d'enseignants connaissent-ils des collègues qui ressemblent à la Ludivine du récit intitulé «La ballade de Ludivine»? Combien ne se sont pas vus balloter d'une école à l'autre suite à un recomptage, une réaffectation, une rupture de contrat?

C'est l'histoire de Ludivine (...). Deux réaffectations successives font qu'elle perd d'abord un mi-temps, ensuite tout son emploi. (...) Elle postule alors auprès de l'entité dont elle fait partie. Etant deuxième sur la liste, elle obtient un mi-temps au premier janvier (...) De plus, le 15 janvier, elle obtient un intérim dans son école «mère» pour cause de maladie d'une ancienne collègue. La voilà donc à l'école (entendez: dans deux écoles distantes de six kilomètres) à temps plein: une merveille! Arrive le 31 janvier: le couperet tombe. Ludivine apprend qu'une prioritaire PO de cette école «voisine» demande ce mi-temps au premier février, et l'obtient! (Malgré une ancienneté entité inférieure à celle de Ludivine et malgré le fait que Ludivine avait un contrat en bonne et due forme.) Le jour même, dans son école «mère»; elle perd aussi une partie de son intérim au bénéfice de la collègue réaffectée voici cinq ans. Que penser d'une telle succession de désenchantements?

A vrai dire, désirs de stabilité et de mobilité ne s'opposent pas. Les membres des groupes

(2) Lorsqu'elle vient. Car il faut parfois l'attendre longtemps.

d'analyse font d'abord état d'une volonté de se réapproprier leur carrière. La mobilité doit être choisie et l'investissement personnel, valorisable. Quant aux aléas du parcours professionnel, les enseignants refusent de les voir tout entiers suspendus aux décisions arbitraires d'une nébuleuse institutionnelle dont les arcanes demeurent réservées aux initiés.

Comprenons bien que cette nébuleuse ne forme pas un acteur social. Il s'agit d'un réseau d'organismes et d'institutions: PO et fédérations de PO, organes de concertations de l'entité, conseils de zones, etc. Les personnes qui agissent dans ces organismes ont leurs propres contraintes et suivent leur propre logique, dont personne ne nie la rationalité ou la légitimité. Tout au long de la recherche; les sociologues ont tenté d'endosser le point de vue des enseignants sur l'environnement scolaire, de voir en imagination le monde à leur manière et de restituer cette vision sous une forme sociologique. Dans la mesure où les enseignants se sont reconnus dans le portrait dégagé des analyses auxquelles ils avaient contribué, cette connaissance peut être considérée comme valide (1).

4. Conclusion — La dépossession

Ce qui transparait à travers l'histoire banale de Ludivine — et toutes celles que nous n'avons pas citées —, c'est le sentiment de perte de maîtrise de la profession. Dépositaires d'une mission consacrée par les textes comme éminemment sociale, ils ne bénéficient que d'une faible reconnaissance. Il leur est reproché de ne pas comprendre ce qu'on attend d'eux, de ne pas s'occuper correctement des enfants, de prendre trop de congés. Certains parents ne se privent pas pour se passer les nerfs sur eux, mais la riposte est difficile car l'enfant est une ressource rare. Les parents leur demandent des comptes sur la façon dont ils donnent cours, mais nul enseignant ne peut se permettre de demander des comptes aux parents sur la façon dont ils éduquent leurs enfants. L'inspection ne manque pas de bons conseils (avec sanctions à la clé), mais nulle procédure d'évaluation de l'inspection par les enseignants ne semble avoir été mise en place.

Il y a plus. d'autonomie concédée aux enseignants consiste à leur fourrer des responsabilités dans les mains en leur intimant d'un air patelin

(1) Lors de la journée du 9 janvier, une enseignante a toutefois exprimé le regret que la problématique des classes uniques ait été peu abordée. Une autre espérait que davantage d'attention eût été accordée aux maîtres spéciaux. Il est vrai que les dix récits analysés offrent le matériau nécessaire à la prise en compte de situations spécifiques, mais nous avons privilégié l'exposé d'un point de vue partageable par le plus grand nombre d'enseignants.

de se débrouiller. Faire plus avec moins. Entourés d'une nébuleuse administrative (dans laquelle il faut inclure les PO) qui les laissent complètement seuls, abandonnés parfois par les collègues et la direction, ils réalisent que l'isolement est encore une dépossession. Et la moindre des conséquences du système n'est certes pas la promotion d'une logique du chacun pour soi: il faut du courage pour nager à contre-courant de cet individualisme alimenté par l'incertitude structurelle de l'univers scolaire! Pas question de soutenir face à la direction un collègue qui dénonce les abus d'un membre de l'équipe (2). Pas question de partager ses heures de reliquat (3). Pas question d'orienter les éventuels élèves en surnombre vers les écoles voisines (au risque de s'entasser, on préfère gagner quelques élèves). Pas question de prendre le moindre risque.

Pour demeurer fidèle à la vérité, ce tableau devrait mélanger le rose et le noir. C'est ce que nous nous sommes efforcés de faire dans cette troisième partie. Nombre d'enseignants sont heureux dans leur métier — y compris ceux qui racontent des histoires bouleversantes —; beaucoup collaborent à merveille avec leurs collègues (4) et communiquent leurs idées aux parents lors de réunions fructueuses (5). A la question quatre du questionnaire, qui demandait de raconter une histoire vécue significative des enjeux qui traversent l'enseignement aujourd'hui, certains ont raconté une expérience pédagogique stimulante (6) ou une démarche simple qui a rapproché les enfants de l'école (7). Le métier d'enseignant, c'est aussi cela.

Toutefois, les faits s'imposent obstinément: il faut en prendre la mesure et aller de l'avant. Plutôt que de légitimer la situation et de voiler la face sur les désillusions d'une profession, les expériences positives devraient faire prendre conscience de l'intense énergie disponible pour faire avancer les choses. Le taux de réponse à la consultation ainsi que l'investissement des parti-

(2) Ainsi qu'en témoigne le récit « école normale, deuxième choix ».

(3) Comme on l'a vu dans le récit « Un de trop peu ».

(4) Le récit « La formation (l'école normale) », analysé lors des séances, en fournit un exemple, de même que le récit « Chaise musicale », qui s'ouvre sur le dynamisme de deux enseignantes maternelles très complices.

(5) C'est le cas des récits « Réunion de parents: informer et sécuriser les parents » ainsi que « Prévenir plutôt que guérir (la réunion de parents) ».

(6) Par exemple, les récits « Une expérience interdisciplinaire » ou « Echanges siciliens ».

(7) Nous pensons au récit « L'accueil en musique », dans lequel une institutrice parvient à créer dans sa classe une atmosphère chaleureuse, de sorte que plusieurs enfants entrent en classe avant la sonnerie qui annonce le début des cours pour lui rendre de menus services, écouter de la musique, lire un peu, achever un travail, etc.

cipants aux groupes d'analyse le confirment. Les enseignants ont choisi leur métier par vocation; ils sont animés de ce qu'ils ont appelé le feu sacré. Faute d'oxygène, ce feu s'amenuise voire s'éteint chez une partie d'entre eux : ils attrapent alors les pieds de plomb. Si l'on n'y prend garde, la logique même du système scolaire éteindra partout le feu sacré.

Comment contrecarrer cette logique? Comment souffler sur les braises du feu sacré, alléger les pieds de plomb des découragés? Les enseignants ont avancé des pistes et des acteurs institutionnels leur ont répondu par l'intermédiaire des chercheurs. Ce dialogue indirect, complété par une réflexion sociologique sur la méthodologie du changement, fait l'objet de la quatrième partie.

5. Axes de tension

Service de l'enfant

«L'école doit être au service de l'enfant et non l'inverse!»

Multiplécité des rôles

Eduquer ou instruire? Le métier englobe l'intérêt au sens large de l'enfant. (Enseignant confident, AS, psychologue, «parent de substitution» ...).

Hétérogénéité

Classes hétérogènes : ni les forts ni les faibles n'y trouvent leur compte. Le décret «encourage les classes hétérogènes.»

Diversité

La diversité comme richesse et liberté : réseaux, programmes ... Mais! Clientélisme parental.

Variété pédagogique

Personne ne peut imposer une ligne pédagogique à un enseignant. Le constructivisme peut cohabiter avec des méthodes traditionnelles.

Etouffement

Pressions des parents, des collègues, des directions, de l'inspection. Le programme qui «tombe comme une brique». La

Autorité de l'enseignant

«L'école n'est pas une maison de jeunes, tout de même!»

Apprentissage

Instruire, non pas éduquer! Recentrage sur l'activité pédagogique.

Homogénéité

Classes homogènes : chacun y reçoit un enseignement adapté. Le décret «permet les classes homogènes.»

Ressemblance

Uniformiser le système scolaire : programmes, pédagogie, etc. Juguler le clientélisme parental.

Unicité pédagogique

Une seule ligne pédagogique doit s'imposer au sein de l'établissement. Le constructivisme comme idéal pour tout l'enseignement.

Solitude

«L'enseignant est en 1^{re} ligne!». Responsabilité, peur de mal faire. Abandon. Les décideurs sont loin du terrain. «C'est

«chape de béton de la lecture» ...

Stabilité

Ne pas être à la merci d'un directeur, d'un échevin, d'un PO, d'une inspection. Ne pas être ballotté au gré de mécanismes abstraits tels que le recomptage ou le capital période.

toujours la faute du prof!»

Mobilité

Casser la carrière plane. Désencroûter la profession, déboulonner les «indéboulonnables». Valoriser ses investissements personnels; changer d'air en cours et surtout en fin de carrière.

IV. PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS

1. Enjeux de connaissance et de reconnaissance

Ainsi donc, ce que manifestent les enseignants, dans leurs réponses individuelles comme dans leurs analyses de groupe, ce sont bien les tensions liées à l'exercice de leur métier, les difficultés, tout comme les satisfactions, qu'ils éprouvent au jour le jour. Ces tensions ne sont pas nées avec les décrets fiés à l'école de la réussite, mais les décrets servent de révélateurs, et parfois d'amplificateurs, aux tensions vécues par les enseignants et par l'école. C'est bien là tout le paradoxe de la réforme : prétendant homogénéiser le système éducatif, elle en a par certains aspects exacerbé les tensions. Voulant apporter une réponse ultime aux finalités et aux modalités de l'enseignement fondamental, elle a multiplié les questions. Pour le dire en une image, les enseignants ont le sentiment de se retrouver au milieu du gué, soumis à des courants contraires, chargé de faire traverser tous les enfants sans recevoir de bouée de secours, tandis que sur la berge, les maîtres nageurs et les parents des bambins leur crient des consignes parfois contradictoires. Si certains s'en sortent avec aisance, d'autres, la majorité, ont le sentiment de boire la tasse, d'autant plus qu'ils doivent désormais nager le crawl alors qu'ils ont appris la brasse.

Les constats des tensions vécues par les enseignants sont établis et le diagnostic largement partagé tant par les enseignants que par les acteurs institutionnels auxquels ils ont été soumis. Partagé ne veut pas dire consensuel. Ainsi, par exemple, si chacun reconnaît les difficultés liées à la mise en œuvre de la réforme, pour certains enseignants, c'est précisément parce qu'ils mettent en œuvre la pédagogie promue par le décret qu'ils se retrouvent en porte-à-faux (vis-à-vis de collègues, de parents, de la direction ...) tandis que pour d'autres, la difficulté est liée à certains aspects de la réforme jugés indésirables ou impraticables.

Cette connaissance des enjeux et cette reconnaissance des acteurs impliqués, le fait que les

enseignants aient pu nommer les problèmes et que ceux-ci aient été reconnus comme pertinents et véritables par les acteurs institutionnels, représente un premier résultat important de la démarche. En effet, la dynamique même de la consultation constitue un premier élément de réponse aux problèmes et aux enjeux soulevés. On ne pourra plus dire « on ne savait pas ». C'est la première condition pour envisager le changement. Pourtant, on ne peut s'en tenir là. La compréhension du « Pourquoi on en est arrivé là ? » est surtout utile si elle permet de déterminer « Et maintenant où va-t-on ? » et « Comment y va-t-on ? ». C'est l'espoir que cette fois-ci ils allaient être entendus et que leur implication « allait servir à quelque chose » qui a motivé les répondants au questionnaire et les participants volontaires aux journées d'analyse. À contrario, c'est le sentiment que « cela ne servait à rien » qui a sans doute découragé une partie de ceux qui se sont abstenus.

Cette élaboration des perspectives et des propositions est bien un des enjeux et un des objets de la consultation. Elle a été effectuée aux différentes étapes du processus. Dans le questionnaire adressé à tous les enseignants d'abord, puisque deux des quatre questions ouvertes leur demandaient de formuler une proposition. Au total, une fois regroupées selon leur objet, ce sont 122 types de propositions différentes qui ont été identifiées. Au sein des groupes d'analyse ensuite, puisque les analyses des récits ont chaque fois abouti à la formulation de pistes et de propositions. Au cours des journées d'intégration enfin et surtout. Ces journées poursuivaient un double but. D'une part, confronter les propositions des enseignants aux points de vue des responsables et acteurs institutionnels de l'enseignement fondamental. D'autre part, entendre les réactions des enseignants aux points de vue des responsables institutionnels. Il s'agissait ainsi d'aboutir à des perspectives pratiques qui tiennent compte à la fois des dimensions institutionnelles et pratiques des problèmes et des limites et possibilités qu'elles définissent.

Les réponses à mettre en œuvre ne se dégagent pas mécaniquement de l'analyse. Envisager des réponses implique nécessairement de passer des registres du constat et de l'analyse à ceux du jugement de valeur et du choix politique. Dans l'impossibilité de reprendre ici le détail des propositions concrètes, nous devons nous limiter dans les pages qui suivent aux principales catégories de propositions émises par les enseignants dans leurs réponses au questionnaire et au cours des journées d'analyse en groupe. Nous indiquerons ensuite quels sont les réactions des responsables institutionnels à l'écoute des enseignants.

2. Propositions des enseignants

Dans le cadre de ce travail sociologique, les pistes et propositions avancées par les enseignants et les réactions des responsables institutionnels ne peuvent être comprises comme des éléments d'une négociation. Elles indiquent une hiérarchie des préoccupations et constituent autant d'orientations pour l'action. Elles manifestent aussi que les enseignants ne peuvent être tenus pour les simples exécutants de la réforme mais qu'ils disposent d'un savoir utile et nécessaire pour en envisager la régulation et la mise en œuvre.

À chaque enseignant il était demandé de formuler sa principale proposition pour améliorer l'exercice de son métier, en précisant que cette proposition pouvait être de différents ordres (pédagogique, pratique, organisationnelle, de formation, d'association des enseignants à la conception et à la mise en œuvre des réformes ...). Dans leurs réponses, les enseignants ont évoqué une grande diversité de propositions, et souvent une même réponse comportait plusieurs propositions. Ce sont ces propositions qui ont été regroupées par les chercheurs en plusieurs thématiques (moyens, pédagogie et réforme, formation, etc.) dont les poids relatifs ont été mesurés. De nombreuses propositions portant sur plusieurs thématiques à la fois ont été comptabilisées dans chacune d'elles, ce qui peut conduire à des scores élevés pour les thématiques les plus larges. Ainsi, plus de 50 % des répondants ont formulé au moins une proposition portant au moins en partie sur les moyens. Les pourcentages indiqués fournissent donc des ordres de grandeur de la prégnance de chacun des thèmes; ils ne classent pas et n'opposent pas les enseignants de manière dichotomique. De même, un pourcentage relativement faible (par exemple 5 %) mais pour un type de proposition très spécifique cette fois, ne signifie pas que l'option qui y correspond — soit négligeable.

Une question de moyens

C'est donc principalement dans l'augmentation des moyens que la majorité des enseignants cherche une voie d'amélioration de l'exercice de leur métier. Sans moyens supplémentaires adéquatement attribués, il paraît illusoire, tant en termes symboliques que pratiques, d'avancer significativement et avec les enseignants vers les objectifs assignés à l'école fondamentale par le décret Missions et le décret école de la réussite. Cette demande de moyens ne peut être entendue, et encore moins disqualifiée, comme une surenchère corporatiste, une fuite en avant ou comme une manière de se désresponsabiliser de son propre rôle. Ce que manifestent les ensei-

gnants du fondamental, c'est un profond attachement à leur métier. En cela, la mise en évidence des difficultés rencontrées et des tensions éprouvées dans l'exercice de leur métier ne doit pas être interprétée comme l'expression d'une démobilisation et d'une démotivation. C'est parce qu'ils sont foncièrement attachés à leur métier, parce qu'ils souhaitent la réussite scolaire et l'épanouissement personnel de tous et de chacun de leurs élèves — comme l'exige d'ailleurs le décret — que les enseignants veulent disposer des conditions et des moyens leur permettant de réaliser cet idéal. A contrario, de nombreux récits font état de la perplexité d'enseignants qui ont le sentiment d'être impuissants à répondre adéquatement aux besoins de leurs élèves, qu'il s'agisse de gérer l'hétérogénéité d'un groupe classe ou de faire face aux problématiques personnelles ou sociales ou encore aux difficultés particulières d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie ...) de leurs élèves. C'est au regard de cette volonté de bien faire qu'il faut situer les demandes et les aspirations des enseignants concernant les normes d'encadrement, le calcul du capital période, les conditions relatives au cadre de travail (bâtiments, locaux ...) et les moyens de fonctionnement. C'est également en ce sens qu'il faut comprendre l'importance quantitative et qualitative des demandes concernant l'engagement de moyens humains complémentaires et spécialisés (éducatifs, psychologiques, logopédiques et administratifs) dans les écoles afin de permettre aux enseignants et aux directions d'exercer pleinement leur mission pédagogique.

Tout en étant massivement partagée, l'insistance sur les moyens (considérés ici globalement) ne se fait pas dans les mêmes proportions selon les profils considérés. Les enseignants y paraissent plus sensibles que les directeurs, ce qui se traduit également par une proportion plus élevée de femmes dans cette catégorie de répondants (les directions étant pour la majorité assurées par des hommes). Ce sont surtout les enseignants de maternelle qui revendiquent davantage de moyens (62 %). Les plus âgés y semblent nettement moins sensibles que leurs poursuivants (42,6 %), les plus demandeurs étant les enseignants de 30 à 39 ans (54 %). Les enseignants exerçant dans le réseau libre non confessionnel sont proportionnellement davantage présents dans cette catégorie de répondants et ceux des réseaux communal et provincial légèrement sous-représentés.

De manière plus précise, que recouvre la catégorie polysémique de «moyens»? Près de 30 % des répondants demandent davantage de moyens humains: des éducateurs spécialisés surtout, mais aussi du personnel de remplacement pendant les formations, davantage de surveillants, de l'aide administrative — surtout

de la part et pour les directions —, du personnel technique ou encore des possibilités d'encadrement extra-scolaire. Cette demande est formulée un peu plus souvent par les enseignants exerçant dans des classes uniques.

La demande de moyens humains complémentaires et spécialisés est à mettre en relation avec la problématique de la multiplicité des rôles que sont aujourd'hui amenés à remplir les enseignants. Entrant en tension avec leur fonction pédagogique, ces rôles leur donnent parfois le sentiment de se diluer et de s'épuiser dans une diversité de tâches et de fonctions qui, tout en étant reconnues comme importantes (d'où la nécessité qu'elles soient assurées par du personnel qualifié), éloignent les enseignants de leur mission première. 4,8 % des répondants demandent ainsi explicitement de limiter les fonctions de l'enseignant à l'apprentissage. Un des récits proposés au cours des journées d'analyse évoquait ainsi «La journée sans ... enseignement», où de la prise en charge d'un enfant malade à la gestion d'un problème avec des parents, une enseignante a été amenée à tout faire ... sauf enseigner. Si pour les enseignants du primaire, la demande de moyens humains complémentaires s'inscrit en bonne partie dans une perspective de clarification des rôles de chacun, pour les enseignants de maternelle, elle est d'emblée et davantage envisagée dans la perspective de la constitution d'équipes pluridisciplinaires.

La question des moyens renvoie également aux normes d'encadrement, notamment au regard des exigences induites par le décret (pédagogie différenciée, réussite de tous ...). Plus du quart (25,4 %) des répondants réclament une diminution du nombre d'élèves par classe (en maternelle, il s'agit d'une revendication majeure). Cette diminution passe également par une meilleure répartition des élèves dans les classes et par la révision du calcul du capital période. Il est significatif de constater qu'au cours des journées d'analyse, des enseignants ont plaidé avec insistance pour l'instauration d'un plafond limitant le nombre d'élèves par classe.

La question des moyens ne doit pas nécessairement être abordée de manière mécanique. Des enseignants et des directions plaident aussi pour une révision des modes de financement et des critères d'attribution en vue de mieux prendre en compte la situation particulière de chaque école tout en assurant une meilleure équité globale entre les établissements. Certains ont ainsi attiré l'attention sur les difficultés particulières qui se posent à leur établissement en fonction des différences de financement liées au réseau, au PO, à la composition sociale du public ainsi qu'à la taille de l'établissement (il est bien plus difficile de réaliser des économies

d'échelle au sein d'une petite implantation rurale). Si le principe de la discrimination positive n'est pas remis en cause, de nombreuses questions subsistent sur l'arbitraire ressenti dans la reconnaissance ou non comme école en discrimination positive: à quelques centaines de mètres l'une de l'autre, deux établissements apparemment comparables dans leur recrutement social peuvent connaître des sorts différents. Les critères d'affectation des financements complémentaires ainsi perçus ne vont pas de soi: à quoi doivent-ils être prioritairement affectés et par qui? L'installation d'un préau doit-il entrer dans les priorités « discrimination positive »?

En ce qui concerne les modalités du financement et de la répartition entre écoles, deux principes de justice et de redistribution ont été débattus, avec des convergences fortes, au cours des réunions d'enseignants. Primo, le principe de financer l'école non pas en fonction du nombre d'enfants, considérés dès lors comme des « unités comptables », mais plutôt en fonction des besoins de l'école. Secundo, le principe d'assurer à toutes les écoles des conditions minimales de fonctionnement, tant du point de vue des moyens matériels — l'idée d'établir une « charte minimex » pour l'équipement des écoles: sanitaires, chauffage, locaux, etc. — que du point de vue des moyens humains — l'idée que toute école, quel que soit le nombre d'enfants inscrits, soit dotée d'une direction, d'un certain nombre d'enseignants et d'un maître d'adaptation hors capital période.

Enfin, la question des moyens humains renvoie au fonctionnement quotidien des écoles. Près de 6 % des répondants demandent plus de confort matériel dans l'école, des subsides pour adapter le matériel à chaque niveau, la mise à disposition d'un matériel pédagogique adapté. Sur ce point, la question des priorités se pose, notamment à propos du matériel informatique parfois sous-utilisé alors que d'autres besoins de base ne sont guère rencontrés.

Principales propositions en lien avec les moyens

Moins d'élèves par classe	25,4 %
Davantage d'éducateurs spécialisés	10,9 %
Refinancement de l'école et plus de moyens matériels à l'école	10,8 %
Davantage de possibilité de se faire remplacer (formation, maladie)	9,1 %
Davantage de surveillants	5,6 %
Procurer aux écoles les moyens de mettre en œuvre la réforme	2,3 %
Davantage d'aide suppléante	1,4 %
Davantage d'aide administrative	1,4 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Des réponses pédagogiques à apporter

16 % des répondants avancent des propositions en rapport avec la pédagogie. Cet ensemble de préoccupations se trouve davantage exprimé par les enseignants du réseau de la Communauté française ainsi que par ceux qui exercent dans de petites implantations de moins de 25 élèves. Pour une bonne part, les difficultés exprimées et les propositions pédagogiques émises ont trait à la mise en œuvre de la réforme. Nous avons déjà souligné qu'une majorité d'enseignants évoque surtout l'impact négatif de la réforme sur leurs pratiques et que près du tiers estime que la réforme n'a pas eu d'impact sur l'exercice de leur métier. Le constat qui s'impose est que la réforme de la pédagogie ne s'est accompagnée que de peu de pédagogie de la réforme. Cela suscite deux sentiments qui ne sont contradictoires qu'en apparence. D'abord, une grande solitude: les enseignants se sentent abandonnés dans le processus de réforme; le nouveau programme, par exemple, tombe « comme une brique ». Ensuite, l'étouffement sous les injonctions contradictoires ou impraticables qui portent atteinte à leur autonomie professionnelle et qui sont ressenties comme un manque de confiance et un déni de reconnaissance.

En réponse à ce manque de repères et à ces injonctions paradoxales, les enseignants avancent deux ordres de propositions. Primo, disposer d'un accompagnement et d'outils pédagogiques adéquats. Secunda, être respecté dans leur autonomie professionnelle. Concernant l'accompagnement et les outils pédagogiques, 6,3 % des répondants sont en demande d'un langage plus compréhensible de la réforme ou des nouveaux programmes. La lisibilité ou la praticabilité des « briques » correspondant aux socles de compétences sont également mises en question. Il s'agit de stabiliser les méthodes de(s) réforme(s). Il est demandé de disposer de repères plus clairs, grâce aux supports didactiques (notamment des manuels), aux échanges d'expériences et de méthodes concrètes entre enseignants ou à un réel accompagnement pédagogique par des personnes ressources.

Concernant le respect de leur autonomie professionnelle, les enseignants trouvent particulièrement insupportable de se sentir déconsidérés et infantilisés dans l'exercice de leur métier. Si une minorité active d'enseignants approuve presque sans réserve l'approche et les dispositions pédagogiques prônées par la réforme, voire adopte une position prosélyte en faveur de leur généralisation, le sentiment qui prévaut est que celle-ci va trop loin dans l'opposition qu'elle construit entre « ancienne » et « nouvelle » pédagogie et que la pédagogie traditionnelle fournit également de bons résultats. C'est plutôt une articulation souple et une

complémentarité des approches pédagogiques qu'il convient de reconnaître et de favoriser. 1,3 % seulement des répondants proposent de mettre carrément un terme à la réforme et d'en revenir au système traditionnel.

A mi-chemin entre le pédagogique et l'organisationnel et en lien avec la question de la taille et de l'hétérogénéité des groupes classes la question du (non) redoublement cristallise les difficultés pratiques, les représentations divergentes et les injonctions paradoxales. Si cette question est souvent abordée dans les discussions, moins de 1 % des répondants choisit de proposer sa suppression, tandis que 0,5 % évoque la suppression des cycles.

Les propositions d'ordre pédagogique portent également sur l'introduction ou le renforcement des activités artistiques, culturelles et sportives (1,4 % des répondants) et ce, dès la maternelle, une meilleure préparation du passage en secondaire (0,8 %), la mise en place de cours spécifiques de français pour les enfants des primo-arrivants et les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. La réintroduction des devoirs à domicile n'est avancée que par 0,1 % des répondants.

Principales propositions en lien avec la pédagogie et la réforme

Constituer un programme plus clair	2,7 %
Stabiliser les méthodes de la réforme	2,2 %
Davantage d'activités culturelles, sportives et artistiques	1,4 %
Mieux prendre en compte les rythmes de l'enfant	1,4 %
Arrêter la réforme, retourner au traditionnel	1,3 %
Aménager les cours philosophiques	0,9 %
Supprimer le no-redoublement	0,9 %
Réaliser des ateliers et des groupes de remédiation	0,9 %
Créer des outils d'exercices et d'évaluation	0,7 %
Instaurer des manuels scolaires	0,6 %
Supprimer les cycles	0,5 %
Alléger le programme	0,4 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Un enjeu de reconnaissance, d'autonomie et de confiance

L'enjeu de reconnaissance, d'autonomie et de confiance apparaît donc central. 17,8 % des répondants formulent des propositions mettant en jeu la reconnaissance accordée aux enseignants et la valorisation du métier. L'enjeu de

l'autonomie et de la reconnaissance concerne en particulier les relations avec la hiérarchie. 9,6 % des répondants demandent plus d'autonomie pédagogique dans l'exercice de leur métier et davantage de confiance en leur travail. Des propositions en lien avec la hiérarchie sont proposées par 15 % des enseignants, davantage par les enseignants de la 3^e à la 6^e primaire, dont la représentation excède de 10 % celle des enseignants du niveau maternelle (8,5 % contre 18,5 %). 8,2 % demandent également une valorisation du métier et de l'écale auprès des politiques et des parents. Les enseignants exigent également d'être consultés avant de se voir imposer des lignes de conduite et d'autres demandent plus de pouvoir pour les écoles, au détriment des PO.

Principales propositions en lien avec l'autonomie et la reconnaissance

Autonomie pédagogique dans l'exercice du métier	9,6 %
Valoriser le métier	8,2 %
Ecouter davantage les enseignants	1,4 %
Davantage suggérer qu'imposer, associer les enseignants à la réforme	1,3 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Améliorer le statut et revoir la carrière

Dans le questionnaire, 7,5 % des répondants formulent une proposition en relation avec leur statut, l'organisation de la carrière ou le salaire. 3,8 % des répondants évoquent directement la question des salaires (augmentation des masses salariales, remboursement des frais de transport ...). Pour les maîtres spéciaux, qui se partagent parfois entre six établissements différents, la question du remboursement des frais de déplacement est un élément important, mais loin d'être exclusif, dans la reconnaissance de leur statut. La question de la différenciation des salaires (prime salariale) a été abordée. Si chacun s'accorde à reconnaître que l'absence de valorisation des efforts personnels(1) peut être démotivante, les critères et conditions d'une telle valorisation (sur base des formations suivies(2) ou sur base de l'évaluation par la direction, par exemple) ne se dégagent pas clairement. Certaines soulignent même le risque d'arbitraire et de dépendance qu'induirait une telle valorisation.

Cette tension est également perceptible dès lors qu'il est question du système de nomina-

(1) Que l'on s'investisse beaucoup ou très peu dans son travail reste sans conséquence salariale ou statutaire.

(2) Suggéré par 0,1 % des répondants.

tion. D'une part, le système actuel, surtout dans les pratiques locales, peut être source d'arbitraire (nominations politiques, entre autres), de rigidité (on a évoqué les « indéboullonnables ») et de démotivation. D'autre part, le principe de la nomination constitue une condition de stabilisation des équipes et d'autonomie professionnelle, permettant le cas échéant de résister aux pressions de la hiérarchie et de l'environnement. On relèvera ainsi, tout en signalant que cette question n'a été abordée que par quelques répondants, qu'il y a autant d'enseignants (0,1 %) pour réclamer une nomination plus rapide que pour réclamer une nomination plus tardive.

Des convergences plus fortes se dégagent pour réaménager la carrière, en particulier dans les analyses en groupe. Ce sont surtout les moments d'entrée et de fin de carrière qui paraissent problématiques. La carrière d'un enseignant est plane; souvent il s'essouffle. Plusieurs pistes et propositions visent la diversité dans la carrière: associer les enseignants en fin de carrière à la formation des jeunes en partageant une classe avec eux, favoriser les années ou parties d'année sabbatique, assurer, durant quelques mois et sur base volontaire, des tâches de secrétariat pour soulager la direction ...

Principales propositions en lien avec le statut et la carrière

Augmentation salariale et remboursement des frais	3,8 %
Stabilisation de l'emploi, moins de réaffectations	1,4 %
Aide et soutien en fin de carrière	0,4 %

Tableau non exhaustif calculé en « base répondants ». Pourcentages non additionnables.

Adapter la formation continuée

20,4 % des répondants pensent qu'il faut trouver dans la formation continuée une voie possible d'amélioration de l'exercice du métier et font une proposition en ce sens. De nombreux enseignants aspirent à se former mais regrettent le peu de formations qu'on leur octroie. En outre, les formations offertes ne peuvent pas toujours être suivies étant donné les nombreux problèmes de remplacement qui se posent lors de telles absences. 9,1 % des répondants demandent davantage de facilité pour les remplacements (1). L'insistance sur la formation continuée est davantage le fait des enseignants du réseau libre (25,8 %) que de ceux du réseau de la

Communauté française (12 %), ou même des réseaux communal et provincial (16 %). Elle est également davantage mentionnée par les enseignants de maternelle que par les autres.

La formation continuée, oui, mais pas n'importe comment! Elle doit être conçue en associant étroitement les enseignants qui privilégient l'échange d'expériences et d'outils pratiques et doit être le fait de praticiens. L'intérêt de la formule des « forums pédagogiques » où chaque enseignant vient présenter ses outils à ses collègues est souligné. La possibilité de se former pendant les périodes de vacances n'apparaît pas comme un tabou, pas plus que la formation inter-réseaux. Il est vrai que ce souhait a surtout été exprimé au cours des groupes d'analyse qui réunissaient des enseignants de tous les réseaux, sans que cette appartenance fût ressentie comme un clivage philosophique ou encore moins pédagogique, malgré les différences objectives qui furent relevées. (Bien qu'ils s'inscrivent tous dans la perspective de la réforme, les documents de référence sont par exemple différents pour chaque réseau.)

Revoir la formation initiale

La formation initiale fait également l'objet de fortes attentes: un peu plus de 15 % des enseignants y font référence comme voie possible d'amélioration de leur métier, notamment en lien avec la réforme. Les directeurs (21 %) et les hommes (2,4 %) sont davantage présents dans cette catégorie de répondants. Le réseau libre l'est également, avec un pourcentage de 18,4 % contre 9,3 % pour les enseignants du réseau de la Communauté.

Un consensus fort s'exprime pour revaloriser les études, tant du point de vue du recrutement des étudiants que de la durée et du niveau des études qui devraient être de niveau universitaire (ce qui ne veut pas nécessairement dire « à l'université »). Sur le plan de ses contenus et de ses modalités, la formation des futurs enseignants devrait davantage intégrer la pédagogie de la réforme sans pour autant négliger les matières de base. d'articulation avec le terrain scolaire est également promue et souhaitée par les répondants. Il faudrait selon eux donner une plus grande place aux stages et organiser de nouvelles modalités de partenariat et de collaboration entre les écoles fondamentales et les écoles normales (enseignants intervenant à l'école normale, compagnonnage, valorisation des maîtres de stage ...).

Redéfinir les relations et les modes de communication au sein des écoles

7 % des répondants abordent l'aspect communicationnel et relationnel entre acteurs

(1) Cette suggestion se retrouve par ailleurs dans la thématique « Moyens ».

de l'école, principalement entre collègues et avec la direction. 5,7 % des répondants proposent davantage de travail en équipe d'enseignants (3,7 %) et la constitution de groupes de travail pour adapter la réforme à l'école (2 %). Quoique favorables à une communication accrue avec les collègues, les enseignants expriment des réserves à l'égard des concertations obligatoires. Ils estiment que ce caractère obligatoire leur a fait perdre la richesse des échanges informels, au point que quelques-uns en proposent la suppression. Les répondants souhaitent avec insistance que la direction assume en priorité sa fonction d'animation pédagogique et de médiation. Ce qui implique à la fois qu'elle y soit formée et qu'elle soit soulagée de la gestion administrative.

Partenariat et clarification des rôles entre l'école et la société

Reste la thématique des relations entre l'école et son environnement. C'est principalement l'enjeu de la relation aux parents qui cristallise les préoccupations. Si le thème des relations avec les parents est assez peu présent dans les réponses au questionnaire — le souhait d'une plus grande responsabilisation des parents n'est exprimé que par 3 % des répondants —, elle a par contre traversé avec force les analyses de groupe. Plusieurs récits l'attestent (1). Les enseignants appellent « clientélisme » la relation instrumentale et consumériste qui conduit certains parents à considérer l'école comme un service qui leur est dû et dont ils peuvent changer s'ils n'en sont pas satisfaits. De manière générale, les enseignants déplorent à la fois la pression exercée par les parents (de la violence symbolique à la menace physique) et leur désresponsabilisation par rapport à la mission éducative.

Le hiatus par rapport aux parents semble avoir été accentué par la réforme. Ce sont parfois les enseignants les plus impliqués dans la réforme qui font état de la plus grande incompréhension et défiance de la part des parents, souvent plus rassurés par une pédagogie traditionnelle. Des parents comparent les performances (telles qu'ils les conçoivent) des enseignants et des écoles (« Chez Monsieur ou Madame X, ils ont déjà vu telle matière »). Compte tenu de la liberté de choix des familles — que certains

enseignants proposent de limiter (2) —, des pressions sont exercées sur la direction et répercutées sur les enseignants. Les conditions de ce « malentendu » structurel et culturel sont renforcées par l'indétermination qui subsiste sur les finalités et les modalités de l'enseignement (« Les parents ne connaissent pas la réforme. Il faudrait la leur expliquer »). Il ne faut toutefois pas perdre de vue que les parents ne constituent pas un groupe homogène et que leurs attentes à l'égard de l'école sont fort différentes selon les contextes et les milieux sociaux. Elles ne se manifestent pas non plus de la même façon selon les établissements scolaires: les petites écoles semblent quelquefois victimes du « souci de compétitivité » qui incitent les parents à inscrire leurs enfants dans des écoles réputées plus élitistes pour les préparer aux études secondaires.

Face à ces tensions, l'attitude des enseignants oscille entre demande de protection contre les intrusions et le « clientélisme » des parents et souhait de dialoguer mieux et plus avec eux. Certains suggèrent un « pacte éducatif » formalisant les missions de chacun. Ce pacte éducatif associerait les familles et l'école, mais aussi l'Aide à la jeunesse et les associations sportives, par exemple.

Synthèse des pistes et propositions des enseignants

En prenant un peu de recul historique, on peut considérer que « la réforme de l'enseignement fondamental » induite par le décret visant à la promotion d'une école de la réussite n'a pas transformé en profondeur le métier d'enseignant, pas plus que les caractéristiques de cette école et du système scolaire. Une série de difficultés pédagogiques, organisationnelles ou structurelles relevées par les enseignants et les directions ne font pas directement référence à la réforme. La concurrence entre établissements, la différenciation voire la ségrégation des publics entre les écoles, les tensions liées au statut d'enseignant et à la carrière plane, les relations parfois difficiles des enseignants avec les pouvoirs organisateurs et l'inspection constituent de longue date des tensions structurelles du système scolaire.

Il en va de même pour les aspects directement liés à l'exercice du métier: gérer l'hétérogénéité des classes, prendre en compte la singularité de chacun, avoir affaire à des enfants confrontés à des problèmes d'apprentissage ou de socialisation représentent des difficultés inhé-

(1) Citons les récits intitulés « Seule face à un père fou de rage » et « L'enseignante harcelée » ou encore « La réussite pour tous (l'orthographe) », dans lequel un père accuse l'institutrice de non-assistance à personne en danger parce qu'elle n'a pu résoudre le problème d'orthographe de son fils.

(2) Via l'interdiction de changer d'établissement au cours d'un cycle, par exemple. La mobilité scolaire au cours d'un cycle perturbe en effet la continuité des apprentissages.

rentes au métier d'enseignant. Si l'on constate une dégradation de la situation, elle est plutôt à chercher du côté des transformations de l'environnement social et culturel de l'école qui a perdu son prestige d'« institution scolaire ».

Mais il ne faudrait pas succomber à la nostalgie de l'école d'antan. Il suffit de se rapporter aux taux de redoublement et d'échec dès la première primaire au cours des décennies précédentes pour mesurer combien le système scolaire était impuissant à assurer la réussite et l'épanouissement personnel de tous les enfants. Du reste, ce n'était pas la « mission » de l'école. Le problème est plutôt que la réforme a échoué à apporter « la » réponse à ces difficultés alors qu'elle y prétend. En assignant des objectifs ambitieux à l'école, le décret l'école de la réussite a souvent mis les enseignants en difficulté, sinon en échec. Dans la mesure où ils ne peuvent, malgré leurs efforts, que constater l'écart entre l'idéal promu et les résultats obtenus, ils sont placés en situation de difficulté symbolique. Plus prosaïquement, ils sont en difficulté pratique face aux nouveaux programmes à intégrer, aux moyens disponibles, aux possibilités concrètes de se former ... face, tout simplement, aux réalités pédagogiques, humaines et sociales de leur métier avec des enfants. Dans ces conditions paradoxales, il est somme toute logique qu'une majorité d'enseignants prenne distance avec la réforme.

Il serait toutefois malhonnête de dire que rien n'a changé au cours de ces dernières années. La réforme et les dispositifs qui l'accompagnent ont légitimé et renforcé des intentions et des pratiques déjà effectives. Une partie des enseignants y ont trouvé une inspiration et des outils qui leur permettent de mieux faire face aux tensions et aux difficultés. Par ailleurs, des moyens (limités, mais non négligeables) ont été octroyés aux écoles en discrimination positive. Les offres de formation se sont multipliées. Ces innovations ne sont d'ailleurs pas que le fait de la réforme; elles sont d'abord le fait des enseignants eux-mêmes, qui, individuellement ou en équipe, travaillent au quotidien, cherchent des méthodes, se forment, discutent avec les parents ... Si, faute d'évaluation systématique des résultats et des effets du système scolaire, il est difficile de mesurer l'impact de ce travail au quotidien sur « la réussite et l'épanouissement de tous les enfants », il n'est en tout cas pas dit que les élèves seraient aujourd'hui moins bien scolarisés et les enfants moins épanouis que par le passé. Il n'en demeure pas moins que le grand écart se maintient entre idéaux et réalité.

Face à cet écart, les enseignants sont en demande de cohérence. Non pas la cohérence forcée de l'injonction, du vou pieux ou de la méthode Coué qui fait porter sur eux la charge de la réussite et le poids de l'échec. Mais une

cohérence effective et pratique. L'examen de la hiérarchie des préoccupations et des propositions des répondants, enseignants et directions révèle que le souci numéro un réside dans la mise en concordance des finalités proclamées et des possibilités d'actions concrètes. Ainsi, on peut situer l'insistance sur les moyens à mettre en œuvre pour assurer la cohérence des choix politiques dans les missions assignées à l'école. La construction de la cohérence doit se faire au premier chef dans l'articulation des rapports entre l'école et la société. Si les décrets votés au Parlement de la Communauté française disposent d'une légitimité démocratique certaine, ils apparaissent toujours en déficit de légitimité sociétale, en particulier dans les relations avec les parents (1). A n'en pas douter, il y a là un « pacte éducatif » à clarifier entre enseignants et parents. Enfin, cette cohérence se joue au niveau organisationnel (possibilités de remplacement, formations, relations avec les écoles normales, outils pédagogiques, etc.). Pour les enseignants, cette cohérence va de pair avec la reconnaissance de leur autonomie. Se sentant trop souvent assujettis par la réforme, ils aspirent à être reconnus comme sujets de leur métier.

3. Points de vue des acteurs institutionnels

Ce sont les résultats de la consultation des enseignants, tels qu'ils viennent d'être exposés dans les différentes parties de ce rapport, qui ont été présentés, dans leurs grandes lignes, aux différents acteurs et responsables institutionnels de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique, réunis avec les chercheurs pour une journée de travail. Ont participé à cette journée une trentaine de responsables (plus rarement leurs représentants) du Cabinet du ministre de l'Enfance, des organisations syndicales de l'enseignement (CSC Enseignement, CGSP Enseignement, SLFP), des différents réseaux (SEGEC, Communauté française, Enseignement communal et provincial (CECP, FELSI), de la Commission de pilotage de l'enseignement, du Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), du Conseil général des hautes écoles, du Conseil général de l'enseignement fondamental, de l'Administration de la Communauté française en charge de l'enseignement, de l'Institut de formation en cours de carrière (IFC) et des associations de parents (FAPEO et UFAPEC).

Il ne s'agissait aucunement de leur « soumettre » ces premiers résultats, mais au contraire de poursuivre la démarche de recher-

(1) A moins que les malentendus avec les parents ne soient renforcés parce qu'ils éprouvent les mêmes tensions que les enseignants et craignent autant qu'eux que l'école ne tienne pas ses promesses à l'égard de leurs enfants.

che avec eux en prenant en compte les dimensions institutionnelles et politiques dont ils sont les acteurs. Ils ont accepté de se placer dans une démarche d'écoute, d'interrogation et de recherche, en réagissant aux propositions des enseignants et en faisant part de leurs propres analyses et perspectives, sans que celles-ci ne se substituent aux processus de délibération et de décision politique, de négociations institutionnelles et salariales menées par ailleurs. C'est donc une synthèse des réactions et des débats de cette journée qui est ici présentée. Chacun des participants a été invité à réagir à la présentation des analyses et propositions des enseignants au regard des trois questions suivantes: 1) Où est le problème? 2) Qu'est-ce qui est souhaitable? 3) Comment faire?

Où est le problème?

En écho aux difficultés exprimées et aux analyses effectuées par les enseignants, les acteurs institutionnels situent également les tensions vécues par les enseignants dans l'exercice de leur métier à l'école fondamentale dans le contexte des évolutions plus globales qui traversent la société et qui se manifestent à l'école, évoquant notamment les oppositions entre les valeurs promues par la société (sélection, immédiateté, dualisation) et les valeurs que l'on veut défendre au niveau de l'école (solidarité, temps long de l'éducation, réussite pour tous).

De manière plus spécifique, tout en assumant et revendiquant le décret école de la réussite dans ses finalités sociétales, les acteurs institutionnels, avec leurs différences de positions et de points de vue, reconnaissent, ou dénoncent, que les modalités, le rythme et le manque de moyens pour la mise en œuvre du décret ont entraîné des exigences nouvelles pour les enseignants, voire ont constitué autant de violences symboliques qui leur ont été infligées, provoquant une perte de repères. Sont ainsi soulignées la manière dont la réforme a été promulguée et mise en œuvre, et l'idée d'appliquer de la même manière la même réforme pour tous. Le décalage entre l'ampleur des ambitions (réforme) et le manque de moyens (rationalisation) constitue également une contradiction initiale, d'autant plus que les enseignants ont eu le sentiment d'être soumis à une obligation de résultats et que la réforme induit une confusion entre finalités sociétales et modalités pédagogiques. Il faut toutefois relever que ce point de vue n'est pas partagé par tous; certains soulignent le lien nécessaire entre les idéaux politiques et sociaux (amener tous les jeunes au meilleur niveau) et les choix pédagogiques.

Plusieurs participants soulignent également que les tensions explicitées et suscitées par la

mise en œuvre de la réforme sont également accentuées par le jeu de concurrence entre établissements dans un contexte de liberté de choix des parents (avec le constat que «les réseaux sont hétérogènes et les écoles homogènes») ainsi que par les lacunes de la formation initiale et continuée. «La formation initiale est en échec, elle ne parvient pas à dispenser les connaissances suffisantes et les outils indispensables pour résoudre le passage de la théorie au terrain. Le cadre conceptuel de la réforme n'est pas maîtrisé par les normaliens. Les enseignants sont déstabilisés et demandeurs de plus de repères. L'évaluation formative, la pédagogie différenciée, les socles de compétences nécessitent beaucoup de connaissances dans le chef des enseignants afin de pouvoir les mettre en pratique».

Le cœur du problème tel qu'il est identifié de manière convergente par les différents acteurs institutionnels, à l'écoute des enseignants, se situe aujourd'hui dans le sentiment et/ou la réalité de la désappropriation du métier. Il faut cependant relever que, selon les points de vue, l'accent est mis sur la dimension objective ou sur la dimension subjective de cette désappropriation, certains soulignant que les enseignants disposent de marges de manœuvre et de liberté qu'il est important de percevoir et de valoriser.

Qu'est ce qui est souhaitable?

Au regard d'un tel diagnostic partagé (1), le premier axe du souhaitable est précisément de faire en sorte que les enseignants se réapproprient leur métier, que leur soient rendues et reconnues une autonomie et une maîtrise professionnelles. «Face à la perte de repères des enseignants, c'est la tâche de chacun de les aider à retrouver confiance et à respirer sans angoisse. Sans cela, les enseignants ne parviendront pas à bien faire». Avec des nuances selon les points de vue, cette réappropriation implique de «mener un travail pédagogique de conviction avec les enseignants pour en revenir au sens de l'action pédagogique», de favoriser l'incitation plutôt que la contrainte, voire de «laisser les enseignants construire leur pédagogie».

Un deuxième axe de souhaits et de propositions avancé par plusieurs acteurs institutionnels vise à assurer une meilleure régulation du système scolaire en redéfinissant les axes de régulation et de contrôle du système scolaire. Cela implique une centralisation dans le pilotage et une décentralisation dans la mise en œuvre.

(1) Avec des nuances dans les analyses des causes et des responsabilités.

La question, éminemment politique, des moyens dont on a mesuré l'importance dans les attentes des enseignants, ne peut évidemment être ignorée. Il y a là une responsabilité propre du politique dans l'arbitrage entre le souhaitable et le possible. Davantage que les enseignants, les acteurs et responsables institutionnels sont au fait des contraintes et des marges budgétaires dont dispose et dont disposera de manière prévisible dans les prochaines années l'enseignement en Communauté française. Suite aux accords de Saint-Polycarpe (refinancement progressif de la Communauté française) et de Saint-Boniface (balisage entre les quatre partis francophones sur l'affectation du refinancement pour l'enseignement), le cadre et les perspectives budgétaires sont connus et en partie balisés jusqu'en 2010. Les acteurs institutionnels qui se sont exprimés sur cette question ont clairement indiqué que c'est en fonction de ce cadre évolutif qu'il est nécessaire d'évaluer et de redéployer les moyens disponibles et prévisibles. Plusieurs soulignent ainsi qu'il serait irresponsable et dangereux, pour la dynamique du système scolaire et la motivation des enseignants, de susciter des attentes et des fausses croyances qui ne pourraient pas être rencontrées. En ce sens, et en contraste avec les propositions des enseignants qui ne sont pas soumis à la contrainte de la gestion des ressources publiques et de la négociation institutionnelle (de même que les acteurs institutionnels ne sont pas soumis à la contrainte de la gestion d'un groupe classe) (1), les perspectives ouvertes par les acteurs institutionnels sont marquées du sceau du réalisme budgétaire. Ainsi, un des principes énoncés portait sur la nécessité d'adapter les séquences et le rythme de la mise en œuvre de la réforme en fonction des moyens disponibles. C'est en ce sens également que les propositions émises portent sur un redéploiement des ressources et l'affectation de nouveaux moyens en fonction de priorités.

En ce qui concerne les autres thématiques, les points de vue des acteurs institutionnels se situent largement dans les mêmes orientations

(1) A tout le moins, ces différences de perception entre le monde vécu des enseignants (qui rappellent que la Belgique est l'une des nations industrialisées le plus riches et citent l'exemple du Canada qui aurait considérablement augmenté son budget pour l'enseignement) et le point de vue des acteurs du système politique et institutionnel (qui prennent en compte les contraintes et les marges de manœuvre de la Communauté française) indiquent la nécessité d'une clarification des termes, des enjeux et des choix du débat démocratique. Indiquons également qu'au moment de la journée avec les acteurs institutionnels (15 décembre 2003) et de la journée de conclusion avec les enseignants (9 janvier 2004), n'avait pas encore été rendue publique l'annonce de la modification, à partir de la rentrée 2004, des montants (en hausse progressive) et du mode de calcul des subventions de fonctionnement des établissements scolaires (désormais différenciées en fonction de la composition socio-économique du public de chaque école).

que celles souhaitées par les, enseignants, qu'il s'agisse de l'importance d'une clarification des rôles des acteurs de l'école pour permettre aux enseignants de se réapproprier pleinement leur fonction, des relations entre les familles et l'école, où l'on relève la même tension entre le souhait de mieux protéger les enseignants (« Le politique doit mettre des balises aux rôles des parents ») et le souci d'établir des relations partenariales (« Il faut apprendre à gérer la relation avec les parents. Le fait que les parents demandent des comptes aux enseignants est normal. Il faut intégrer l'information qu'apportent les parents, la collaboration avec eux est essentielle, sinon les relations dans l'école sont incomplètes »). De même, les propositions des acteurs institutionnels rejoignent largement celles des enseignants en matière de formation initiale (qu'il s'agirait de faire évoluer vers une formation de niveau universitaire tout en valorisant les expériences de terrain et le lien avec les écoles) et continuée, des modalités d'accompagnement des enseignants (compagnonnage, personnes-ressources, outils pédagogiques et manuels scolaires ...) avec sans doute une plus grande insistance sur la nécessité et la pertinence de maintenir le cap de la réforme.

Comment faire ?

Du point de vue de la méthode, la réaction convergente des différents acteurs institutionnels est qu'il n'y a pas d'évolution possible de l'école et du système scolaire sans écouite, une prise en compte et une implication des enseignants: il faut écouiter et entendre les enseignants. « En tout cas pas sans eux ! » s'impose ainsi comme le premier enseignement méthodologique (et politique) de la consultation.

S'il y a un consensus fort sur la nécessité d'associer les enseignants à la réforme, les modalités de cette implication restent quant à elles à construire. Des avancées ont déjà eu lieu en ce sens et certains valorisent la fonction de la Commission de pilotage de l'enseignement: « Les décisions se prennent au Parlement et dans les cabinets, mais il faut être attentif à l'éclairage dont bénéficient ces décisions politiques. La commission de pilotage est source de beaucoup d'espoir de ce point de vue car elle apporte une richesse importante à la décision politique, elle l'éclaire ». Certains évoquent la nécessité d'introduire des éléments de démocratie sociale dans la gestion de l'école et du système scolaire: « Il s'agit de casser un modèle où il y a, d'une part, des dirigeants et, d'autre part, les dirigés pour considérer qu'il y a un projet commun où la parole de chacun doit être prise en compte. Il s'agit de développer un système institutionnel qui porte sur tous les aspects: sur les méthodes, sur les moyens et sur les objectifs (même s'il y a là

une responsabilité politique de choix de société) ». Toute la question est évidemment de déterminer selon quelles modalités, avec quels acteurs et à propos de quels enjeux (pédagogiques, organisationnels, institutionnels) pourraient s'effectuer de telles concertations. Cela pose, *in fine*, la question conflictuelle du pouvoir de décision dans l'école et à propos de l'école.

L'intérêt de disposer d'un système d'évaluation afin d'informer rationnellement le débat et les choix est également souligné. A ce propos d'aucuns plaident pour la systématisation d'une méthodologie de la réforme, articulant exigence scientifique et concertation (concertation préalable face à un problème, expérimentation avant généralisation, évaluation des résultats...). Il s'agit également de spécifier la mise en œuvre et l'évaluation de la réforme par établissement pour permettre à chacun de se l'approprier en fonction de sa structure et de son environnement.

Synthèse des points de vue des acteurs institutionnels

Au travers des (premières) réactions des acteurs institutionnels à la consultation des enseignants, c'est en fin de compte la conception même et le statut que l'on donne à la loi (en l'occurrence aux décrets) qui est en question. Dans une première conception, la loi est faite pour être appliquée, elle doit s'imposer à tous et son application doit être vérifiée et contrôlée. Dans cette conception, s'il subsiste des zones de flou et de contournement dans la mise en œuvre de la loi, il convient de renforcer le travail de conviction (formation, information) et de contrôle. A entendre les enseignants tout comme les acteurs institutionnels, il s'agit là en quelque sorte de la conception qui a prévalu dans la mise en œuvre de la réforme. Or précisément, le constat qui s'impose est que « cela ne va pas comme cela devrait aller » et que les modalités de mise en œuvre de la réforme ont parfois contribué à en hypothéquer la réalisation effective. Dans une seconde conception, la loi est faite pour indiquer des orientations générales, qui doivent être appliquées de manière progressive et adaptée aux multiples situations concrètes, en écoutant et en y associant ceux qui en sont les acteurs sur le terrain. C'est autour de cette seconde conception que semblent s'établir les convergences entre les acteurs institutionnels de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique.

Synthèse des débats

— Il ne faut pas se dégager du décret Missions et du décret visant à la promotion

d'une école de la réussite qui déterminent un cap général, mais procéder de manière moins directive et avec plus de clarté.

— Il est essentiel de garder un cap général; il ne faut surtout pas changer de paradigme d'action tous les trois ans. Il faut tabler sur le temps et jouer sur les possibilités et les moyens au service d'une même finalité.

— Il faut permettre aux enseignants de se réapproprier leur métier (notamment par des formations et des accompagnements) plutôt que de les contraindre.

— Il faut assurer une meilleure régulation du système scolaire en distinguant mieux les différents niveaux de responsabilité et en limitant les concurrences entre établissements.

— Les possibilités budgétaires sont prévisibles pour les prochaines années. Il ne faut pas créer de fausses attentes, mais prendre en compte les marges de manœuvre et redéployer les moyens disponibles et prévisibles, en fonction du refinancement.

— Il faut être à l'écoute des enseignants. Il n'y a pas de réforme envisageable sans eux.

4. Réactions des enseignants

Enfin, pour clôturer le processus de consultation proprement dit, les réactions des responsables et acteurs institutionnels ont été présentées aux enseignants au cours d'une ultime journée de travail à laquelle étaient conviés les soixante participants aux analyses en groupe. Il était en effet particulièrement important, pour que leur parole soit respectée, que les enseignants impliqués dans la consultation aient « le dernier mot » et qu'ils puissent également réagir à la présentation d'ensemble des résultats de la consultation, dont ils n'avaient eu qu'une vue partielle au travers de leur réponse au questionnaire et de leur participation aux deux journées d'analyse en groupe.

Les propos tenus à cette occasion ont, d'une part, été intégrés au fil du rapport (en particulier dans la partie consacrée aux propositions des enseignants) qu'ils ont ainsi permis de valider, nuancer et approfondir; d'autre part, les enseignements qui se sont dégagés de ce dialogue indirect entre les enseignants et les responsables institutionnels sont intégrés dans la conclusion générale qui suit et qui porte sur les conditions méthodologiques et sociologiques auxquelles peut être envisagée la « réforme de la réforme ».

CONCLUSION — REFORMER LA REFORME?

De manière tantôt explicite, tantôt implicite, de nombreuses réflexions d'enseignants

interrogent la méthode même de la réforme. Comme on le sait, les difficultés ne se réduisent pas au contenu de la réforme; elles concernent tout autant sinon davantage la manière. Prenant appui sur l'analyse qui précède, cette conclusion propose quelques clés pour une méthodologie de la réforme.

Un consensus partiel et relatif sur fond de méfiance

Le dialogue indirect entre les enseignants qui ont pris part aux analyses en groupe et les responsables institutionnels a mis en évidence un relatif consensus sur les finalités de la réforme. Certes, de solides réticences existent sur certaines dispositions concrètes (telles que le non redoublement au les socles de compétences). Mais une majorité des participants aux analyses ne conteste pas le bien-fondé des orientations générales de la réforme. Pour autant, il serait imprudent d'extrapoler cette constatation à l'ensemble des répondants et moins encore à la majorité des enseignants qui n'ont pas répondu à l'enquête. Il reste qu'une part importante des enseignants estime qu'en tant que projet démocratique, l'école doit lutter contre les inégalités et aller à l'encontre des tendances individualistes et compétitives dominantes, ce qui va dans le même sens que le décret Missions. Les responsables institutionnels surenchérisent: le choix d'une école de la réussite est légitime, il est essentiel de s'y tenir. Le pilotage devrait même être davantage cohérent et centralisé, ce qui ne veut pas dire plus autoritaire. Formellement, ceci rejoint une des premières conditions de toute réforme réussie: une volonté politique clairement affirmée et cohérente dans la durée.

Large consensus surtout sur l'idée d'accorder aux enseignants l'autonomie que nombre d'entre eux réclament à cor et à cris. «C'est à eux de construire» disent les responsables institutionnels, d'adapter les pratiques pédagogiques aux circonstances, de choisir le rythme qui convient. Il faut leur laisser d'autant plus de temps que les moyens sont réduits. Comment faut-il changer les choses? «En tout cas pas sans eux!» résume un responsable institutionnel. «En tout cas pas sans nous!» répondent en écho Les enseignants, qui sont tentés d'en faire leur nouveau mot d'ordre.

Mais cette réponse est teintée de méfiance, voire de désabusement. Au mieux, l'accueil des enseignants aux points de vue des acteurs institutionnels est réservé: la proclamation d'une intention générale est positive en soi, mais il y a loin de la coupe aux lèvres. La vigilance reste donc de mise. Sans doute, les responsables institutionnels ne pouvaient-ils aller beaucoup plus loin dans le cadre d'une seule réunion de travail

qui n'avait pas pour objet de négocier et moins encore de décider. Au moins ont-ils entendu la demande primordiale d'autonomie et de reconnaissance des enseignants. Pour les enseignants les plus critiques, sans moyens supplémentaires, tout cela ne sera que «blabla». L'autonomie, certains d'entre eux estiment l'avoir déjà; c'est plutôt la réforme elle-même, sans moyens associés, qui vient la remettre en cause. En plus, s'offusque un enseignant, en disant «on maintient la réforme, mais on va vous la ré-expliciter plus lentement», on nous prend pour des imbéciles. Tout se passe comme si certains enseignants suspectaient les responsables politiques et institutionnels d'adapter, à la baisse, les ambitions aux moyens plutôt qu'à la hausse, les moyens aux ambitions. A cette manière de faire de nécessité vertu, une enseignante rétorque en prenant au mot les intentions réformistes: «Je ne veux pas plus de temps, je veux que cela avance.» Et d'envisager l'idée d'aller chercher des moyens du côté de l'enseignement secondaire, financièrement mieux loti (et qui appréciera). En réalité, les enseignants sont partagés. Chaque enseignant est partagé. Entre l'envie d'y croire et la crainte d'une nouvelle désillusion. Ceux, nombreux, qui ont gardé le feu sacré et espèrent encore pouvoir améliorer les choses, balancent entre deux réactions qui ne sont pas incompatibles. La première est la coopération: participer loyalement à la dynamique réformatrice, croire encore que les choses peuvent s'améliorer dans le dialogue et la collaboration, conserver sa confiance mais sous réserve d'inventaire. La seconde est le conflit: créer un rapport de force plus favorable aux enseignants, militer pour un surcroît de moyens sans lequel, pense-t-on, rien ne changera vraiment. C'est seulement dans la dialectique d'une coopération conflictuelle, impliquant un engagement plus large et plus déterminé des enseignants eux-mêmes sur les plans politique et institutionnel, que réside, pour les plus résolus, la perspective d'un changement qui ne se ferait pas à leurs dépens.

Un enseignant a sans doute bien vu la condition *sine qua non* pour éviter la retombée de la dynamique collective enclenchée par cette vaste consultation: définir très vite des modalités et des procédures de travail avec les enseignants. Non point vouloir changer très vite l'école, mais se donner très vite des méthodes pour être en mesure de la faire bouger ensemble. Quels seraient les principes et les lignes d'horizon de ces modalités?

Un travail avec les acteurs et sur les structures

On a donc beaucoup insisté sur la nécessaire autonomie des enseignants. Se contenter de leur lâcher la bride en serait une vision bien pauvre et

restrictive. L'autonomie doit être soutenue et accompagnée. Elle ne se réalise que dans un travail collectif. Il faut intégrer une fois pour toute l'idée simple qu'une réforme ne se passe jamais comme prévu. Car entre l'intention et le résultat s'insère précisément l'autonomie relative des acteurs et de leurs relations concrètes. Lorsqu'une réforme est jugée réussie, ce n'est qu'à la faveur d'un apprentissage mutuel de ceux qui y sont impliqués. Cet apprentissage implique une large marge d'indétermination, d'adaptation aux nouvelles exigences, de transaction entre intérêts divergents, à partir desquels doivent s'élaborer vaille que vaille d'autres manières de collaborer qui ne correspondent jamais aux plans initiaux. Pour autant, ceux-ci ne sont pas superflus, car ils fournissent des lignes directrices, des références pour la transaction et organisent, en principe, l'attribution des moyens.

Cet apprentissage mutuel implique les enseignants eux-mêmes mais tout autant ceux auxquels ils ont affaire. Faire avec les enseignants, ce n'est pas seulement les consulter et puis les laisser se débrouiller ... dans un jeu que la succession des décrets a préalablement embrouillé. C'est modifier le système d'action collective et de relations dont ils sont le pivot, en tant que lien concret entre les élèves et l'institution. Presque toutes les demandes qui portent sur les relations entre acteurs vont dans le même sens. Les inspecteurs doivent cesser d'apparaître menaçants, ils doivent encadrer les efforts, permettre de s'évaluer plutôt que contrôler. A cette fin, ils devraient eux-mêmes se former et apprendre, reconnaître une responsable institutionnelle. La tâche des directeurs est de rendre possible la mise sur pied d'équipes pédagogiques et d'animer la dynamique de réforme à l'échelle de l'école. Les profs blanchis sous le harnais pourraient accompagner les débutants. En échange ceux-ci communiqueraient à ceux-là les innovations intéressantes apprises à l'école normale. Les formations devraient être les moments privilégiés d'échanges entre enseignants et de recul critique et serein sur ses propres pratiques. Ceci suppose des formateurs eux-mêmes formés au travail en groupe. Etc. Bref, chacun, quelle que soit sa fonction, a à apprendre des autres.

L'apprentissage mutuel doit s'effectuer dans le concret d'une mobilisation collective sur le terrain. A partir de l'école normale de préférence: «Que l'école normale soit l'école!» demande un enseignant qui exprime le plus radicalement l'exigence d'une formation *in vivo*, assurée par des professeurs qui ont eux-mêmes enseigné dans le fondamental. Professeurs de pédagogie et formateurs pourraient faire dans les classes, en présence des élèves, la démonstration de leurs savoirs. C'est dans les situations et les expérimentations concrètes que se révèlent les talents, se discernent les atouts, se saisissent

les opportunités, se construisent les solidarités et les connivences tenaces grâce auxquelles seulement on peut dépasser ses peurs et trouver du plaisir. Plutôt que de s'obstiner seulement sur ce qui va mal, il faudrait encourager davantage ce qui marche bien et rechercher ce que les économistes appellent des «effets multiplicateurs». Combien de récits ne portent pas sur des expériences et des réussites enthousiasmantes auxquelles il a fallu hélas mettre un terme faute de soutien durable? Sous peine de s'essouffler rapidement, les bonnes intentions et les initiatives doivent pouvoir reposer sur des structures adéquates.

La dynamique d'apprentissage mutuel, valable au sein des écoles, doit être généralisée à l'ensemble des échelles d'action: PO, districts scolaires, réseaux et inter-réseaux, ensemble de toutes les écoles de Communauté française elle-même. Ce qui suppose des structures de rencontres, d'échange et de formations conjointes.

Crise des enseignants, crise de l'école

Une crise ne consiste pas dans le fait d'être confronté à de grandes difficultés ou à de graves problèmes. Une crise consiste en l'incapacité d'envisager une manière de faire face à ces difficultés et à ces problèmes, avec les références et les modes de fonctionnement qu'on est habitué à mettre en œuvre. Elle est perte de sens et impuissance à agir. Le plus urgent est alors non de supprimer les difficultés mais de se construire une vision des choses plus adéquate et de développer de nouvelles capacités d'action collective (1).

S'il y a crise des enseignants, elle est liée à une crise plus large de l'école elle-même, dans ses rapports à la société. On a vu combien l'école rencontrait des difficultés à gérer les problèmes sociaux et humains que la société lui envoie, à travers ses élèves et leurs parents. On a vu combien nombre de problèmes «pédagogiques» ne sont que la transposition dans la relation professeur-élève de ces problèmes de société. Toutefois, il serait très insuffisant et même erroné de considérer que tous ces problèmes sociaux et humains sont entièrement extérieurs à l'école, que celle-ci n'aurait fondamentalement rien à y voir mais serait malheureusement obligée de les prendre en compte car ils envahissent l'école à son corps défendant. Ce qui affleure dans nombre de récits des ensei-

(1) Marques-Balsa, A. et Van Campenhoutd, L., 1991, *La diversification du choix des études des filles dans l'enseignement secondaire professionnel et technique*, Rapport d'une recherche-action menée dans quatre écoles à la demande du Secrétaire d'Etat à l'Environnement et à l'Emancipation sociale, Bruxelles, INBEL.

gnants, est le fait qu'à plusieurs titres, l'école est, pour diverses raisons, un nœud dans ces tensions sociales.

La première de ces raisons est l'importance de l'école, comme institution, dans la vie des gens. L'école se perçoit comme harcelée par les parents qui en attendent toujours plus de services, comme des garderies matin et soir. Du point de vue des parents, l'école représente un ensemble de contraintes rigides, avec ses heures d'ouverture et de fermeture, de multiples obligations imposées aux parents, des frais à payer. L'école s'ajoute aux autres institutions (l'entreprise, l'hôpital, le CPAS, la poste ...) pour plomber littéralement les situations individuelles qui, dès lors, deviennent plus vite sujettes à des crises qui se retournent contre le personnel incarnant les normes institutionnelles. Un responsable institutionnel invitait les enseignants à s'observer eux-mêmes réagir lorsqu'ils sont à leur tour dans le rôle de parent. Il ne s'agit évidemment pas ici de faire le moindre reproche aux enseignants, mais de comprendre comment, à leur insu et structurellement, malgré leur disponibilité, ils participent du système qui rend certains parents agressifs et interventionnistes. Dans un contexte d'inquiétude pour l'avenir et l'emploi, le statut de l'école est ambigu aux yeux des parents. Le fait que la formation soit de moins en moins suffisante mais de plus en plus indispensable pour réussir dans la vie et réussir sa vie explique en partie l'attitude paradoxale de nombreux parents à l'égard du système d'enseignement. D'un côté, beaucoup banalisent par exemple l'absence de leurs enfants (notamment pour des raisons de convenances familiales). D'un autre côté, ils se révoltent en cas d'échec ou de punition donnée par l'enseignant (1).

(1) Il est intéressant d'observer que le problème, récurrent dans les réponses des enseignants, du non redoublement est presque uniquement envisagé sous l'angle pédagogique. Il peut être vu également sous l'angle du rapport aux parents et d'une certaine évolution de l'idée de démocratie. Au nom de la démocratie et de l'égalité, la revendication du droit à la réussite a succédé à la revendication du droit à l'enseignement et les pouvoirs publics ont intégré cette idée dans l'école de la réussite. Cette nouvelle revendication, plus pesante encore dans un contexte de sous-emploi structurel et de « lutte des places », fait l'objet de confusion. L'enue pour norme et consacrée comme telle par le décret, la réussite est revendiquée comme un bien public et un droit collectif au même titre que la santé et la protection sociale. Certains sont dès lors tentés de la réclamer à peu de frais et inconditionnellement. Or l'état providence ne peut pas garantir à tous la réussite que la santé. Le contrat n'est pas clair. Cette confusion entraîne nombre d'élèves et de parents dans le « piège scolaire », soit l'idée que la réussite scolaire sans effort et sans acquisition effective de compétences est malgré tout payante, avec les conséquences que la consultation rappelle (Delchambre, J.-P. et Van Campenhout, L., 1991, *Les transformations du contexte socio-culturel et normatif de l'école*, Bruxelles, Rapport de synthèse pour la Fondation Roi Baudouin.).

La réforme, explique quelqu'un, a été conçue pour des écoles « normales », avec des élèves « normaux », sans problèmes particuliers. Le problème est qu'il existe de moins en moins d'écoles « normales » et d'élèves « normaux », et que le décalage s'accroît entre ce que Ulrich Beck (2) appelle la « normativité institutionnelle » et « la normativité sociale réelle ». Cet enseignant aurait pu signer cette phrase du sociologue allemand: « (Les institutions) prennent pour point de départ des « existences normales » qui correspondent de moins en moins à la réalité ». Elles se transforment « chaque jour davantage » en gardiennes « d'une ère qui est en passe de disparaître ».

Ce que recouvre ces problèmes sociaux et humains ne devrait donc plus être considéré comme des problèmes « anormaux » pour une école « normale », mais au contraire comme la réalité « normale » de l'école qui est de plus en plus aujourd'hui « anormale » ou, plus exactement, anachronique. Si l'on en croit nombre de témoignages, de récits et d'analyses d'enseignants, les règlements internes seraient souvent dépassés par la réalité. Les PO seraient composés et fonctionneraient en dépit du bon sens. Les directeurs gèrent beaucoup mais dirigent peu. Les tâches administratives (comme le journal de classe) s'accroissent quand elles devraient décroître. Des enseignants sont, par centaines, désarmés et isolés face à la violence sociale et à la détresse humaine. L'individualisme reste profondément ancré dans une fonction qui réclame un travail en équipe. La formation socio-politique des enseignants est quasi nulle, comme l'ont regretté certains responsables institutionnels. Le confort matériel de nombreuses classes est inférieur à celui des vestiaires d'une entreprise privée correctement gérée. Par-dessus le marché (si l'on ose dire), dans une société qui cultive « le culte de la performance » (3), l'une des professions aujourd'hui les plus exigeantes est aussi une des moins respectées.

Sortir d'une situation de crise impliquerait alors une reconsidération fondamentale des liens entre l'école et la société, basée sur la conjugaison étroite d'un travail pédagogique et d'un travail politique (au sens d'une inscription dans la cité). Ne pas camper sur des certitudes vacillantes, mais se reconstruire collectivement comme institution au sens fort, c'est-à-dire comme capacité de se définir par un projet pour et sur l'ensemble de la société plutôt que par ses propres problèmes. L'école de la réussite, prise effectivement en main par les enseignants avec leurs élèves, n'en serait alors que le prélude.

(2) Beck, U., 2001, *La société du risque*. Sur la voie d'une autre modernité, Paris, Aubier.

(3) Ehrenberg, A., 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.

Le travail dont les principaux résultats sont présentés ici a pour première fonction de permettre aux partenaires du monde de l'enseignement fondamental de saisir le mieux possible la nature concrète du métier d'enseignant dans le contexte de la réforme centrée sur l'école de la réussite. Sa spécificité est d'avoir donné directement la parole aux enseignants, dans un cadre méthodologique (des questions ouvertes et des analyses en groupe) permettant une approche qualitative et approfondie de la situation. Ce rapport n'a pas seulement pour mission de nourrir la réflexion des responsables politiques et institutionnels et d'éclairer leurs projets. Il s'adresse aux enseignants eux-mêmes qui, d'une certaine manière, ont pu partager entre eux leur expérience du métier et pourront en tirer les conséquences. Il devrait aussi permettre aux parents de mieux comprendre le point de vue de ceux qui consacrent le plus clair de leur temps à la formation de leurs enfants. Ce faisant, ce rapport devrait contribuer à alimenter et à stimuler le débat public en amont mais aussi en aval des prochaines échéances électorales. C'est le mérite du ministre, des syndicats et de la Commission de pilotage, d'avoir permis, chacun dans son rôle, que les conditions d'un tel débat soient rencontrées avec ce travail sociologique de consultation des enseignants.

Ce qui est vrai pour tes réformes l'est aussi, en partie, pour les rapports scientifiques diffusés auprès d'un large public : les effets concrets sont toujours largement incertains. Ici, pourtant, nous avons essayé d'être aussi cohérents que

possible avec nos propres conceptions du rôle de la connaissance sociologique dans le changement social, en impliquant directement les enseignants, principalement, et les responsables institutionnels, complémentirement, dans la démarche même de recherche. Nous pensons pouvoir dire qu'ils ont apprécié ce respect de leur « autonomie » et ce souci de collaboration étroite et de discussion sans intermédiaire avec les chercheurs. Ce faisant, c'est plus qu'une connaissance reconnue comme pertinente par les acteurs concernés qui a été ici produite. C'est une situation de fait et une dynamique inhabituelles qui ont été enclenchées. Un espace public de discussion et d'action a germé.

L'espoir de résultats concrets réside moins dans des accords sur quelques solutions techniques (dont il faut néanmoins bien mesurer l'importance) que sur l'ouverture durable du jeu ici amorcé. Il ne faudrait pas qu'il se referme. Les attentes sont grandes car les enseignants ont acquis ici de bonnes raisons de penser qu'on ne se moque pas d'eux, que cette première consultation qui part directement d'eux-mêmes ne sera pas le énième rapport qu'on égarera dans un tiroir. S'il faut se garder du pathos et de l'enthousiasme qui concluent souvent les entreprises vécues avec bonheur, il ne faut pas sous-estimer l'importance de saisir l'opportunité. A chaque espoir déçu, le problème s'aggrave et les combattants désertent, trop fatigués. Il aurait alors mieux valu que cette consultation et ces analyses en groupe n'eussent jamais eu lieu.

ANNEXE 1

Le questionnaire de la consultation

Consultation des enseignantes et enseignants du fondamental

Ce questionnaire est personnellement adressé à toutes les enseignantes et tous les enseignants du fondamental ordinaire des différents réseaux de la Communauté française. Il s'inscrit dans l'ensemble de la démarche méthodologique exposée dans la lettre d'accompagnement où ses objectifs et ses modalités spécifiques sont expliqués.

Vu l'ampleur de la consultation, il n'est ni nécessaire ni souhaitable que chacun(e) d'entre vous développe l'ensemble des aspects du problème, tel qu'il ou elle le voit. Pour chaque question, vous êtes invité(e) à ne sélectionner que l'aspect qui vous semble le plus important. Si, pour chaque question, plusieurs milliers d'enseignants ne développent chacun qu'un seul point, de nombreux aspects différents du problème n'en seront pas moins inévitablement abordés avec un minimum de précision. Il faut voir chaque questionnaire comme une contribution à une œuvre collective qui, en tant que telle, donnera une image fidèle et détaillée du problème.

Inutile de souligner que le dépouillement rapide des réponses sera une tâche lourde et complexe. C'est pourquoi nous vous prions avec insistance de respecter rigoureusement les cadres prévus et d'écrire aussi lisiblement que possible.

Ce questionnaire a une deuxième fonction: préparer les analyses en groupes prévues dans la deuxième étape du travail. C'est pourquoi vous trouverez en fin de questionnaire une invitation et un bulletin de réponse que seuls rempliront ceux d'entre vous qui sont disposés à y participer.

Pour respecter le plan de travail, **nous vous demandons de nous renvoyer le questionnaire le plus rapidement possible et, au plus tard, le 24 octobre 2003.**

*
* * *

1. **En quoi la mise en œuvre des différents aspects de la réforme en cours** (travail en cycles et en étapes, socles de compétences et nouveaux programmes, non redoublement et année complémentaire, pédagogie différenciée, évaluation formative, continuité des apprentissages, travail en équipe pédagogique) **ont-ils modifié votre travail, en pratique?**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. **Quelle est la principale difficulté qu'en tant qu'enseignant(e) vous rencontrez dans la mise en œuvre des différents aspects de la réforme en cours** (travail en cycles et en étapes, socles de compétences et nouveaux programmes, non redoublement et année complémentaire, pédagogie différenciée, évaluation formative, continuité des apprentissages, travail en équipe pédagogique...)?

La principale difficulté que je rencontre est ...

Avez-vous une proposition de solution à cette difficulté?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. De manière générale, quelle serait la principale proposition que vous feriez pour améliorer l'exercice de votre métier d'enseignant(e)? Cette proposition peut être de différents ordres (pédagogique, pratique, organisationnelle, de formation, en terme d'association des enseignants à la conception et mise en œuvre des réformes ...)

Ma principale proposition pour améliorer l'exercice de mon métier d'enseignant(e) est de ...

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Pouvez-vous décrire une situation concrète ou une expérience que vous avez personnellement vécue dans votre classe ou dans votre école, situation concrète ou expérience qui vous a marqué(e) et qui vous apparaît révélatrice de l'exercice de votre métier d'enseignant(e) aujourd'hui?

Le récit doit avoir une dimension narrative et être le plus factuel possible. L'histoire doit s'être effectivement passée; elle ne peut être fictive ou aménagée pour la circonstance. Vous devez y avoir été directement impliqué(e). L'action peut s'être déroulée en quelques minutes ou en plusieurs mois. Nous insistons sur le fait que, pour autant que ces conditions soient remplies, vous êtes totalement libre de proposer la situation de votre choix. Elle peut porter aussi bien sur les relations avec vos élèves, un problème pédagogique, la formation des enseignants, le travail en équipe, l'organisation de l'école, l'inspection, les relations entre enseignants, ou toute autre question qui vous semble digne d'intérêt.

QUESTIONS RELATIVES A VOTRE SITUATION PROFESSIONNELLE

(Vos réponses sont strictement confidentielles)

Sexe: Masculin 1 Féminin 2	J'enseigne à temps plein: Oui 1 Non 2
Age: <input type="text"/> <input type="text"/>	La principale implantation scolaire dans laquelle j'enseigne:
J'ai obtenu mon diplôme en: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	1. compte moins de 25 élèves 1 entre 25 et 100 élèves 2 entre 100 et 200 élèves 3 plus de 200 élèves 4
Je suis enseignant(e) depuis <input type="text"/> <input type="text"/> années.	
J'enseigne en: maternelle 1 primaire (1-2) 2 primaire (3-6) 3	2. est située en milieu urbain 1 rural 2 semi-rural 3
Je suis directeur/trice depuis <input type="text"/> <input type="text"/> années, avec classe 1 sans classe 2	3. appartient au réseau de l'enseignement: communal ou provincial 1 libre confessionnel 2 libre non confessionnel 3 organisé par la Communauté française 4
Je suis maître(sse) (spécial(e)) en <input type="text"/> <input type="text"/>	4. est en discrimination positive: Oui 1 Non 2

INVITATION AUX ANALYSES DE GROUPE

Environ 75 enseignants seront invités à participer aux analyses de groupe, sur une base volontaire. Cinq groupes seront constitués en tenant compte de la diversité des caractéristiques personnelles (ancienneté dans le métier, sexe), des situations professionnelles (réseau, taille de l'établissement) et des réponses au questionnaire (préoccupations, difficultés rencontrées, nature des expériences). Au cours de deux journées, chacun des cinq groupes approfondira l'analyse des problèmes à partir de récits d'expériences concrètes et explorera des perspectives pratiques. Au terme des deux journées, les participants aux cinq groupes seront invités à une journée de synthèse et de discussion des résultats et des pistes concrètes. La participation à l'ensemble de ces deux étapes (analyse en groupe et journée de synthèse) est nécessaire au bon déroulement du processus de recherche.

Bulletin de réponse

(A ne remplir que si vous êtes disposé(e) à participer aux deux journées d'analyse en groupe):

Je suis intéressé(e) à participer aux deux journées d'analyse en groupe et suis disponible:

— les 10 et 14 novembre 2003 à Bruxelles: OUI — NON

— les 24 et 26 novembre 2003 à Namur: OUI — NON

(Le lieu exact sera communiqué en temps, utiles aux participants — Les frais de déplacement seront remboursés).

Dans le cas où je serais retenu(e), je m'engage à participer également à la journée de synthèse qui aura lieu le vendredi 9 janvier 2004.

Mes coordonnées:

— Nom:

Prénom:

— Adresse:

— Numéro de téléphone:

Courriel:

Questionnaire à renvoyer dans l'enveloppe ci-jointe le plus rapidement possible et au plus tard pour le 24 octobre 2003 (port payé par le destinataire).**Pour tout supplément d'information,** vous pouvez vous adresser au courriel suivant: enquete_enseignants@fusl.ac.be