

# La consultation des enseignants du secondaire

---

Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

par

Luc Van Campenhoudt, Abraham Franssen,  
Gaëlle Hubert, Alexis Van Espen, Alice Lejeune, Philippe Huynen  
avec la collaboration de  
François de Coninck, Cathy Herbrand, Julie Hermesse, Danièle Peto

CENTRE D'ETUDES SOCIOLOGIQUES DES FACULTES UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique  
Service général du Pilotage du système éducatif

**MAI 2004**

## Préface

Fin 2003, le Ministre HAZETTE a confié à la Commission de Pilotage le soin d'organiser une consultation des enseignants de l'enseignement secondaire et, en 2004, une consultation des enseignants de l'enseignement spécialisé.

Ces deux consultations s'inscrivent dans le prolongement de celle initiée en septembre dernier par le Ministre NOLLET pour l'enseignement fondamental. Celles qui sont terminées (fondamental et secondaire) et celle qui est en cours (spécialisé) ont été confiées à la même équipe de chercheurs que je remercie pour leur diligence et leur savoir-faire.

Les résultats de la consultation de l'enseignement secondaire vous sont présentés ci-après; ceux de la consultation de l'enseignement spécialisé seront connus et communiqués en novembre prochain. La Commission de Pilotage pourra alors tirer des conclusions générales sur le fonctionnement du système éducatif et soumettre au Gouvernement des propositions en vue de l'améliorer. L'exploitation des résultats de cette enquête s'inscrit parfaitement dans le cadre des missions de la Commission de Pilotage puisque le décret lui a dévolu la lourde tâche d'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation.

Le décret "missions" a modifié considérablement notre paysage éducatif et par-là même, la vie des enseignants chargés d'intégrer ces réformes dans leur pratique quotidienne. Le moment est donc venu de se mettre à leur écoute afin de prendre conscience de leurs difficultés, de leur malaise ou leur mal-être pour y remédier.

Car c'est bien dans l'amélioration du système éducatif que réside la finalité de telles consultations.

La notion de système sous-tend l'idée d'une interaction permanente entre ses divers composants. Sans cette interaction, le système ne peut qu'être mis incomplètement en œuvre ou mal fonctionner : quand un organe est malade, c'est tout le corps qui souffre. Sur un plan institutionnel, cette enquête met en évidence une série de difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier ainsi que dans leur compréhension du système dans lequel ils évoluent. Ainsi, par exemple, peu d'enseignants connaissent la Commission de Pilotage, sa composition et le rôle qu'elle est appelée à jouer dans le système éducatif. La prise de conscience de ces réalités par les différents acteurs "institutionnels" est un passage obligé pour pouvoir envisager de faire progresser le système; cette enquête y contribue largement.

Je tiens également et surtout à remercier les enseignants qui ont participé à cette consultation et grâce auxquels notre système éducatif prendra demain un nouvel élan.

Jean-Pierre HUBIN,

Administrateur général de l'Enseignement et  
de la Recherche scientifique  
Président de la Commission de Pilotage

## Remerciements

Nos remerciements s'adressent d'abord au Ministre Pierre HAZETTE qui, rencontrant une demande des organisations syndicales des enseignants, a décidé cette consultation générale des enseignants du secondaire. Ils s'adressent également aux responsables du Service général du pilotage du système éducatif qui en a coordonné la mise en œuvre, en particulier M. Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général de l'Enseignement et de la recherche scientifique, qui a présidé avec compétence et rigueur le comité d'accompagnement, Mme Martine HERPHELIN qui nous a apporté en permanence son précieux concours, M. Yves VANDENBOSSCHE et Mme Sophie PETYT qui ont assuré l'encadrement logistique du travail.

Les membres du comité d'accompagnement ont suivi le travail de bout en bout avec une grande attention. Leurs questions et remarques nous ont aidés tant au niveau des aspects méthodologiques qu'à celui de la réflexion de fond. Nos remerciements s'adressent donc également à Mesdames et Messieurs Jean BERNIER (CSC), Claude BOUCHER (inspection), Prosper BOULANGÉ (CSC), Maurice BUSTIN (inspection), Léopold de CALLATAY (UFAPEC), Alain de CROMBRUGGHE (UFAPEC), Fabienne DEROME (SLFP), Michel DESMEDT (CSC), Baudouin DUELZ (SeGEC), Martine DUWEZ (Service général des affaires pédagogiques), Jacques LEFERE (administration, CPEONS), Michel GAILLY (FAPEO), Maryse HUPEZ-DESCHAMPS (FESEC), Dominique LAFONTAINE (ULg), Willem MILLER (CSC), Brigitte MOULIN (FAPEO), Bernard REY (ULB), Jean STEENSELS (direction générale), Laurence VAN CRAEYEBECK (Cabinet du Ministre Hazette), Jacques VANDENSCHRICK (SeRDEP, SeGEC), Raymond VANDEUREN (FELSI), Jean-Pierre VANROYE (CGSP), Michel VRANCKEN (CGSP), Michel WEBER (Administration générale des personnels de l'enseignement)

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 Alain BULTOT (Chargé de mission, CEF), Daniel CHASSE (Conseil général des Hautes Ecoles), Christiane CORNET (CGSP), Etienne FAMERIE (Cabinet du Ministre Hazette), Pierre GUEBEN (Conseil supérieur de l'enseignement artistique), Lise-Anne HANSE (direction générale de l'enseignement obligatoire), Anne HICTER (IFC), Jacques MARNEFFE (inspection), Jacques PIRET (SLFP), Anny SWAERTEBROECKS (SLFP),.

Nous tenons à remercier tout particulièrement les très nombreux enseignants qui ont répondu au questionnaire. La grande majorité des réponses témoigne d'un investissement remarquable et participe à la constitution d'un patrimoine considérable de témoignages et de récits d'expériences concrètes. Au-delà de cette étude, ce précieux matériau pourra faire l'objet d'études plus développées sur le métier d'enseignant. Nous remercions particulièrement les neuf 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 qu'une septantaine. 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 presque septante enseignants avec qui nous avons collaboré tout au long de la consultation, il nous tient à cœur de les remercier pour le sérieux de leur travail et pour leur implication. Le climat agréable qui s'est développé a permis un travail passionnant et

extrêmement instructif. Il s'agit de Mesdames et Messieurs Marie-Claire ADRIAENSEN, Hélène ANTONIOU, Marie-Paule BALTHAZARD, Anne BODSON, Françoise BONNET, Marie-Line BOULANGIER, Philippe BRUYERE, Luc CARDINAEL, Jean-Paul CLAESSENS, Alain CORNET, Sylvianne COUTISSE, Jacques-André CRICKBOOM, Jean-Luc DAUBRESSE, Jeannine De BOUHARMONT, Martine DEFFERMEZ, Michel DEGREVE, Virginie DELVAUX, Françoise DE MAN, Xavier DEMARET, Vincent DEMAUDE, Jocelyne DE RUYVER Paul, DESCHAMPS, Catherine DETHIER, Claude DOCHY, Patrick DUPUIS, Gabriel DUWELZ, Yves ETUIN, Martine GILLAIN, Marie-Pierre GILLET, Monique HAINE, Dominique HARDY, Laurent HENQUET, Pierre HEYVAERT, Frédéric HITTELET, Maryse HOVENS, Jean-Pierre LALLEMEND, Christian LANGUE, Paul LEBRUN, Vincent LECAPITAINE, Hélène LENOIR, Mikaël LEPINE, Christophe LEYS, Guy MALHERBE, Philippe MARCHAL, Didier MAZAIRAC, Alain MENU, Sylvie MICHEL-NOËL, Michèle MOMMENS, Cathy NYS, Doris PAGANI, François PAQUAY, Denis PAUWELS, Danielle PHILIPPET, Sylvie RENAUD, François ROBERTFROID, Jean-Claude SADOINE, Joffrey SAUCEZ, Christian SCHENA, Thierry SCOUMANNE, Michaël SOROKAKIS, Monique TILMANT, Catherine VERCLEYEN, Michel VILAIN, Thierry VOS, Myriam WAUTERS,

Par leurs réponses à la consultation et par leur participation aux analyses en groupes, les enseignants ont contribué d'une double manière à la réalisation de ce rapport. Dans le cadre du processus méthodologique mis en œuvre, ils ont d'une part, livré le vaste panel de données sur le métier d'enseignants et d'autre part, construit l'analyse et les perspectives d'actions ultérieures. Ce rapport est le résultat direct de ce partenariat entre les enseignants, directions, éducateurs et l'équipe du Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.

Enfin, nous souhaitons remercier chaleureusement l'équipe d'étudiants de sociologie de l'ULB et de l'UCL qui est intervenue une nouvelle fois lors du dépouillement et du codage des questions ouvertes. Leur motivation et leur investissement furent véritablement précieux. Il s'agit de Mesdames et Messieurs Nathalie BRACK, Marie de MONGE, Julie DEWILDE, Elodie GERARD, Charlotte HERVY, Natalia HIRTZ, Jean-François KAYAERTS, Caroline LEFRANCQ, Nicolas MARQUIS, Walter PERSYN, Céline TELLIER, Maud VAN CAMPENHOUDT et Laurence VANLEDE.

Les auteurs :

*Promoteurs :*

Luc VAN CAMPENHOUDT  
Abraham FRANSSSEN

*Chercheurs :*

Gaëlle HUBERT  
Alexis VAN ESPEN  
Alice LEJEUNE  
Philippe HUYNEN

*Avec la collaboration de :*

François de CONINCK  
Cathy HERBRAND  
Julie HERMESSE  
Danièle PETO

# Table des matières

REMERCIEMENTS .....	2
TABLE DES MATIÈRES .....	4
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
PAROLE AUX ENSEIGNANTS.....	7
<i>Les réformes et le métier</i> .....	7
<i>Un double dispositif de consultation</i> .....	8
Le questionnaire : son accueil et son dépouillement.....	8
Les analyses en groupe : les enseignants décortiquent l'expérience enseignante.....	10
La vérité des enseignants : le vécu et le système .....	11
<i>La structure du rapport : autour de la notion d'expérience</i> .....	12
<b>- I.- L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE .....</b>	<b>13</b>
L'EXPÉRIENCE MISE EN RÉCITS .....	14
<i>Du métier à l'expérience</i> .....	14
<i>Jean : Droit dans les yeux</i> .....	14
<i>Anne : Retard fatal</i> .....	15
<i>Xavier : Le beau bulletin</i> .....	16
<i>L'expérience comme totalité dynamique</i> .....	17
TROIS DIMENSIONS SAILLANTES DE L'EXPÉRIENCE .....	20
<i>Le public de l'école</i> .....	20
L'école envahie par la société.....	20
L'école fait partie de la société .....	22
Dualité des finalités et crise organisationnelle .....	23
<i>Confiance ou insécurité ?</i> .....	24
Insécurité juridique.....	24
La direction et la transitivité de l'insécurité.....	25
Ambivalente inspection.....	25
<i>Autorité et pouvoir</i> .....	26
L'autorité dans la classe.....	26
Jeux de pouvoir dans l'école : la direction.....	27
Jeux de pouvoir dans l'école : les collègues .....	28
Structures institutionnelles et procédés informels.....	29
LE JEU SCOLAIRE .....	31
<i>Du fondamental au secondaire</i> .....	31
Les multiples rôles de l'enseignant .....	31
Les missions de l'école (I).....	31
Les missions de l'école (II) .....	32
Diversité et ressemblance .....	33
Notre contrôle, ma liberté.....	33
<i>La balkanisation</i> .....	34
Un archipel d'incohérence.....	35
Des îlots de cohérence.....	35
<i>Reconstruire un espace de jeu</i> .....	36
Le droit dans l'école .....	36
Recréer un dispositif de classe : autorité et pédagogie.....	37
Recréer un dispositif d'école : pouvoir et direction .....	38
<b>- II.- L'IMPACT DES RÉFORMES .....</b>	<b>40</b>
QUELS CHANGEMENTS LES RÉFORMES ONT-ELLES APPORTÉS POUR LES RÉPONDANTS ? .....	41
<i>Une lecture au peigne fin</i> .....	41
<i>Les réformes ont-elles changé quelque chose pour les répondants ?</i> .....	42
<i>Qu'est-ce que les réformes ont changé pour les répondants ?</i> .....	44
<i>Surcharge de travail pour le professeur</i> .....	45
<i>Baisse du niveau des élèves</i> .....	46
<i>Flou du programme et des critères de correction</i> .....	47
<i>J'appliquais déjà la réforme sur le plan pédagogique</i> .....	47
QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES RÉPONDANTS SUITE AUX RÉFORMES ? .	48

<i>La pédagogie en classe</i> .....	49
<i>Les conditions d'exercice du métier</i> .....	50
<i>Le public de l'école</i> .....	51
<i>L'abolition des anciens repères</i> .....	52
CONCLUSION : CE QUE LES RÉFORMES ONT CHANGÉ.....	53
<b>– III.– PERSPECTIVES</b> .....	<b>54</b>
PERSPECTIVES .....	55
<i>Pessimisme des constats, enthousiasme de l'action</i> .....	55
<i>Un gisement inexploité</i> .....	55
<i>Une succession d'épreuves entre monde vécu et système</i> .....	56
<i>Protection, accompagnement, légitimation</i> .....	58
Une demande de protection.....	58
Une demande d'accompagnement.....	61
Les attentes de légitimation.....	62
<i>Points de vue des acteurs institutionnels</i> .....	68
<i>Réactions des enseignants</i> .....	70
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>72</b>

# Introduction

## Parole aux enseignants

### Les réformes et le métier

En une cruelle ritournelle, il se dit de toutes parts que notre enseignement secondaire va mal. Selon une comparaison internationale<sup>1</sup>, le niveau moyen de nos élèves serait parmi les plus faibles des pays industrialisés. L'écart entre nos meilleurs élèves et nos moins bons s'accroîtrait dangereusement. Circonstance aggravante, notre enseignement secondaire est un des plus chers d'Europe. Les analyses sont présentées au public en raccourcis saisissants : nos écoles seraient des « usines à cancrés » et le niveau des élèves serait « affligeant »<sup>2</sup>. Quelle que soit la réalité et quelles qu'en soient les causes, le jugement est rude d'abord pour les enseignants. En première ligne dans la classe, exerçant un métier souvent harassant, les professeurs sont blessés par l'ingrate rengaine : si l'école secondaire va mal et coûte trop cher, ne serait-ce pas parce qu'ils font mal leur boulot ?

Qu'en disent les principaux intéressés ? Comment vivent-ils leur métier, leurs relations avec les élèves et les parents, avec les collègues et la direction de l'école, avec les autorités pédagogiques et institutionnelles ? En quoi les réformes récentes ont-elles affecté leur travail ? Demandée par les syndicats, décidée par le Ministre Pierre Hazette, mise en œuvre par la Commission de pilotage du système éducatif et réalisée par le Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, la consultation des enseignants du secondaire ordinaire a d'abord un enjeu de connaissance. L'intention est de saisir, de l'intérieur, sous le brouhaha de surface, l'expérience du métier d'enseignant du secondaire, à partir de ce qu'en disent les enseignants eux-mêmes.

Au cours des dernières années, cette expérience a été marquée par un ensemble de réformes dont l'orientation générale figure dans le décret Missions du 24 juillet 1997<sup>3</sup>. Mais cette expérience ne se réduit pas à l'influence des réformes. Nombre de ses aspects, liés au contexte social et culturel général, à la structure institutionnelle du système scolaire, aux traditions de l'École et de chaque école, au système de valeurs des enseignants ... sont indépendants des réformes. Comme la nature de celles-ci est d'ordre pédagogique, leur impact éventuel sur l'environnement social et culturel est indirect et passe essentiellement par ce qui se joue dans l'activité pédagogique.

La consultation a aussi un enjeu de reconnaissance : permettre aux enseignants de se réapproprier la parole première sur leur propre métier, sur lequel tant d'autres dissertent et prononcent sentences, en les invitant à prendre place au cœur même de ce dispositif de connaissance.

---

<sup>1</sup> Selon l'enquête Pisa de l'OCDE (2000) qui compare les compétences en langue maternelle, mathématiques et sciences d'une série de pays.

<sup>2</sup> Dernière illustration en date : *Téléoustique*, du 14 avril 2004.

<sup>3</sup> Outre les nouveaux programmes, on trouve :

- pour le 1er degré : socles de compétences, non redoublement et année complémentaire ;
- pour les 2e et 3e degrés des humanités générales et technologiques : compétences terminales ;
- pour les 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques : profils de formation, compétences terminales, nouveaux programmes, options de base groupées et la formation en alternance ;
- pour tous : évaluation formative, pédagogie différenciée et nouvelles grilles horaires.

## Un double dispositif de consultation

C'est pourquoi il a été demandé aux chercheurs de procéder non à une enquête sociologique conventionnelle sur les enseignants, mais bien à une consultation. Une consultation ne s'adresse pas à un échantillon de la population concernée mais bien à tous ceux qui font partie de cette population, en l'occurrence les quelque 45.000 enseignants, directeurs et éducateurs du secondaire ordinaire<sup>4</sup> de la Communauté française. Tous ceux qui souhaitent s'exprimer ont la possibilité de le faire et d'être entendus. La tâche des chercheurs est de rendre cette consultation aussi valide que possible sur le plan scientifique et aussi conforme que possible à la volonté d'impliquer directement les enseignants eux-mêmes dans l'analyse de leur propre métier. Dans cette optique, le dispositif méthodologique qui avait porté ses fruits pour la consultation récente des enseignants du fondamental a été reconduit ici<sup>5</sup>.

Il comporte deux étapes : un questionnaire comportant quatre questions ouvertes et une série d'analyses en groupes menées, au total, avec quelque 65 enseignants. La participation directe d'enseignants au processus de recherche représente pour eux une expérience révélatrice, par contraste, de l'expérience habituelle du métier. Elle crée une situation nouvelle, intéressante en elle-même. L'accueil, favorable ou réservé, à l'égard de la consultation et les aléas de sa mise en œuvre sont eux aussi hautement instructifs. L'exposé du dispositif méthodologique entraîne déjà le lecteur sur un terrain de découverte.

Les deux étapes du dispositif méthodologique sont rigoureusement complémentaires.

Les trois premières questions ouvertes du questionnaire<sup>6</sup> portaient sur l'impact des réformes, les difficultés rencontrées et les propositions envisagées par les enseignants pour améliorer l'exercice de leur métier. Il était également demandé, en guise de quatrième question, de narrer une expérience concrète, significative de l'exercice du métier. Adressé à tous les enseignants concernés, le questionnaire privilégie une approche extensive et la mise au jour des problèmes généraux (comme l'application d'une disposition pédagogique des réformes, la charge de travail ou une difficulté rencontrée avec les collègues, la direction ou les parents). Les réponses sont individuelles et traitées confidentiellement. La formule permet au répondant de prendre le temps et le recul d'une réflexion personnelle.

Les analyses en groupes d'une petite douzaine d'enseignants privilégient une approche intensive des problèmes. Il ne s'agit plus de réponses individuelles à des questions mais d'analyses réalisées collectivement, portant sur des expériences concrètes. Ces analyses mettent au jour la manière dont les problèmes sont concrètement vécus dans les interactions avec les autres acteurs (enfants, collègues, parents, direction, inspecteurs...). Elles font ressortir les divergences de points de vue et les logiques qui sont en tension.

### Le questionnaire : son accueil et son dépouillement

Près de 5.000 enseignants sur 45.000 ont répondu au questionnaire. Ce score représente un taux de réponse de quelque 11%, contre environ 15% pour le fondamental. De nombreux échos de discussions entre enseignants sur l'attitude à adopter face à la consultation nous sont revenus, notamment au cours des journées d'analyse en groupes. Tandis que certaines

<sup>4</sup> Une consultation comparable est en cours auprès de l'enseignement spécialisé.

<sup>5</sup> VAN CAMPENHOUDT L., HUBERT G., VAN ESPEN À., LEJEUNE À., FRANSSSEN À., HUYNEN P., CARTUYVELS Y., *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, Facultés universitaires Saint-Louis, février 2004.

<sup>6</sup> Voir annexe.

instances les encourageaient à répondre, d'autres se montraient moins enthousiastes. Une grande partie des abstentions pourrait être liée à un dépit des enseignants face à leur situation ainsi qu'à une méfiance envers l'usage qui pourrait être fait (ou non fait) de la consultation. Signe supplémentaire, quelques dizaines de questionnaires nous ont été renvoyés entièrement vides ou comportant, à la place des réponses attendues, des propos peu amènes<sup>7</sup>. De nombreuses réponses valides sont également marquées par l'exaspération et l'accablement. Abstentions relativement nombreuses et commentaires désabusés sont significatifs du découragement de nombreux enseignants et de leur manque de confiance dans la capacité du « système » de remédier aux problèmes rencontrés. Pour beaucoup, la majorité peut-être, l'expérience d'enseignant du secondaire n'est pas qu'une partie de plaisir.

Il n'empêche, presque 5.000 enseignants ont répondu au questionnaire et ce n'est pas rien. Heureux ou malheureux, la plupart ont rédigé leurs réponses avec soin et force détails, quelquefois sur plusieurs pages dactylographiées annexées au questionnaire. Extraits d'articles et photos soutenaient parfois l'argument. Les quelque vingt mille pages rassemblées constituent une mine pour saisir le cœur du métier tel qu'il est vécu dans le for intérieur et la réalité quotidienne des enseignants.

Dans l'ensemble de ces 5.000 répondants, les différents réseaux, genres, âges et filières sont représentés en proportions comparables à celles de l'ensemble de la population des enseignants du secondaire<sup>8</sup>. De plus, ces questionnaires incarnent une grande diversité de sensibilités, de préoccupations et d'expériences. Les plus pessimistes et les plus meurtris en côtoient d'autres qui exercent leur métier avec passion.

Pour chaque question, plus d'une centaine de types de réponse différents ont été distingués. Au fur et à mesure du dépouillement, on observe forcément des redondances dans les réponses. Celles qui apportent des éléments inédits se font de plus en plus espacées jusqu'au point où les réponses successivement dépouillées n'apportent plus d'élément neuf. À ce moment, le dépouillement peut normalement prendre fin car il n'apporte plus d'enseignements supplémentaires. Cette situation de *saturation* constitue, en sciences humaines, le principal critère de validité du dépouillement des questions ouvertes. Dans le présent travail, le dépouillement a été poursuivi bien au-delà de cette situation, jusqu'à l'extrême limite possible du temps disponible<sup>9</sup>. Un traitement informatique a permis d'estimer l'importance relative de chaque type de réponse et de les croiser avec les principales variables de profil (âge, genre, réseau, fonction...). Ce traitement s'inscrit dans une démarche fondamentalement qualitative et compréhensive à laquelle il apporte seulement des ordres de grandeur. Enfin, pour chaque type de réponse, des extraits particulièrement significatifs, qui donnent chair aux idées générales, ont été recueillis.

La validité scientifique des résultats obtenus par la voie du questionnaire repose sur le respect perfectionniste du critère de saturation et sur le caractère systématique et la rigueur du dépouillement<sup>10</sup>. Celui-ci a été mené de bout en bout selon une démarche inductive permettant

<sup>7</sup> Pour être très minoritaires, ces questionnaires n'en sont pas moins nettement plus nombreux que pour le fondamental.

<sup>8</sup> Seuls les enseignants de plus de 60 ans y sont sous-représentés. Quant aux fonctions, seule une faible proportion de directeurs (2.6 % contre 6.0 % dans l'ensemble de la population) et d'auxiliaires d'éducation (3.0 % contre 12.0 %) ont répondu.

<sup>9</sup> Plus de 1.500 heures de travail, soit près de 190 journées, ont été consacrées au seul dépouillement du questionnaire.

<sup>10</sup> Ce travail a toujours été effectué en équipe dont les membres se concertaient chaque fois que nécessaire pour harmoniser le classement des réponses.

de rester aussi fidèle que possible aux propos des répondants et de ne construire l'analyse qu'au fur et à mesure.

### **Les analyses en groupe : les enseignants décortiquent l'expérience enseignante**

Les enseignements des réponses aux questions ouvertes sont complétés par et confrontés à ceux des analyses en groupe. Le questionnaire comportait en effet une invitation à participer à deux journées d'analyse collective ainsi qu'à une journée finale. Près de 900 enseignants sur les 5.000 répondants au questionnaire, soit près d'un répondant sur cinq, se sont proposés pour participer à ces journées. Six groupes de près d'une douzaine d'enseignants chacun ont été constitués<sup>11</sup>. La sélection a été opérée en tenant compte de trois critères : la diversité des profils (parmi lesquels on a d'abord veillé à diversifier les réseaux), la diversité des préoccupations et des expériences, et le fait que le récit proposé dans le questionnaire portait bien sur une expérience concrète dans laquelle le narrateur ou la narratrice était personnellement impliqué(e). Au sein de ces critères, le choix fut fait au hasard. La diversité des expériences a été vérifiée sur place. Les groupes d'analyse comportaient des « satisfaits » et des « insatisfaits », des « pro-réformes » et des « anti-réformes ».

Le travail en groupe ne consiste pas en interviews de groupes mais bien en analyses effectuées en groupe. Les enseignants ne fournissent pas une information analysée ultérieurement par les chercheurs. Ils analysent entre eux les récits qu'ils sélectionnent eux-mêmes comme les plus significatifs, selon une méthode précise dont les chercheurs sont les garants. L'enjeu méthodologique est central. Il s'agit d'enclencher déjà, dans le dispositif de consultation lui-même, une double dynamique de reconnaissance de la compétence des enseignants pour analyser leur propre métier et de participation des enseignants à la réflexion et à la formulation de propositions.

Matériau de départ des analyses en groupe, les récits d'expériences vécues leur fournissent un substrat concret et un principe de réalité. On n'échange pas des « idées en l'air », on analyse ensemble ce qui se joue dans une situation précise, révélatrice d'enjeux complexes. Si les récits constituent forcément une interprétation personnelle des événements relatés, ils ne sont pas pour autant pure fiction. Les membres du groupe posent au narrateur ou à la narratrice de nombreuses questions d'information portant sur la factualité des événements (« Qui est intervenu ? Pour faire quoi ? Telle instance a-t-elle été sollicitée ? Avez-vous effectué telle ou telle démarche ? », etc.). Le groupe s'approprie ainsi le récit et chacun peut en faire une lecture personnelle, souvent fort différente de celle du narrateur ou de la narratrice. Dans le travail en groupe, chacun dispose du même temps de parole selon un système de tours de table. La diversité des points de vue est cultivée. Une étape cruciale consiste à élaborer une synthèse systématique des convergences et divergences entre les analyses des uns et des autres. L'objectif n'est certainement pas de se mettre d'accord sur une interprétation unique et harmonieuse de l'expérience relatée, mais plutôt de se mettre d'accord sur une formulation des

---

<sup>11</sup> Chacun des trois premiers groupes était homogène du point de vue des degrés et orientations : un groupe pour le premier degré d'orientation, un groupe pour les deuxième et troisième degrés « général et technologique de transition » et un groupe pour les deuxième et troisième degrés « technique et professionnel de qualification ». Les trois derniers groupes étaient hétérogènes et rassemblaient des enseignants des trois catégories précédentes. De cette manière, les problèmes spécifiques à chaque degré et orientation pouvaient être distingués des problèmes communs. Le total des trois journées représente plus de 1.600 heures-enseignant.

accords et, surtout des désaccords. On rend compte ainsi de la diversité des points de vue et de la complexité de l'expérience<sup>12</sup> sans verser dans la cacophonie et le relativisme.

En se confrontant de manière systématique et construite aux points de vue, souvent très différents, de collègues, les enseignants procèdent à un recul réflexif à l'égard de leur propre vision des choses et de leur propre façon de faire. Loin de rechercher un consensus édifiant, ils « parlent vrai » et savent appliquer à leur propre corps professionnel la sévérité dont ils gratifient parfois les autres protagonistes de la vie scolaire<sup>13</sup>.

### **La vérité des enseignants : le vécu et le système**

Révélee dans les réponses au questionnaire et les analyses en groupes, la « vérité des enseignants » n'est sans aucun doute pas la seule possible. D'autres intervenants ou observateurs donneraient certainement une version différente des événements relatés. Mais cette vérité doit être appréciée à sa juste valeur car les enseignants sont seuls à pouvoir la dire, à pouvoir parler de manière autorisée de leur propre expérience. Avec les élèves, ils sont les seuls à savoir ce qui se passe exactement dans la classe et toute réforme doit passer par là.

S'il est indispensable de prendre la mesure de l'expérience du métier d'enseignant en pénétrant avec eux dans leur propre « monde vécu », il faut encore confronter ce monde vécu avec les finalités sociétales, les réalités institutionnelles et les exigences fonctionnelles du « système » scolaire. La consultation le montre clairement : il existe aujourd'hui un fossé et un défaut d'articulation entre le monde vécu de la plupart des enseignants d'une part, et le système institutionnel et politique d'autre part. La source de cette disjonction ne réside pas dans la mauvaise volonté des uns ou des autres. On sait que nombreux sont ceux, de différents bords, qui ont payé de leur personne pour combler le hiatus.

Si cette disjonction est sans doute une caractéristique générale des sociétés modernes, elle ne s'observe pas partout avec la même intensité et ne suscite pas partout un malaise aussi aigu que dans l'enseignement secondaire. En tout état de cause, cette généralité ne constitue pas une raison pour ne rien faire. C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de présenter les premières tendances de la consultation ainsi que les principales propositions concrètes des enseignants à une trentaine de responsables institutionnels et de leur demander d'y réagir au cours d'une journée de travail. Un résumé de leurs réactions a été présenté aux enseignants au cours d'une ultime journée, de sorte que ceux-ci puissent y réagir à leur tour.

La consultation est elle-même un enjeu politique et institutionnel. Avec des raisons qui leur sont propres, toutes les parties n'y voient pas le même intérêt. Certains craignent l'ouverture de la boîte de pandore ; d'autres l'attendent comme une boîte à outils. Avec le comité d'accompagnement, nous avons souhaité expliciter clairement la démarche dès cette introduction. Si personne ne peut prétendre à la parfaite neutralité, nous n'en sommes pas moins tenus à une stricte impartialité. C'est la succession précise des étapes de la méthode qui nous guide. La rigueur réside dans l'adéquation entre ce que les chercheurs avancent et ce qui leur permet de l'avancer.

---

<sup>12</sup> « Quoiqu'on ait travaillé seulement sur deux récits, toute une série de choses ont été abordées », dira un participant au cours de l'évaluation finale. Pour l'ensemble des six groupes, 65 récits ont été présentés et discutés, et douze d'entre eux ont été analysés en profondeur, à raison d'une journée de travail par récit.

<sup>13</sup> Ces autres acteurs ne participaient pas aux groupes car cette consultation ne portait que sur les enseignants. Il serait néanmoins intéressant de réaliser avec eux le même exercice de réflexivité et d'intersubjectivité.

## La structure du rapport : autour de la notion d'expérience

Dans le questionnaire et les groupes d'analyse, chaque enseignant doit sélectionner les facettes de son expérience du métier les plus essentielles à ses yeux. La tâche finale de l'équipe de chercheurs est d'organiser les multiples informations et analyses récoltées dans une vision d'ensemble. Ce travail doit permettre de saisir l'expérience enseignante dans sa totalité dynamique et sa complexité, ce qui suppose la mise au jour des tensions, voire des contradictions qui la traversent. Il a été effectué autour de la notion même d'expérience. Cette notion présente ici trois avantages : elle correspond à l'objet même de la consultation ; elle permet de rester au plus près du concret et de sa dynamique ; elle a une signification tant pour le (bon) sens commun que pour les sciences sociales.

Cette notion procure son fil conducteur à ce rapport.

La première partie (**L'expérience enseignante**) sera entièrement consacrée à la description et à l'analyse de l'expérience enseignante en tant que telle. Cette première partie comportera trois étapes. Dans la première (L'expérience mise en récits), on dessinera les contours de l'expérience et on en précisera les principales dimensions, de manière inductive, à partir de trois récits qui les illustrent et les concrétisent. Dans la deuxième étape (Trois dimensions saillantes de l'expérience), on explorera de manière détaillée les dimensions de l'expérience enseignante qui ressortent avec le plus de force dans les récits et qui synthétisent une grande partie des analyses effectuées par les enseignants. Sur cette base, on tentera dans la troisième étape (Le jeu scolaire) de mieux saisir l'expérience enseignante dans sa totalité dynamique. La notion de « jeu » sera au centre de cette analyse qui débutera par quelques éléments de comparaison avec le fondamental.

La deuxième partie du rapport (**L'impact des réformes**) portera sur les effets des réformes sur cette expérience et sur les difficultés qu'elles soulèvent. Il s'agit, pour l'essentiel, d'une synthèse des réponses aux questions 1 et 2 du questionnaire.

Dans la troisième partie (**Perspectives**), les pistes et propositions seront présentées telles qu'elles se sont exprimées, tant dans la troisième question du questionnaire que dans les analyses en groupes. L'accent sera mis sur l'essentiel : les attentes qui les sous-tendent, en tenant compte de l'échange indirect entre les enseignants et les responsables institutionnels.

– I. –

# L'expérience enseignante

## L'expérience mise en récits

### Du métier à l'expérience

Le travail enseignant ne se réduit pas à l'exercice d'un métier conçu comme « art d'enseigner », soit de transmettre des savoirs et des compétences. Il consiste en une expérience relationnelle complexe qui comporte de multiples facettes et se développe dans un contexte institutionnel et social. Comment rendre compte de l'expérience enseignante ?

Le (bon) sens commun est déjà éclairant. Il comprend le mot « expérience » comme le fait d'éprouver quelque chose, soit durablement (« J'ai une expérience de vingt ans comme professeur de géographie », « Avant d'enseigner, j'ai acquis une expérience de dix ans dans le privé »), soit occasionnellement (« Hier, j'ai fait une expérience intéressante »). L'expérience est faite d'« épreuves », appréciées ou non, qui sont censées apporter une connaissance pratique de la vie, des choses, des autres et de soi-même (« avoir une grande expérience », « avoir du métier », « savoir à quoi s'attendre »). Une expérience peut être délibérément provoquée pour rechercher certains effets (« tenter une expérience avec les élèves », « expérimenter une nouvelle méthode pédagogique »). Les sciences sociales aident à formaliser et à articuler les différentes dimensions et tensions de l'expérience et à comprendre ce qui la rend gratifiante ou non<sup>14</sup>. Elles permettent de faire le lien entre l'expérience telle qu'elle est vécue et le système institutionnel et social dans lequel elle s'inscrit. Elles situent les expériences ponctuelles dans une temporalité. Les trois récits d'enseignants qui suivent illustrent bien les principales dimensions de l'expérience enseignante qu'il nous a semblé nécessaire d'explorer pour rendre compte du cœur de ce métier.

### Jean : *Droit dans les yeux*<sup>15</sup>

J'étais temporaire à l'époque. Remplaçant un professeur malade dans l'enseignement général, j'ai perdu cette attribution à son retour. Mais je n'en ai pas moins été nommé temporaire prioritaire. Ceci m'a permis de retrouver une autre charge provisoire, dans une école technique cette fois. Professeur de mathématiques, qui est ma branche à moi, j'ai dû y enseigner la chimie à des élèves qui faisaient mécanique, plomberie et travaux de bureau<sup>16</sup>.

L'anecdote se passe durant le troisième ou le quatrième cours de chimie que j'avais avec ces élèves. Je devais m'adapter au niveau. Je me demandais un peu ce que je devais leur enseigner. Au tout début du cours, même à l'intercours, avant que le cours ne commence, un élève d'environ vingt-deux ans vient derrière le grand bureau du laboratoire, du côté du prof. Il me regarde bien droit dans les yeux – moi je me demandais ce qu'il me voulait, s'il avait besoin d'une explication ou quoi – puis il me sort : « Pourquoi vous avez peur ? Pourquoi vous tremblez ? ». Je l'entends encore. Moi je ne sais pas si j'ai dit quelque chose, je pense avoir dit : « Mais de quoi dois-je avoir peur ? ». Enfin, essentiellement, j'ai soutenu son regard et je crois que c'est ça qui l'a marqué. Il est retourné à sa place. Ça s'est terminé comme ça. Il est venu me jauger. Bon, c'est un grand gaillard. Je l'avais déjà repéré un petit peu durant les tout premiers cours. Il y avait aussi un autre élève dans la classe qui faisait plutôt de la provocation. S'il y avait un petit pot de fleur dans le laboratoire, il allait le faire tomber pour qu'il casse... des gestes de provocation, peut-être moins directs.

Mais cette anecdote est la fois où j'ai le mieux senti qu'il fallait un chef, que le prof devait s'imposer. Dans d'autres classes auparavant je l'avais aussi senti, mais beaucoup moins. Moi, je n'aime pas du tout les relations de pouvoir ; naturellement je n'aime pas ça. Mais il faut dire et

<sup>14</sup> Notamment : BELIN E., *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositif et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck, 2002 ; DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

<sup>15</sup> Les prénoms des narrateurs et narratrices ainsi que les prénoms des personnes impliquées dans les récits ont été volontairement modifiés.

<sup>16</sup> La première partie du récit a été réécrite pour des raisons de clarté. Aucun point important n'a été ajouté ni retranché.

montrer qu'on est le chef, et presque à chaque coup remontrer qu'on est le chef. Parce qu'en fait, c'est à la fois un enjeu par rapport au prof, mais aussi entre eux. Parce que si lui avait pu montrer qu'il était le chef par rapport à moi, alors il s'imposait d'autant plus comme le chef par rapport aux autres élèves de la classe évidemment.

J'ai fonctionné là pendant même pas un an. Donc c'est une petite bulle comme ça dans ma carrière, dans mon parcours. Je ne vais pas dire que ça m'a marqué, car ça ne m'a pas empêché de dormir. Mais j'ai quand même retenu cette idée qu'il faut un chef. Ça m'a parfois aidé énormément, dans des situations beaucoup moins stressantes, d'accepter que je doive m'affirmer comme chef, parfois plus que je ne le ferais naturellement.

L'expérience vécue ici par le narrateur – appelons-le Jean – s'est déroulée en quelques secondes à peine, mais elle est assez significative à ses yeux pour qu'il la propose pour l'analyse en groupe. Son groupe l'a sélectionnée pour une analyse approfondie car elle touche l'expérience enseignante en son cœur même, qui est la relation avec les élèves dans la classe. Elle est révélatrice du caractère problématique de cette relation. Car si, pour Jean, l'expérience fut finalement gratifiante et source d'apprentissage utile pour la suite de sa carrière, elle n'en a pas moins été délicate à gérer. Le public de l'école apparaît comme une donnée de base de l'expérience enseignante. Il se transforme et se diversifie sur le plan culturel. Une grande proportion des élèves est peu motivée et accuse un important retard scolaire. Le travail pédagogique, qui s'adresse à des « élèves », n'est possible qu'en lien avec un travail éducatif et de socialisation plus large, qui s'adresse à des « jeunes ». L'autorité du professeur doit être chaque jour reconquise dans une relation de pouvoir qui ne penche pas forcément en sa faveur. L'expérience n'est gratifiante que si l'enseignant a le sentiment de progresser, non de régresser. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas : la relation aux élèves est devenue problématique pour beaucoup d'enseignants, source de stress et de tensions.

Le récit de Jean illustre bien la distinction entre le monde vécu de l'enseignant et le système. Le monde vécu est le versant subjectif de l'expérience, sa dimension concrète, relationnelle, quotidienne, effective et affective. C'est le ressenti et l'investissement subjectif de l'enseignant, avec ses élèves, sa classe, son école. Il ressort fortement dans l'interaction brève mais intense entre Jean et son élève. Le système est le versant objectif de l'expérience : les règles formelles ou informelles ainsi que les procédures qui organisent le système scolaire, en particulier ici les procédures de nomination et d'attribution des cours. Le système désigne aussi les logiques sociales et scolaires qui régissent les flux d'élèves, leur distribution et leur hiérarchisation entre filières, établissements, sections et classes. Jean, qui passe d'une école à l'autre, d'une affectation à l'autre et d'un cours à l'autre, subit en quelque sorte les lois du système. L'expérience enseignante s'inscrit donc dans la tension entre monde vécu et système. Lorsque, situation courante, cette tension est perçue comme une rupture, l'expérience enseignante est vécue comme douloureuse et harassante.

La relation entre le professeur et ses élèves, qui se déroule en grande partie dans la classe, est encadrée dans une organisation et dans des jeux de pouvoir qui exercent sur elle une grande influence. Également retenu pour une analyse approfondie par un des six groupes d'enseignants, le récit qui suit met en scène une enseignante et une de ses élèves durant un stage pratique. Il illustre bien quelques dimensions complémentaires de l'expérience.

### Anne : *Retard fatal*

J'enseigne dans le 3e degré, en 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> professionnel, le métier d'auxiliaire familial et sanitaire. Il s'agit d'un enseignement de la dernière chance, mais qui donne un emploi. Il y a de l'avenir dans cette profession, un avenir immédiat : les élèves qui sortent avec ce diplôme ne restent jamais longtemps sans emploi et gagnent le même salaire qu'une institutrice maternelle. Cela dit, le monde du travail possède ses exigences : il faut arriver à l'heure, travailler en équipe, etc. Dans la section où j'enseigne, un stage d'une semaine est obligatoire. Ce stage, qui se déroule dans une maison de retraite, commence à 8 heures et est scandé par une évolution dans la difficulté des tâches

demandées : on s'occupe d'abord des valides, puis des semi-valides et enfin des invalides. Il s'agit exclusivement de tâches d'hygiène et de confort.

Chaque année, on trouve dans cette section des élèves qui n'ont rien à y faire. Je fais tout mon possible pour les repêcher, les encourager (il m'est même arrivé d'aller rechercher une élève en prison), mais il m'arrive de ne pas y arriver. C'est ce qui s'est produit ici avec une élève qui n'en avait vraiment rien à faire de ses études. Elle avait déjà reçu de nombreuses remarques et tous les enseignants étaient excédés par ses retards. Une lettre avait même été envoyée à ses parents. Sans succès.

Un jour, cette élève arrive dans une tenue d'hygiène douteuse à la maison de retraite où elle réalise son stage. « C'est à cette heure-ci que tu arrives ? », demande une infirmière. « Si cela ne vous plaît pas, je rentre chez moi ! » réplique-t-elle. Et sur ce, elle s'en retourne et claque la porte avec violence. Les personnes âgées présentes sont quelque peu ébranlées. À nouveau, une lettre est envoyée aux parents. Mais quelque temps plus tard, elle délivre un certificat attestant qu'elle est enceinte et ne peut donc présenter son stage. (Elle m'a dit à cette époque, d'un air de défi : « Je peux même vous donner deux certificats, si vous voulez »). Soit. Elle est enceinte, d'accord, mais je lui impose de refaire son stage. Elle accepte dans un premier temps mais finalement, n'arrive pas.

Naturellement, elle a un échec en juin. Mais voilà : depuis que le ministre a instauré le droit au recours, les parents ont compris le truc et veulent tous les droits. Les parents ont donc ameuté le centre pour l'égalité des chances (derrière mon dos, par-dessus le marché) et introduit des recours pour que leur fille réussisse son année. Le préfet lui-même m'a demandé de la laisser passer, ce que j'ai refusé : vous imaginez les dégâts qu'une telle personne pourrait occasionner dans une maison de retraite ? De mes collègues, je n'ai reçu aucune aide – chacun pour soi –, mais le conseil de classe a tout de même refusé cette élève.

Aujourd'hui, il semble qu'elle soit au chômage mais qu'elle touche des allocations à cause de son bébé. Ceci est naturellement un cas extrême, mais que faire ? On me dira : les abattre. Non, je ne veux pas les abattre. Mais leur place n'est pas dans une école.

Ce récit situe la relation avec les élèves dans un cadre plus large : celui des relations à l'intérieur de l'école d'abord, avec ses acteurs (les collègues et la direction) et ses organes (le conseil de classe), et celui de l'environnement social et institutionnel ensuite, avec notamment les parents et les instances auprès desquelles ils peuvent recourir pour faire valoir leurs droits.

Le récit souligne surtout une dimension cruciale de l'expérience : le sentiment qu'elle se déroule dans un climat de confiance ou, au contraire, d'insécurité, en fonction notamment des soutiens ou menaces autant internes à l'école (l'appui ou non des collègues, l'insistance de la direction pour faire réussir l'élève) et externes (les recours). La tension entre monde vécu et système est ici manifeste. Certaines choses se passent « dans le dos » d'Anne, qui a le sentiment que son travail et ses finalités (former des futurs professionnels compétents) sont altérés par ce que le système lui impose.

Le troisième et dernier récit est atypique. L'histoire est jolie. Le professeur qui la narre – appelons-le Xavier – a bien conscience d'être privilégié et que ses conditions de travail, assez exceptionnelles, ne peuvent être transposées facilement ailleurs. L'intérêt de son histoire est qu'elle met en évidence et illustre quelques aspects importants supplémentaires de l'expérience enseignante, vue dans son ensemble.

### **Xavier : *Le beau bulletin***

Avant de vous raconter l'histoire, je vais parler du cadre institutionnel dans lequel elle se déroule. Je vais être positif car j'estime que j'ai des conditions de travail optimales. Quand j'avais vingt-huit ans, on m'a demandé de créer une classe d'accueil dans l'école. J'ai accepté le poste pour deux ans, maintenant j'ai cinquante-trois ans et j'y suis toujours. Depuis le début, je travaille dans un climat de liberté et de soutien de la direction. Je n'ai de compte à rendre qu'à la direction qui m'a toujours fait une confiance totale, et j'ai connu trois directions successives. Le contexte est tel que quand on appelle l'école pour une inscription en classe d'accueil, le secrétariat ne passe pas par la direction mais donne directement mon numéro privé. Et là, commence le processus d'inscription. Ça dure entre une et trois heures et en juillet, tous les parents et tous les enfants m'ont vu, la classe est bouclée. Maintenant on est en plein processus de constitution de la classe, il y a dix-neuf candidats et douze places, toujours douze.

Je suis un fan de Machiavel : la fin justifie les moyens. S'il faut que je fasse le poirier tout nu devant mes élèves pour qu'ils réussissent, je le ferai. Je n'ai jamais dû le faire, mais j'en ai déjà fait des

énormes. Donc il est vrai que je triche lors du premier bulletin et parfois lors du suivant aussi pour encourager les élèves. Car j'estime que ce n'est pas en enfonçant les élèves que l'on va les aider à sortir la tête de l'eau et obtenir des résultats

Il y a six ans, Véronique est arrivée dans ma classe : fille de bonne famille habillée de bleu avec deux tresses et totalement silencieuse, une fille tout à fait cassée, effacée. (...) Tout se passe bien, mais elle est trop silencieuse. Lors du premier bulletin, le directeur vient les apporter comme chaque fois, puis il part, et là je laisse toujours un peu de temps, on discute, j'explique l'une ou l'autre cote à certains. Véronique est toujours toute calme, elle ne dit rien, elle est là au premier banc. Puis, ses yeux se mettent à briller, elle me regarde et dit : « Toute ma vie, j'ai rêvé d'avoir un beau bulletin, aujourd'hui mon rêve se réalise ». Elle ne pensait pas qu'elle pourrait en avoir un beau un jour. Moi je suis resté « *pak* » comme ça. Elle avait des yeux absolument extraordinaires, ça pétillait de joie, elle était heureuse à un point fou. Bon pour moi, c'est un moment très, très, très important, parce que je suis un grand émotif mais surtout parce que des moments comme ça, ça justifie mon travail. Il y en a plein des moments, mais celui-ci était fort et ça justifie ce que je fais. Ici le travail est finalement facile, parce qu'il y a beaucoup d'effet avec un geste simple d'encouragement. Le fait de donner ce bulletin l'a fait basculer complètement, elle est devenue une vraie pipelette, on ne savait plus l'arrêter. Elle a passé une année géniale, cette année-là j'ai passé une année géniale.

Avec l'accord des parents, elle a quitté l'école en fin d'année parce qu'elle était un peu légère pour une 1<sup>re</sup> au collège. Il faut savoir qu'en fin d'année, ils ont toujours leur CEB, toujours ! C'est un engagement que je prends en début d'année avec les parents : tout le monde a son CEB en fin d'année. Nous donnons un conseil d'orientation. Elle avait besoin d'un encadrement plus proche, alors elle est partie dans une petite école. Elle m'a tenu au courant les deux premières années et puis j'ai gardé contact avec un autre élève qui la voit encore. J'ai téléphoné hier soir à ce copain : elle est en 5<sup>e</sup>, elle n'a jamais doublé, elle passe ses vacances en stage parce qu'elle a trouvé ce qu'elle aimait. Voilà l'histoire... je dirais que ce n'est pas toujours aussi facile, ce n'est pas toujours aussi beau... Je dirais que c'est pour des trucs comme ça que mes deux ans en classe d'accueil sont devenus vingt-six.

Les thèmes de la relation avec les élèves, de la confiance et du pouvoir de la direction reviennent ici encore, mais de manière positive cette fois. Xavier paie de sa personne, mais il en récolte les fruits : les directions successives lui maintiennent leur confiance et ses élèves semblent heureux. Son rapport aux normes (donc au système) est quelque peu « élastique » puisqu'il n'hésite pas à augmenter artificiellement la cote des élèves, mais pour la bonne cause, si l'on peut dire. Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que les parents, qui sont de milieu plutôt aisé, le soutiennent. Il semble que l'on puisse déduire de son récit que les protagonistes de l'histoire (Véronique, Xavier, le directeur, les parents...) se trouvent dans le scénario d'une sorte de cercle vertueux, dans la mesure où les « épreuves » que vivent les uns et les autres sont récompensées et contribuent à renforcer le bon fonctionnement de l'ensemble. L'expérience du métier de Xavier forme un tout cohérent dont il a la maîtrise. Elle se conforte dans le temps puisqu'il a tenu à rester dans la même fonction tout au long de sa longue carrière. L'ensemble de son expérience est marquée de mille et une micro expériences généralement vécues avec bonheur, même si on imagine que ce n'est pas forcément rose tous les jours. Xavier vit des moments forts et se prend au jeu. Il n'a pas envie d'être ailleurs.

### L'expérience comme totalité dynamique

À partir de ces trois récits, on peut résumer les principales dimensions de l'expérience enseignante que les résultats de la consultation et des analyses en groupe nous ont amenés à privilégier. Ces dimensions ne sont certes pas les seules, et d'autres seront également évoquées. Mais elles nous ont semblé les plus caractéristiques, notamment en comparaison avec ce que nous avait révélé la consultation des enseignants du fondamental (sans être pour autant absentes chez ces derniers).

Au cœur de l'expérience se trouve la relation avec les élèves et la tension entre les fonctions d'éducation et de socialisation d'une part, et celles d'apprentissage et d'instruction d'autre part. La question des transformations du **public de l'école**, avec ses problèmes sociaux et humains, et ses références culturelles, est omniprésente dans les propos des enseignants. À quels types d'élèves (et de parents) avons-nous affaire ? Dans quelle mesure et comment devons-nous et

pouvons-nous adapter notre travail à ces transformations ? Ces questions sont liées à celles de la finalité du travail enseignant et des liens entre l'intérieur de l'école et le monde extérieur.

Ce travail ne peut être gratifiant que s'il s'effectue dans un climat de **confiance**. La question de la confiance et, inversement, du sentiment de travailler dans un contexte plus ou moins insécurisant, est présente dans de nombreux récits d'enseignants. Puis-je encore faire confiance aux autres ? Sur quels soutiens puis-je compter ?

L'expérience des enseignants est expérience du **pouvoir** à différents niveaux : la classe certes, mais aussi l'école, avec la direction et les collègues, et le système scolaire dans son ensemble. La question du pouvoir, à laquelle est associée celle de l'autorité, est abondamment soulevée, en particulier dans les analyses en groupe, et elle est problématique pour les enseignants.

Si ces trois dimensions – la relation aux élèves, la question de la confiance, les enjeux de pouvoir - ont été privilégiées, c'est parce que ce sont celles qui, concrètement structurent et parfois déstructurent l'expérience enseignante. L'expérience ne résulte pas de la juxtaposition de facettes disjointes. Elle possède une cohérence dynamique, dans l'espace et le temps. La notion de jeu en donnera une idée. Un jeu est une interaction entre acteurs qui s'accordent, implicitement ou explicitement, sur des **règles du jeu**. Les règles du jeu, que le droit peut contribuer à définir ou expliciter, s'appliquent au sein de frontières temporelles et spatiales. Le **temps** du jeu peut être une période de cours de cinquante minutes ou une année scolaire ; l'**espace** du jeu peut être une salle de classe ou un établissement. La notion de jeu présente l'avantage d'envisager la totalité du système du point de vue de ceux et celles qui y évoluent, de montrer comment les dimensions de l'expérience s'articulent ou se désarticulent.

Enfin, cette expérience enseignante et les épreuves qui la caractérisent s'effectuent dans une tension entre le monde vécu de chaque enseignant et le système scolaire dans sa globalité. Le **monde vécu de l'enseignant**, ce sont les conditions matérielles et pratiques, le contexte concret vécu par chaque enseignant dans sa classe et dans son école, la confiance ou l'insécurité qu'il éprouve, les rapports de pouvoirs dans lesquels il est pris. Le monde vécu, c'est le versant subjectif de l'expérience, ce sont les représentations, le ressenti et l'investissement subjectif de chacun, en fonction notamment de sa propre trajectoire sociale, professionnelle et personnelle. De ce point de vue, le monde vécu d'un enseignant qui a fait 20 ans de carrière dans le secteur privé et qui est désormais professeur de pratique professionnelle dans une section « maçonnerie » n'est pas celui d'une enseignante de latin qui a rejoint un établissement d'enseignement général au terme de ses études de romanes. Mais l'expérience enseignante n'est pas seulement personnelle, particulière, locale. Elle s'inscrit également dans un rapport au système scolaire.

Le **système** scolaire, c'est l'ensemble des règles, formelles ou informelles, qui organisent la scolarité, en définissent les finalités et les programmes, en organisent la structure de pouvoir, en déterminent les procédures de nominations et d'attributions des classes, en répartissent les moyens. Le système scolaire, ce sont également les logiques qui régissent la compétition et la hiérarchisation entre établissements, filières, sections, classes et déterminent l'orientation et la répartition des flux d'élèves entre ces différentes écoles, filières, sections, classes. Le système scolaire, du point de vue des enseignants, ce sont souvent aussi les acteurs institutionnels, dans les décisions qu'ils prennent et les discours qu'ils tiennent à propos de l'enseignement et des enseignants.

Le tout – monde vécu de l'enseignant et système scolaire – est bien sûr à situer dans le contexte plus général du système social, dans ses dimensions *structurelles* (les inégalités sociales, les transformations du marché de l'emploi ...) comme dans ses dimensions *culturelles* (la transformation des familles, les mutations du rapport à l'autorité, les représentations médiatiques...).

C'est donc à la fois en prenant en compte les dimensions les plus saillantes de l'expérience enseignante, et en envisageant comme elles se construisent dans un jeu dynamique, fait d'une succession d'épreuves, tout en les situant dans leur rapport au système scolaire que l'on peut tenter d'approcher la totalité de l'expérience enseignante, par delà la multiplicité des situations particulières.

## Trois dimensions saillantes de l'expérience

Pour comprendre ce qui se joue aujourd'hui dans l'école, il faut d'abord percevoir les problèmes à travers le regard des enseignants. C'est horizontalement que ces problèmes sont appréhendés, non à partir d'un regard en surplomb. C'est concrètement que les questions se posent, non pas de manière abstraite. C'est parfois durement qu'ils sont exprimés, non dans les euphémisations du « politiquement et du pédagogiquement correct ». Le ressentiment, parfois, des enseignants est au diapason de leur implication

Reconnaître les problèmes tels qu'ils sont vécus, voir avec les enseignants les « réalités de terrain » est un préalable. Sans cette reconnaissance des réalités et des ressentis de terrain, il ne saurait y avoir de connaissance et « pilotage » du système scolaire. Trois enjeux en particulier structurent – et souvent déstructurent – l'expérience des enseignants : la relation avec les élèves, la question de la confiance (et de son double négatif, l'insécurité) et les enjeux de pouvoir au sein de l'établissement et du système scolaire.

### Le public de l'école

Le cœur de l'expérience enseignante bat donc d'abord dans les relations avec les élèves, qui se déroulent, pour l'essentiel, entre les murs de la classe. Mais les élèves y emportent avec eux leurs problèmes extrascolaires, sociaux, culturels et familiaux. Les réponses au questionnaire et les analyses en groupe s'accordent sur ce point : l'environnement socio-culturel des élèves envahit l'école secondaire de toutes parts, de manière plus aiguë encore que dans le fondamental. Les changements sont perçus comme très rapides. L'expérience enseignante en est profondément affectée. Comment les enseignants du secondaire perçoivent-ils ces changements du public de l'école ainsi que le charroi de problèmes qu'ils introduisent dans la classe ? Comment envisagent-ils d'y réagir ? Dans quel contexte s'inscrivent leurs perceptions ? Quelles questions ces transformations posent-elles aux finalités de l'école ?

#### L'école envahie par la société

Les problèmes sociaux et familiaux, avec leurs implications psychologiques, sont principalement soulignés. De nombreux enseignants peinent avec les élèves difficiles, qui s'adaptent difficilement aux contraintes de l'école et aux exigences de leur formation. Parmi des centaines d'exemples, une enseignante raconte le comportement d'un de ses élèves infirmiers en charge de soins à une vieille dame à l'article de la mort. Tout occupé à préparer le matériel de soin et dépassé par la situation, il reproche à la fille de la mourante, que l'hôpital vient d'appeler, d'être présente, au lieu de la rassurer et de la consoler. Quand l'enseignante l'invite à abandonner son matériel et à adopter un comportement plus adéquat au regard de la situation, l'élève réagit par un accès de colère (Récit : *L'examen final*).

La démotivation de nombreux élèves décourage les enseignants (Récit : *La (re)motivation des élèves*). Robert est un garçon intelligent mais très mauvais en français tant oral qu'écrit. Il éprouve également des difficultés à contrôler ses affects. Devant ses mauvais résultats, « insulte à son intelligence », son père et l'enseignant lui passent un « savon en stéréo » – explique ce professeur –, histoire d'inciter Robert à crâner un peu moins et à travailler un peu plus. Pour l'encourager, son père lui promet une paire de rollers en cas d'excellents résultats au prochain bulletin. Quelques jours plus tard, Robert arrive à l'école et passe devant l'enseignant en rollers, en lui adressant sourire et clin d'œil narquois (Récit : *Les rollers de*

*Robert*). Exemples anecdotiques ? Plutôt exemplaires des mille et une déconvenues très concrètes qui sont le lot quotidien de nombreux professeurs dans un climat de tension et de désinvolture apparente, où les parents ne savent souvent plus que faire.

« Les élèves sont de moins en moins demandeurs de connaissances ». Avant de commencer à enseigner, il faut sans cesse puiser au fond de soi l'énergie nécessaire pour tenter de les (re)motiver. Nombre d'enseignants déplorent que l'absentéisme gagne du terrain et que les certificats bidons, dispensés par des médecins complaisants, se multiplient. Le décrochage scolaire commence à s'observer également dans les écoles rurales.

Plusieurs enseignants apportent néanmoins des nuances à ce pénible constat. Ils ont des élèves « polis et aimables ». « Nous vivons sur des planètes différentes » dit un enseignant à l'adresse de collègues travaillant dans des conditions sociales particulièrement rudes. La violence et le désintérêt des élèves seraient essentiellement les symptômes d'une misère sociale et humaine. Par ces comportements qui rendent la vie dure aux enseignants, des jeunes blessés par la vie disent leur désarroi et s'adaptent, à leur manière et comme ils le peuvent, à la situation. De nombreux jeunes « à problèmes », filles et garçons, sont tout simplement paumés, dépassés par les difficultés de leurs parents. Quelques participants dénoncent d'ailleurs la tendance actuelle à requalifier trop vite des difficultés sociales en pathologies individuelles et à vouloir les traiter ou les soigner à ce titre : un enfant remuant n'est pas pour autant hyperkynétique, un gosse difficile n'est pas d'office caractériel, un élève rencontrant des difficultés somme toute banales en orthographe n'est pas pour autant dysorthographique. Il est normal que des adolescents bougent et s'agitent de temps en temps. Bref, il faut éviter de dramatiser et d'attendre trop vite d'un jeune un comportement d'adulte.

Les problèmes sont particulièrement aigus avec les jeunes d'origine immigrée, estiment plusieurs enseignants. Il existe des « communautés à problèmes », avec des valeurs et des codes de conduite spécifiques. L'écart culturel perçu rend la coexistence difficile. Pour d'autres enseignants, la question de l'écart culturel est sans doute mal posée. Elle ne fait que recouvrir la question sociale et la question scolaire elle-même. Quand les classes s'enflamment, il est difficile de faire la part des choses et d'interpréter les événements avec les catégories les plus justes. « Mes meilleurs élèves sont des étrangers, ils travaillent d'arrachepied » assure une enseignante. Une autre enseignante raconte le parcours tenace d'un jeune africain complètement seul en Belgique et ne parlant pas français, qui a réussi, avec le soutien bienveillant d'une de ses enseignantes, à tenir le coup et à mener finalement à bien sa scolarité (Récit : *Léopold s'accroche*).

Mais les profs doivent « faire avec », au jour le jour, et cela n'est pas rien. Comment faire, par exemple, avec les primo-arrivants d'Europe centrale et de l'Est, qui ont un urgent besoin de notions de base en français et dont certains font des ménages en soirée ? Avec quels moyens organiser les rattrapages rendus nécessaires par une situation toujours au-delà de celle dans laquelle l'allocation des ressources avait été pensée ?

Dans des proportions variables, l'influence de l'environnement culturel affecte toutes les catégories d'élèves et toutes les classes, estiment presque unanimement les enseignants. Quelles que soient leur origine et les conditions de vie familiale, on trouve aujourd'hui une majorité de jeunes à vouloir tout, tout de suite. L'usage du GSM en plein cours pour prévenir sur le champ ses parents en cas de conflit, même mineur, avec l'enseignant est symptomatique. Pour ceux-là, « enfants rois » et consommateurs, qui vivent dans la « culture du Quick », « juin et les examens sont loin ». Les parents qui soutiennent systématiquement leurs enfants contre les enseignants sont souvent d'ex-élèves qui ont conservé un souvenir maussade de l'école. Blessés par un professeur dans leur jeunesse, ils ont entretenu contre l'école un profond ressentiment qui a guidé ensuite l'éducation de leurs propres enfants, à qui

ils veulent épargner les mêmes mésaventures. « Touche pas à mon gamin » disent-ils au professeur qui doit savoir resituer ses soucis présents dans une histoire qui couvre deux générations.

L'enseignant se trouve souvent démuné face à ces problèmes. Ses connaissances dans une ou plusieurs disciplines de base et sa formation pédagogique ne lui sont pas d'un grand secours. Les questions de la redéfinition des compétences utiles aux enseignants, des besoins en matière de formation initiale et continuée (en gestion des problèmes sociaux et psychologique, et en gestion des conflits notamment), de l'accompagnement au cours des premières années de carrière, voire de l'intérêt d'une expérience professionnelle extrascolaire se posent ici.

### **L'école fait partie de la société.**

Ces problèmes sont assurément assez connus. Mais il fallait d'abord peser ce que nombre de professeurs expérimentent chaque jour, et prendre la mesure du sentiment d'impuissance face à la montagne de problèmes dressée devant eux. Tout n'est cependant pas dit avec ces constats ; ce sont en partie les mêmes enseignants qui le disent : l'école n'a pas à déplorer et à subir passivement cet environnement, auquel elle n'est pas entièrement étrangère. Passage obligé des jeunes de l'ensemble de la population, l'école est l'institution par excellence qui canalise les flux sociaux. Les inégalités sociales se transposent entre écoles, sections et classes où elles sont reproduites ou atténuées. La dynamique même des analyses collectives est instructive : après avoir planté le décor, les participants y prennent progressivement pied et replacent l'école au centre du décor.

En quoi les effets de réputation, les procédures formelles et les procédés informels d'inscription et de sélection (comme les voyages scolaires, les caisses de parents, les études en soirée, les garderies payantes...) instaurent-ils des clivages entre écoles et enfants ? Espace d'épanouissement pour certains jeunes mal lotis et mal partis, l'école sait en broyer d'autres. En témoignent, *a contrario*, les histoires d'une minorité d'élèves sauvés de justesse, comme celle de Maxime qui, après une succession d'échecs, finit professeur de photographie dans une institution réputée (Récit : *Maxime le photographe*), ou celle de Katia, jeune réfugiée d'un pays de l'Est, très douée mais sans papiers scolaires, que l'administration s'obstine à vouloir mettre en 1<sup>re</sup> alors qu'elle était en train de réussir brillamment en 2<sup>e</sup> et finira par réussir, vite fait bien fait, les épreuves du jury central en 4<sup>e</sup> (Récit : *Des barricades pour Katia*).

Éviter de classer trop vite, sans pour autant sous-estimer les profondes inégalités sociales et les écarts culturels, ne pas refouler, au nom du politiquement correct, les inégalités individuelles liées à l'intelligence et à la motivation, est une chose. Une autre est de mettre au jour les fonctions latentes de l'école, de chaque école, dans la configuration de ses inégalités. L'école n'est pas une instance flottante au-dessus de la société. Elle représente un sous-système socio-culturel fortement marqué par des traditions idéologiques et par la culture des enseignants eux-mêmes. Majoritairement de classe moyenne, de plus en plus féminin, plutôt endogamique, ayant généralement connu lui-même une scolarité de « bon élève »<sup>17</sup>, le corps enseignant véhicule ses propres valeurs tout en ayant le sentiment et le devoir d'incarner et de promouvoir des valeurs à caractère universel.

Dans un monde caractérisé par le pluralisme culturel, « les valeurs à transmettre sont à relativiser » dit un enseignant, tandis que d'autres font précisément de l'accès à une forme d'universalité le sens même de leur résistance. Jusqu'où faut-il tenir aux siennes et s'adapter à

<sup>17</sup> C. MAROY et B. CATTONAR, « L'évolution sociologique des enseignants du secondaire en Belgique francophone », in C. MAROY (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp. 93-129.

celles des autres ? L'école démocratique – l'École de la réussite – ne doit-elle pas être, par nature, une « école de la résistance » ? Ceux, nombreux, qui surmontent la plainte et l'opposition entre le passé et le présent, voient l'école comme un travail quotidien, avec les élèves tels qu'ils sont. Pour eux, l'expérience enseignante consiste à refaire chaque jour l'école et, dans un contexte nouveau, à *faire école*.

### **Dualité des finalités et crise organisationnelle**

Les difficultés évoquées dans ce premier point résultent de processus historiques de longue durée, au premier rang desquels se trouve la massification – qui n'est pas nécessairement démocratisation - de l'accès à l'enseignement. Jadis, la sélection et la distribution des différents publics s'opéraient en amont de l'école : au fur et à mesure qu'on grimpeait l'échelle des niveaux scolaires (du primaire au supérieur), la proportion d'élèves par rapport à l'ensemble des jeunes se rétrécissait drastiquement. L'enseignement de masse reporte sur l'école le mécanisme de sélection et les tensions qui l'accompagnent : obligation scolaire jusqu'à dix-huit ans, afflux d'élèves dont les parents sont peu scolarisés, chocs entre les cultures juvéniles et la culture scolaire, coexistence (relative) de jeunes de milieux sociaux différents, etc. La ségrégation sociale se retrouve et s'opère dans un univers scolaire hétérogène, avec ses écoles prestigieuses et ses écoles populaires, ses sections valorisées et ses sections que certains qualifient « de relégation ».

Sans être – il s'en faut de beaucoup – absentes dans les autres orientations, c'est bien évidemment dans le technique et le professionnel que les tensions sont les plus vives, où l'on retrouve la plus grande proportion de jeunes en difficulté sociale et scolaire, souvent peu intéressés par la branche à laquelle on les a destinés et qui ont généralement intériorisé le stigmate social de la « chute dans le technique et professionnel ». La tension entre l'exigence de qualification professionnelle des jeunes et celle de socialisation, de préparation au métier et d'ouverture plus générale à la « culture » se pose avec davantage d'acuité pour leurs enseignants.

Les avis de ces derniers sont partagés. Pour les uns, il importe avant tout de former de manière la plus adéquate possible à la future profession. Les programmes doivent dès lors être les plus cohérents possibles avec ce qui sera exigé du jeune quand il sortira de l'école. Pour les autres, l'école doit avant tout donner la possibilité aux élèves d'apprendre à apprendre, quels que soient les niveaux visés. L'important est de « former des gens adaptables » et non pas de futurs professionnels dont les profils de qualification collent à des secteurs marchands. Au niveau du système, c'est toute la question de l'aménagement du cursus scolaire (hiérarchisation des filières, tronc commun...) et, de manière plus spécifique encore pour l'enseignement technique et professionnel, de la répartition des stages en entreprise (selon le modèle de type CEFA) qui est ici posée. Au niveau de l'expérience vécue dans la classe, cette question se traduit concrètement dans le problème de la motivation des élèves et la difficulté pour l'enseignant de trouver la manière.

Les réformes ont voulu conjuguer les deux dimensions, sans donner la priorité à l'une ou à l'autre. Le danger, lorsque les difficultés submergent, lorsque les finalités se diluent dans les problèmes, est que la crise organisationnelle prenne le dessus sur ces finalités. La tendance est alors à « sauver les meubles » : tenter de maintenir le calme dans la classe pour parvenir à voir l'essentiel du programme.

## Confiance ou insécurité ?

Le thème de la confiance et de son contraire, l'insécurité, est récurrent, tant dans les réponses aux questions que dans les analyses en groupes, et nettement plus présent que dans la consultation des enseignants du fondamental. Puis-je faire confiance aux autres ? Avec de notables exceptions (Récit : *Le beau bulletin*), la réponse penche nettement vers le « non ». Les expressions fortes, comme « culture de la peur », ne manquent pas. Un aspect et une conséquence de cette peur est la culpabilisation des enseignants, « menace psychologique » persistante, qui fait qu' « on est toujours en tort quelque part ». Ici comme pour les autres points, il faut faire la part entre les formulations fortes qui visent à faire acter d'emblée un malaise, et les nuances qui ressortent au fur et à mesure de l'élaboration des analyses. Quels sont les aspects et les sources de ce « sentiment d'insécurité » ? Quels sont, pour les enseignants eux-mêmes, les termes du débat ?

### Insécurité juridique

Une relative nouveauté sans doute, au regard du passé, réside dans l'insécurité juridique à laquelle les enseignants se sentent désormais exposés. L'intrusion du droit dans l'école ne consiste pas seulement en actions en justice et en recours contre ce qu'on appelle parfois, outre-Atlantique, des « malformations pédagogiques », elle transparait dans la transposition du lexique même du droit (« contrat », « responsabilité », « transaction », « solution négociée » ...) dans le traitement des problèmes scolaires. L'insécurité juridique vient essentiellement des parents qui mobilisent ou menacent de mobiliser avocats et associations diverses, comme le Centre pour l'égalité des chances. Elle vient aussi des élèves qui, soutenus voire encouragés par leurs parents, estiment avoir tous les droits et connaissent, parfois mieux que les enseignants, les « ficelles juridiques ». L'anticipation des recours incite les enseignants, sous la pression de la direction, à laisser passer des élèves qui devraient normalement échouer.

Les avis ne sont ni tranchés ni unanimes. « Tous les enseignants ne sont pas des saints » explique l'un d'eux pour qui les recours sont nécessaires. En réalité, très peu aboutissent car la plupart ne sont rien d'autres que des « causes perdues ». Quelle que soit leur issue, les recours représentent une forme d'exercice de la citoyenneté, même s'il faut concéder que certains parents « poussent le bouchon trop loin ». L'insistance sur l'insécurité juridique fait écho à une tendance générale qui est loin de ne toucher que l'école : la mobilisation croissante de la justice comme régulateur par défaut de différends qui, dans le passé, n'existaient pas ou se réglaient autrement. Mais le hiatus entre d'une part, cette insistance dans les propos des enseignants sur l'insécurité juridique et d'autre part, la concrétisation, somme toute relativement limitée, de la menace d'action en Justice ou de recours peut être interprété comme le symptôme d'un climat d'insécurité qui progresse dans le monde enseignant, et comme l'expression indirecte d'une demande de protection. Quelques-uns envisagent même, à l'instar d'autres professions comme les architectes ou les médecins, de couvrir les risques du métier par une assurance individuelle ou, de préférence, collective. Elle pourrait alors être contractée par l'école ou le P.O. pour l'ensemble de ses enseignants. Ce hiatus est probablement lié également au flou dans lequel baignent les enseignants au sujet de leur sécurité juridique. À l'exemple d'écoles où soit les délégués syndicaux, soit la direction ont informé les enseignants de leurs droits, certains souhaitent que les syndicats prennent davantage en charge une information efficace sur les droits et le statut des enseignants.

### La direction et la transitivité de l'insécurité

Le rôle de la direction dans l'instauration d'un climat de confiance ou d'insécurité est déterminant aux yeux des enseignants et abondamment évoqué dans les analyses. De nombreuses interventions regrettent le manque de soutien des professeurs par la direction qui redoute les actions en justice, les plaintes en haut lieu, voire les représailles pour l'école. « Si tu te retrouves au Conseil d'État, tu iras toute seule », s'est entendue dire une enseignante opposée au passage de classe d'un élève. Dans un contexte de concurrence entre établissements scolaires et de liberté de choix des parents, il est parfois reproché à la direction de faire passer les inscriptions et la satisfaction de l'élève-client avant toute autre considération, comme le sérieux des évaluations et le respect de l'autorité de l'enseignant. « Tant que les élèves passent, la direction me soutient » explique une autre. Dans ces situations, ce sont, pour une large part, les propres craintes du chef d'établissement et de sa perception des intérêts de l'école (Récit : *Retard fatal*) qui expliqueraient le manque de soutien apporté aux enseignants et, par là, leur fragilisation face aux élèves et à leurs parents.

À l'inverse, lorsque le directeur ne se sent pas lui-même menacé, l'insécurité ne se transmet pas aux enseignants. « Dans mon école, le directeur soutient » témoigne un enseignant. « Il dit 'Qu'est-ce qu'on peut me faire ?'. Il n'a peur de rien ». « Je ne me suis jamais sentie en insécurité car je me sentais encadrée tant par la direction que par le corps professoral qui se réunit chaque semaine » explique une enseignante qui baigne dans un climat de confiance. C'est donc moins la menace extérieure en tant que telle qui suscite un sentiment d'insécurité que le manque de soutien interne face à ces menaces extérieures, ou encore la transitivité de cette menace externe qui se prolonge en menace et pressions internes, au nom de l'évitement des problèmes. Savoir mettre les professeurs en confiance n'est pas loin de constituer la vertu cardinale d'une bonne direction, quitte à « sonner les cloches » à un enseignant en aparté.

### Ambivalente inspection

Pour les nombreux enseignants qui n'ont jamais été inspectés, l'inspection ne suscite forcément pas d'insécurité. Pour les autres, elle est perçue de manière ambivalente, voire ambiguë. L'inspection est facteur d'insécurité lorsqu'elle incarne la sanction et la coercition et remet un rapport négatif qui jette le discrédit sur des enseignants. Le récit *Inspection douloureuse* porte sur une évaluation négative d'enseignants pourtant très impliqués dans leur cours de sciences et que la direction, bien au courant, n'a pas soutenus. Elle est facteur d'insécurité encore lorsqu'elle suscite l'incertitude : « D'un inspecteur à l'autre, c'est complètement arbitraire » estime un enseignant, que ses collègues approuvent. Mais l'inspection est facteur de sécurité en tant que « garde-fou nécessaire », contrôle extérieur indispensable dans un univers professionnel où, ni plus ni moins qu'ailleurs, des « brebis galeuses » peuvent causer pas mal de dégâts. Elle est facteur de sécurité encore lorsqu'elle procure des repères, qui manquent à certains : « Je n'ai jamais été inspecté et cela me manque » reconnaît un enseignant. En somme, l'inspecteur idéal est quelqu'un de disponible sans être trop présent. Il sait sanctionner les rares collègues qui font mal leur travail et conseiller, sans contraindre ni blesser, la grande majorité de ceux qui essaient de faire correctement leur boulot.

Pour un enseignant, le sentiment d'être ou non compétent dépend, pour une large part, des messages que lui envoient les autorités : inspection, direction mais aussi collègues plus expérimentés. Ce sentiment n'est pas seulement une question de foi intérieure ou de satisfaction dans le travail avec les élèves ; la compétence doit être reconnue, attestée par des marques de confiance. Elle est une relation.

## Autorité et pouvoir

Le pouvoir est la capacité d'agir sur l'action des autres, d'obtenir qu'ils agissent dans le sens souhaité. L'autorité fait référence à la légitimité du pouvoir. Elle conjugue une composante institutionnelle (la position occupée dans le système et le statut qui en découle) et une composante symbolique (le prestige lié à cette position). Davantage que dans le fondamental, la question du pouvoir et de l'autorité est apparue particulièrement problématique et absolument centrale pour les enseignants du secondaire, univers plus complexe et diversifié, composé d'écoles de plus grande taille. La classe, l'école, le système institutionnel et politique, aucun niveau n'échappe à la remise en question.

### L'autorité dans la classe

Pour se structurer eux-mêmes, les élèves ont besoin d'adultes de référence structurants. Un participant aux groupes d'analyse définit précisément l'autorité comme le fait d'être une personne structurante et aidante, soutenue par la loi et la norme. À ses yeux, la relation professeur - élève ne saurait être égalitaire. Elle priverait l'enseignant de la capacité de remplir sa mission et les élèves d'un repère et d'un soutien plus nécessaires que jamais, en particulier dans les filières de qualification. Or cette autorité est mise à mal. Au niveau de la classe et des relations avec les élèves et leurs parents, un des thèmes dominants des analyses est celui de l'autorité perdue du professeur, et qui demande à être reconstruite sur de nouvelles bases. Dans de nombreuses situations, les enseignants ressentent que les parents ne relayent pas l'autorité du professeur auprès de leurs enfants ; ils contribuent au contraire à la délégitimer.

« Oui mais ... » objectent plusieurs participants aux groupes d'analyse : dans la plupart des écoles, les parents ne sont pas en position de force par rapport à la direction et à la structure scolaire, à laquelle ils ne comprennent à peu près rien et sur laquelle ils n'ont guère prise. Tout se passe comme s'ils cherchaient à créer un rapport de force plus favorable au seul niveau qui leur est accessible, celui du professeur avec qui leurs enfants sont directement en contact. On est alors en droit de penser que l'agressivité des parents est inversement proportionnelle à leur degré de participation au sein de l'école dans le cadre d'associations de parents et de collaborations diverses. Cette participation est évidemment d'autant plus aisée et « naturelle » qu'est grande la proximité sociale et culturelle entre eux et les enseignants. Le problème de l'information des parents sur le système scolaire, de leur participation à la vie scolaire et du fonctionnement de leurs associations dans les écoles de quartiers défavorisés est donc particulièrement important et compliqué.

L'attitude des élèves est, à cet égard, hautement ambiguë : ils semblent appeler de leurs vœux l'autorité de l'enseignant que, par ailleurs, certains d'entre eux mettent si consciencieusement à mal. Violence et fragilité de nombreux élèves sont comme les côtés face et pile d'une pièce de monnaie. De plus en plus, estime un enseignant qui a de l'expérience avec des élèves difficiles et vulnérables, il faut savoir « mettre des gants de velours ». Par ailleurs, l'enseignant n'est pas toujours, loin s'en faut, en position de faiblesse. On admet, dans les groupes, certains abus de pouvoir de la part d'enseignants et d'éducateurs pour qui « la punition peut devenir un jeu ». L'esprit de corps dévoile ici ses limites positives : celles de l'honnêteté intellectuelle et de la lucidité.

Au fil de l'analyse en groupes s'impose l'enseignement majeur et la conséquence normative de cet examen du rapport de pouvoir au sein de la classe : puisque l'autorité du professeur n'est plus acquise *a priori* – et faut-il toujours s'en plaindre – elle est à redéfinir à chaque cours, à construire avec les élèves dans le quotidien des échanges. Ici aussi, il importe de faire la part entre les transformations sociales qui touchent l'ensemble de la société et celles qui sont

propres au monde scolaire. La remise en question du pouvoir des grandes institutions (l'État et les pouvoirs publics, la médecine, l'armée, l'église, l'entreprise...), jadis sans partage dans leur propre domaine, est générale. Les professionnels de tous secteurs témoignent des modifications dans l'attitude de leurs « usagers » qui contestent, s'organisent et imposent des dispositifs de recours. Le phénomène a gagné l'école mais il y prend sans doute des tonalités particulières en raison des spécificités du public jeune.

Certains phénomènes, comme l'attribution de cours à des enseignants incompetents dans la matière, sont perçus comme fragilisant inutilement les enseignants. De même, le fait que les élèves aient souvent affaire à un grand nombre d'enseignants qu'ils connaissent à peine ne favorise pas des relations structurantes avec et pour les élèves.

Plus fondamental sans doute : l'autorité dans la classe semble directement liée à la structure et au fonctionnement du pouvoir et de l'autorité dans l'école. Un enseignant qui a du mal à contrôler sa classe se verra réconforté dans « sa pratique de classe » si la direction assure un rôle de sanction. Un élève envoyé chez un préfet visible dans l'école et que tout le monde redoute a plus de chances d'en revenir calmé que s'il est envoyé chez un préfet habituellement absent et qui ne prend pas à bras le corps les problèmes de discipline. L'élève regagnera alors la classe d'un air triomphant et l'enseignant sortira diminué de l'expérience. Mais, aux yeux des enseignants, la question du pouvoir dans l'école présente bien d'autres aspects qui doivent être considérés globalement.

#### **Jeux de pouvoir dans l'école : la direction**

Au niveau de l'école, la question du pouvoir se concentre pour l'essentiel sur la direction et les collègues. Même quand les récits ne portent pas directement sur elle, la direction est presque chaque fois au cœur des analyses. Les critiques portent principalement sur l'autoritarisme et l'incompétence de certaines directions, notamment en matière de gestion des ressources humaines (GRH). Elles sont d'autant plus sévères que les enseignants ont souffert des décisions prises : fermeture de leur section, perte de cours ou d'emploi (Récits : *La section fermée* et *Mauvais directeur*). Les enseignants ne le contestent pas : la tâche est ardue et de nombreuses directions sont exemplaires. C'est plutôt les mécanismes d'un système qui permet certaines dérives qui sont mis en cause.

D'abord, le problème dépasse largement la seule fonction de chef d'établissement. Pas un seul récit (ou son analyse) qui égrille la direction n'implique, en même temps, d'autres acteurs : des professeurs divisés et des conflits latents entre clans qui font le jeu de la direction, une « division générationnelle du travail » qui réserve aux jeunes enseignants les tâches les plus ingrates avec les classes les plus dures, une kyrielle d' "intérêts souterrains" chez divers protagonistes. Bref, le directeur fût-il le personnage clé de l'école comme organisation, manquerait-il des compétences nécessaires, son pouvoir ne peut être considéré comme une question strictement individuelle. Il procède d'un ensemble de relations qui impliquent les autres acteurs et forment système. La question qu'il faut se poser est alors : Comment concevoir l'exercice du pouvoir dans l'école, en tenant compte de ses finalités tant au niveau des élèves que de la société dans son ensemble, de sa spécificité comme milieu éducatif et de ses contraintes fonctionnelles ?

Les ébauches de réponses se réfèrent, explicitement ou implicitement, à une conception idéale de l'école comme espace d'exercice du pouvoir. Sans avoir eu la possibilité de creuser vraiment le sujet, trois conceptions différentes de l'école émergent des analyses en groupe. La première, inspirée du modèle de l'entreprise, insiste sur les nécessaires compétences directoriales en matière de gestion des ressources humaines. Le directeur ou le préfet reste le

pivot et le pilote du système. On attend de lui qu'il dirige la maison en « despote éclairé », néanmoins soumis à des obligations, notamment celle de rendre compte de ses décisions auprès de son personnel. Il doit être formé comme doit l'être un chef d'entreprise moderne, en particulier en GRH, domaine où, dans l'enseignement, les lacunes seraient criantes. La deuxième conception, inspirée du modèle de la société démocratique, insiste sur les procédures de décision et, en particulier, sur le mode de désignation du chef d'établissement et sur la participation directe au pouvoir du corps professoral.<sup>18</sup> La troisième conception, centrée sur l'idée même d'éducation, insiste sur la nécessité de concevoir l'exercice du pouvoir comme occasion d'apprentissage de la démocratie pour les élèves. Cette optique suppose que le système de pouvoir soit « lisible » plutôt que confus, que les décisions de la direction apparaissent « logiques », que prévale dans l'école un sentiment de justice, que l'esprit critique des élèves soit développé au détriment de l'apathie ou de la contestation généralisée qui prévaut trop souvent, et enfin que les enseignants montrent l'exemple par leur capacité de travailler en équipe. Par leur caractère idéal, ces trois conceptions, qui ne sont pas forcément incompatibles, constituent une sorte de lecture « en creux » des défauts les plus souvent reprochés à la manière dont le pouvoir s'exercerait dans la majorité des écoles.

### **Jeux de pouvoir dans l'école : les collègues**

Si les enseignants ne sont pas toujours tendres avec les autorités scolaires, il faut leur concéder un certain sens de l'équité : ils ne le sont pas davantage entre eux. Le moins qu'on puisse dire est que, dans la dynamique de pouvoir, les enseignants sont loin de constituer un ensemble homogène sur lequel s'appuyer et capable de faire bloc.

Dans le fondamental, les enseignants se distinguent les uns des autres principalement en fonction de l'âge et de l'expérience. Dans le secondaire, le corps enseignant est le plus disparate de l'ensemble du système éducatif. Au critère distinctif de l'âge s'en ajoutent trois autres, probablement plus discriminants : le niveau d'études (régendat, licence universitaire ou études techniques), le niveau auquel on enseigne et le type de matière enseignée (cours général ou de pratique professionnelle). Ces différences favorisent la constitution de « clans » souvent en tension : entre les professeurs du général et ceux du technique et professionnel, mais aussi, au sein du professionnel entre professeurs de cours généraux et professeurs de pratique professionnelle. Les plus avantagés ne sont pas forcément ceux qu'on pense ; tout dépend du contexte : enseigner une matière générale dans le technique et le professionnel, avec des classes surchargées d'élèves qui se connaissent à peine et proviennent de sections sans lien les unes avec les autres, est jugé fort inconfortable. Sensibles à ces clivages, un enseignant suggère d'« exploiter la dimension qualifiante dans le général, pour que l'abstrait devienne plus concret », idée qui se rapproche de celle de « mise en situation-problème » présente dans les nouveaux programmes.

Le thème de l'individualisme des professeurs est revenu à de nombreuses reprises tant dans la consultation que dans les analyses en groupe. Appréhendant les problèmes dans un univers plutôt insécurisant, les enseignants se montrent trop souvent réticents à soutenir leurs collègues en cas de problème ou de conflit et avancent divisés face aux autres instances de pouvoir. L'analyse montre que c'est surtout lorsque des réunions ou des collaborations entre enseignants sont structurellement organisées que ceux-ci se disent davantage soutenus par leurs collègues. Dans leur majorité, « les profs sont demandeurs de collaboration, d'espaces de parole avec les collègues et la direction, pour pouvoir résoudre les problèmes, non soi-même, tout seul, dans son coin, mais avec les autres » résume bien un enseignant. Bref, il faut

---

<sup>18</sup> Cette question sera posée plus loin.

institutionnaliser les bonnes intentions. Alors, où le bât blesse-t-il ? Dans la dynamique générale qui entraîne des personnes de qualité comparable tantôt dans un cercle vicieux, tantôt dans un cercle vertueux. On y reviendra en conclusion.

### **Structures institutionnelles et procédés informels**

La direction constitue la principale charnière entre l'intérieur de l'école et les instances externes qui la chapeautent (P.O., administration, autorités communales, provinciales ou communautaires, réseaux...). La perception, par les enseignants, de l'exercice du pouvoir à ce niveau supérieur tient en deux points. Concernant l'un et l'autre, plusieurs enseignants ont souligné un mérite connexe mais non annexe des journées d'analyse en groupes : avoir réuni des enseignants de réseaux différents et mutuellement étanches, et leur permettre de confronter leurs expériences des mécanismes de pouvoir, notamment.

Sur le plan formel d'abord, les enseignants soulignent et regrettent généralement la multiplicité, la diversité et la complexité des structures de pouvoir. Les expériences diffèrent fortement selon les réseaux. Dans l'enseignement public, en particulier de la Communauté française, le préfet apparaît davantage comme un relais relativement peu autonome qui exécute des directives venant de l'échelon supérieur. Dans l'enseignement communal, le poids des édiles sur les nominations et le fonctionnement interne de l'école est habituellement jugé considérable. Dans l'enseignement provincial des mécanismes analogues sont de rigueur. Bref, les instances de pouvoir de l'école sont conçues comme un maillon d'un système politico-administratif plus large. Dans l'enseignement libre, par contraste, le directeur apparaît généralement plus autonome, et détenteur d'une plus grande marge de pouvoir personnel. Les PO des uns et des autres n'ont en commun que cette double initiale.

Dans les jeux de pouvoir, la position des syndicats apparaît ambivalente. En tant qu'organisation générale, leurs principales préoccupations portent sur les conditions de travail des enseignants, en particulier les salaires et les statuts. En tant qu'acteurs au sein de l'école, les délégués syndicaux sont directement impliqués eux-mêmes dans des jeux de pouvoir interne. Ils présentent une double facette : représentants du collectif d'enseignants d'une part et professeurs individuels avec leurs propres préoccupations et aspirations d'autre part. D'une manière générale, ils sont perçus par les participants comme partie prenante du système de décision plutôt que comme contre-pouvoir. Comme les autres grands groupes de pression institués dans l'espace public belge, les syndicats agissent *dans* le pouvoir plutôt que *sur* le pouvoir. Leur place dans les structures de participation souhaitées fait l'objet de discussions, certains estimant qu'il ne faut pas confondre le registre de la pédagogie avec celui des conditions de travail des enseignants, d'autres attirant l'attention sur le risque de diviser les enseignants et d'affaiblir les structures existantes.<sup>19</sup>

Les structures et procédures formelles de décision sont une chose, les procédés informels en sont une autre. Les récits et analyses pointent abondamment ces procédés qui sont mal ressentis dans la mesure où ils entretiennent un sentiment d'arbitraire, de manque de transparence et d'injustice dans une série de domaines : les nominations, les affectations, l'attribution des ressources et la résolution des conflits notamment. La politisation (surtout dans l'enseignement organisé par les pouvoirs publics) et la cooptation sociale et familiale (surtout dans l'enseignement libre) sont particulièrement visés.

Un tissu d'interdépendances informelles d'une part, et une structure formelle complexe, composée d'archipels de pouvoir relativement étrangers les uns par rapport aux autres d'autre

---

<sup>19</sup> Idem.

part, s'entrelacent pour former un écheveau aux yeux des non-spécialistes devant lequel ils restent désarmés. Sans doute les enseignants utiliseraient davantage les procédures, instances et recours mis à leur disposition s'ils y voyaient plus clair.

Quelques enseignants ont opposé à ce diagnostic globalement sévère l'argument bien connu de la richesse de la diversité de notre système éducatif, forgée dans une histoire longue et conflictuelle qui a abouti à un compromis « à la belge ». D'autres ont rappelé qu'en matière de pouvoir, le formalisme a ses limites. Entre ne rien faire et vouloir tout changer, la question reste posée du coût humain et financier du système. Quand on dit que l'enseignement secondaire coûte trop cher, on laisse entendre que ce sont les enseignants qui coûtent trop cher ou que le rapport coûts-bénéfices de leur travail est défavorable. Subjectivement, les enseignants n'ont pas le sentiment de travailler dans l'opulence. Leurs analyses incitent certains à poser la question autrement : ne serait-ce pas plutôt le système qui coûte trop cher ?

•

À quels types d'élèves et de parents avons-nous affaire ? Qui sommes-nous, les enseignants, par rapport à eux ? Pouvons-nous faire confiance aux autres ? Où allons-nous et que devons-nous faire ? En sommes-nous capables ? Sommes-nous en position de le faire ? En sommes-nous bien récompensés ? Quelques-unes des principales dimensions de l'expérience enseignante ont été ici traitées. À travers les trois entrées du public, de la confiance et du pouvoir, qui ressortent le plus nettement des analyses en groupe, des questions comme celles des finalités de l'école, du cadre institutionnel et de la compétence des enseignants ont été également évoquées.

## Le jeu scolaire

La section qui précède examine trois dimensions saillantes de l'expérience enseignante dans une perspective statique. L'expérience enseignante n'est toutefois pas la somme de ces dimensions : c'est une totalité dynamique, qui se déploie dans le temps. Cette section tente de donner une idée de cette totalité. Comme les enseignants du fondamental, ceux du secondaire sont tiraillés par des tensions. Nous commencerons par présenter ces tensions, en insistant sur la forme spécifique (et souvent radicale) qu'elles prennent dans le secondaire. Puis nous planterons le décor dans lequel évoluent les enseignants du secondaire : un système balkanisé. Enfin, nous envisagerons la façon dont les participants s'efforcent de reconstruire un espace de jeu. La notion de jeu articule les trois dimensions saillantes analysées à la section précédente et permet de saisir l'expérience dans sa totalité dynamique.

### Du fondamental au secondaire

La plupart des axes de tension proposés dans la consultation du fondamental restent valables dans le secondaire. Quelques tensions y acquièrent toutefois une intensité particulière.

#### Les multiples rôles de l'enseignant

Les enseignants du fondamental étaient divisés entre un souci de mener à bien leur mission d'apprentissage et la mission d'éducation qui, *de facto*, s'impose comme préalable à toute leçon. On peut parler d'une tension dans la mesure où les participants assument et revendiquent cette évolution du métier ... tout en la dénonçant. L'arbitrage entre les multiples rôles de l'enseignant est harassant car il exige une perpétuelle adaptation aux situations ainsi qu'une remise en question de sa pratique.

La nécessité de tenir compte de l'élève dans toutes ses dimensions s'impose aussi dans le secondaire. Le récit *Ben dans le mur* fait ainsi allusion à un garçon pour lequel le narrateur est devenu le principal référent : il a tenté de lui réapprendre une hygiène de vie, de l'accompagner dans ses problèmes de décrochage, etc. Cette diversification des rôles est vécue de manière positive par les enseignants du secondaire, mais ils font part de leur impuissance face aux drames extraordinaires de leur public ordinaire. D'autant plus que les adolescents qui arrivent dans le secondaire portent parfois un passé (ou un passif) scolaire lourd d'échecs. Redresser la trajectoire des plus fragilisés n'en est que plus difficile.

#### Les missions de l'école (I)

L'école doit-elle s'adapter aux enfants ou les enfants doivent-ils s'adapter à l'école ? Cette question a structuré plusieurs interventions dans le fondamental. On la retrouve sous une autre forme dans le secondaire : comment combiner un enseignement de haut niveau avec le souci d'émancipation sociale ? Comment rester exigeant sans exclure les élèves fragilisés ?

Tant que le public de l'école secondaire restait globalement homogène, la contradiction n'existait pas : tous les élèves possédaient les mêmes chances de départ et les inégalités de résultat étaient imputables aux aptitudes différenciées des élèves. Aujourd'hui, la diversification du public et l'intrusion dans l'école de problèmes extérieurs placent les enseignants en porte-à-faux. Ils ne peuvent que se rendre compte que les mérites de l'élève ne comptent pas seuls dans l'évaluation. Un participant évoque le cas d'une jeune fille qui

n'assistait que rarement aux cours parce qu'elle devait s'occuper de son petit frère. Que mesure exactement, dans ces cas-là, l'échec scolaire : les mérites des élèves ou les inégalités face au système d'enseignement ? L'orientation vers le professionnel a-t-elle du sens pour des jeunes qui ne parlent pas le français à la maison, tout simplement ?

Que l'exclusion ou la relégation ne résolvent rien et enfoncent davantage certains élèves en détresse sociale est pleinement reconnu par les participants. Au contraire, l'école doit jouer un rôle d'ascenseur social : récompensant l'effort et diffusant l'instruction, elle donne les mêmes chances aux faibles et aux forts. L'idéal républicain, qui fait de l'école un facteur important d'émancipation sociale, reste vivace parmi les participants. Mais justement, l'école rencontre cet objectif par l'instruction : la transmission d'un savoir, formalisé dans un programme. Il est très dévalorisant pour le professeur de ne pas parvenir à couvrir son programme, de laisser passer des jeunes qui ne maîtrisent visiblement pas les compétences requises.

Une contradiction potentielle (c'est-à-dire une tension) s'installe entre les deux missions de l'école. Participer à l'émancipation sociale, d'accord : mais pas au prix du niveau d'études. Favoriser un haut niveau de compétences, c'est notre métier, mais comment le faire sans recourir à l'exclusion ou la relégation, d'autant plus injustes que le mérite n'est pas forcément en cause ? Exclure un adolescent sans lui délivrer son diplôme équivaut soit à reporter le problème sur une autre école, soit à le condamner sans autre forme de procès, car le diplôme du secondaire représente le préalable à l'inscription dans la vie citoyenne et économique.

## **Les missions de l'école (II)**

La proximité de l'école secondaire avec la vie active ou les études supérieures la conduit à s'interroger sur ses liens avec la Cité (le politique, la citoyenneté) et l'économie. Un groupe d'enseignants du professionnel s'est attardé sur cette problématique : l'école doit-elle former des spécialistes aptes à travailler en entreprise ou favoriser l'apprentissage de la citoyenneté ? Les deux, bien sûr, sauf que les deux ne sont pas forcément compatibles. Si l'on juge les résultats en fonction des objectifs, quels sont les objectifs de l'école ? À quoi reconnaît-on un bon enseignement, un bon élève, un bon professeur<sup>20</sup> ?

Au sein du secondaire, le premier degré s'adapte au fondamental, dont il constitue le prolongement ; mais il doit aussi préparer les jeunes aux degrés suivants. Le général prépare le plus souvent ses diplômés aux études supérieures, tandis que le professionnel les prépare à l'exercice d'un métier. Mais au-delà de ces adaptations, l'école poursuit ses finalités propres. Elle n'est pas au service des entreprises, pas plus qu'elle ne doit se plier aux habitudes des hautes écoles ou des universités. Le problème est énorme : on peut adhérer aux principes des réformes et estimer qu'ils ne préparent pas les élèves aux études supérieures ni à la vie active.

L'image qu'un professeur aura de lui-même dépendra largement des réponses qu'il donnera à cette question : à quelles conditions suis-je un bon enseignant ? Je dois maintenir un haut niveau d'exigence sans contribuer à l'exclusion sociale ou la relégation. Je dois aussi préparer mes élèves à ce qui les attend au sortir de l'école (études supérieures ou vie professionnelle) tout en leur donnant des repères critiques pour vivre leur vie et exercer leur citoyenneté.

---

<sup>20</sup> Cette question se pose de manière très concrète lorsqu'est envisagée une évaluation externe de l'enseignement. Si certains l'appellent de leurs vœux, ils mettent en garde contre une évaluation des seuls résultats scolaires. Selon eux, une évaluation externe devrait aussi tenir compte de facteurs humains.

### Diversité et ressemblance

Dans le fondamental, les enseignants défendaient ardemment la liberté de l'enseignement. L'identité des réseaux, l'existence de petites et de grandes écoles, l'autonomie relative des établissements ... étaient perçus comme des atouts. Simultanément, ils aspiraient à davantage d'uniformité dans le système scolaire et préconisaient, pour contrer la dualisation de l'école, d'appliquer les mêmes règles partout, par exemple en ne tolérant pas que les écoles réputées continuent à pratiquer une pédagogie traditionnelle pour séduire les parents.

Cette tension est exacerbée dans le secondaire, où la diversité est beaucoup plus forte. En-dehors du partage entre réseaux, il y existe un clivage entre filières : général, technique et professionnel – sans oublier le 4<sup>e</sup> degré. La hiérarchisation de ces filières est condamnée par les participants aux groupes d'analyse, qui reconnaissent pourtant la réalité de la relégation. Les professeurs du professionnel sont les premiers à s'en indigner car la relégation les met aux prises avec des élèves cassés, qui se retrouvent à apprendre un métier pour lequel ils n'éprouvent aucun goût. Une participante affirme avec force que l'intelligence peut être manuelle et qu'un plombier est un professionnel au même titre qu'un avocat.

Dans le secondaire, la diversité provient aussi des matières enseignées. Tandis que deux institutrices ou instituteurs possèdent le même diplôme et inculquent les mêmes savoirs, deux enseignants du secondaire peuvent disposer de diplômes différents et enseigner des matières différentes. Les diplômes sont hiérarchisés (entre régents, licenciés et articles 20), de même que les matières : les plus abstraites bénéficient d'un plus haut prestige que les concrètes.

Cette hiérarchie des filières et des matières se superpose à la hiérarchie des différentes couches du public. Si les inégalités préexistent à l'école, l'école les confirme et les approfondit. Ce problème, dont les enseignants du fondamental avaient déjà conscience, se démultiplie dans le secondaire. Bref, d'un côté la variété des filières, des établissements et des professeurs doit permettre à chaque type d'intelligence de s'épanouir. De l'autre, s'exprime une aspiration à un système scolaire moins hiérarchisé.

### Notre contrôle, ma liberté

Certains enseignants du fondamental revendiquaient le libre choix de leur pédagogie. S'ils ne contestaient pas forcément les principes du constructivisme, ils estimaient que plusieurs méthodes d'apprentissage pouvaient coexister : la bonne méthode était avant tout celle dans laquelle l'enseignant et ses élèves se sentaient bien. D'autres rejetaient la méthode transmissive : le constructivisme constituait un progrès vers lequel l'école devait tendre.

Cet axe de tension se retrouve dans le secondaire sous une forme légèrement différente. D'un côté, la liberté pédagogique est revendiquée avec vigueur ; elle figure même au centre d'un récit que son narrateur intitule *Vive la liberté pédagogique*. Contre le jargon des nouveaux programmes (qui arrivent d'ailleurs parfois en retard), contre les intrusions de tout quiconque entend fourrer son nez dans le domaine privé du professeur, les participants exigent la liberté pédagogique. Il y a là un consensus absolument indiscuté où un souci pragmatique d'efficacité se mêle à une attente de reconnaissance.

D'un autre côté, les participants appellent de leurs vœux une harmonisation du système. Ils reconnaissent la nécessité d'un contrôle en vue de garantir le respect d'un noyau commun de savoirs et de méthodes. « S'il y a des gendarmes, c'est parce qu'il y a des voleurs » lance un participant. Personne ne le contredit. Laisser chacun opérer seul dans son coin rendrait le système peu lisible pour les élèves et leurs parents : d'une école à l'autre, d'un professeur à l'autre, tout serait susceptible de changer : méthodes, niveau d'exigence, matière enseignée. C'est du reste ce qui parfois se passe, expliquent des participants.

## La balkanisation

Comprendre ces tensions nécessite de se souvenir de l'évolution sur le long terme de l'institution scolaire, qui s'inscrit dans l'évolution de la société. Toutes les institutions sont marquées par le déclin et l'école davantage que les autres, sans doute<sup>21</sup>.

Le paysage de l'école secondaire se caractérise par une intense diversité : réseaux, filières, formations de base et carrières des enseignants ... Cette diversité ne posait pas problème lorsque l'institution scolaire chapeautait l'ensemble. L'École (avec majuscule) formait une unité où les places étaient rigoureusement réparties et les normes partagées. Le déclin de l'institution laisse un paysage éclaté où chaque école, chaque enseignant, doit désormais reconstruire localement ses raisons d'être, sa légitimité et ses modes de relations.

La première place, dans l'expérience enseignante, revient dès lors au dispositif local de la classe ou de l'école. Ces dispositifs sont instables car ils ne reposent plus sur des évidences. Les règles du vivre ensemble ne sont plus forcément partagées. L'école se voit contester son statut de lieu séparé : on s'y comporte de la même manière qu'à l'extérieur. Animer une école exige donc avant tout de reconstruire un « espace de jeu » doté de frontières où s'appliquent des règles spécifiques (telles que l'interdiction de fumer) et se poursuivent certaines finalités.

La fragmentation du système scolaire a son pendant à l'échelle de l'établissement. Au sein de l'école, les régents sont regardés de haut par certains licenciés, qui le leur rendent bien. Les professeurs de pratique professionnelle ne se mélangent pas forcément avec ceux de cours généraux. Les jeunes enseignants ont parfois du mal à s'intégrer dans des équipes déjà constituées<sup>22</sup>. L'individualisme de certains enseignants peut être une cause et une conséquence des relations au sein de l'équipe : si je n'ai pas confiance en mes collègues, je préfère fermer ma porte. Si je n'ai confiance qu'en moi-même, la collaboration comporte des risques.

À cette fragmentation de l'univers scolaire et de chaque établissement s'ajoute l'éclatement des finalités assignées à l'école et la difficulté de concilier des impératifs contradictoires : émancipation et exigence, apprentissage et prise en compte de la globalité de l'élève. Pris dans des exigences contradictoires, certains ne « voient plus à quel jeu on joue ». Tant les objectifs que les règles deviennent opaques : on ne sait plus où donner de la tête. Le lien subjectif entre les efforts consentis et les résultats observés se rompt. L'obligation de donner des cours pour lesquels on n'est pas formé, le manque de reconnaissance de ses efforts par la hiérarchie, participent aussi de la sensation d'incohérence, – ou de perte de maîtrise<sup>23</sup>.

D'après les résultats à la question 1 du questionnaire, l'impression d'incohérence est, à des degrés divers, largement diffusée. Elle est renforcée par le sentiment de déclin : « Il y a vingt ou vingt-cinq ans, cela ne se passait pas comme cela » ; « On observe une lente dégradation depuis dix ou quinze ans ». Les années nonante marquent, pour plusieurs participants, l'accélération de la déliquescence. Non seulement la charge de travail a augmenté à salaire inchangé mais il faut payer pour exercer son métier : le chiffre de 250 euros par an est avancé

<sup>21</sup> DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil (L'épreuve des faits), 2002.

<sup>22</sup> Cette difficulté de composer des équipes solides tient aussi à l'incompatibilité des horaires des enseignants d'une même école. Nouer une relation durable avec des collègues (et des élèves) n'est pas évident lorsqu'on a un horaire éclaté entre plusieurs établissements.

<sup>23</sup> La narratrice du récit *Léopold s'accroche* utilise le mot *aimer* pour parler de la relation qu'elle tente d'établir avec ses élèves, en l'occurrence un garçon arrivé d'un pays en guerre. Les intervenants la mettent en garde contre une dilution des frontières de son expérience. « Il faut mettre une barrière entre le rôle de psychologue demandé par les parents démissionnaires et le rôle d'apprentissage des savoirs (...) »

pour le cours d'histoire. L'image terne de l'école et des enseignants propagée dans les médias et la population confirme et accentue le déclin.

### **Un archipel d'incohérence**

Le triple émiettement consécutif au déclin de l'institution, nous l'appelons balkanisation. La balkanisation provoque une contradiction entre intérêt individuel et solidarité entre enseignants et entre écoles.

Au quotidien, il est impératif de faire tourner l'établissement, et à cette fin d'exclure les éléments perturbateurs. Une forte demande émane des participants pour raffermir l'ordre dans l'école : non dans une optique restauratrice mais par souci d'installer un cadre favorable au respect par tous des droits et devoirs de chacun. Les enseignants ont une responsabilité vis-à-vis du groupe et ne peuvent laisser quelques élèves « pourrir l'ambiance de la classe ».

Dans le même temps, tout le monde est conscient que l'exclusion consiste à déplacer le problème, et l'on n'apprécie pas de voir arriver dans son école les exclus de l'école voisine<sup>24</sup>. On aspire à un système scolaire plus harmonieux, non par un retour au continent soudé de l'institution mais par une coopération à bénéfice réciproque entre écoles. Sans être impossible, une telle harmonisation semble ambitieuse dans la mesure où chaque école, pour survivre dans un quasi-marché hiérarchisé où la réputation vaut son pesant d'or, tend à développer des stratégies individualistes. La tension diversité/ressemblance, mise en évidence au début de cette section, est issue de cette contradiction.

Une contradiction similaire s'observe dans la tension entre la revendication d'une liberté pédagogique et la demande d'un contrôle accru. Il s'agit de clarifier les règles du jeu, d'empêcher les stratégies déloyales de la part de certains collègues. N'importe qui ne peut pas faire n'importe quoi au nom de la liberté. Une certaine uniformité est nécessaire, mais les règles du jeu ne doivent pas m'entraver dans le maintien de mon propre dispositif de classe.

### **Des îlots de cohérence**

La fragmentation de l'espace scolaire n'est pas toujours vécue négativement. Si elle soulève nombre d'incertitudes, elle ouvre pas mal de portes. Dans les interstices de l'institution scolaire balkanisée, « Il y a du jeu » – au sens où il y a du jeu entre une vis et un boulon. Autrement dit, il y a place pour l'invention de relations originales entre l'école et les familles, l'élaboration de projets stimulants qui donnent à tous – enseignants comme élèves – le plaisir de faire ce qu'ils font et d'être là où ils sont.

Un professeur évoque « l'école de la vie », mise sur pied avec des collègues : les élèves ont, durant une semaine, l'occasion d'aller s'informer sur des métiers auprès de professionnels. Cette démarche donne lieu à un travail coté : la logique scolaire s'affirme tout en ouvrant les élèves sur leur vie future. Un autre enseignant a sollicité des spécialistes dans le cadre de son cours de français : ils viendront en classe avec du matériel de pointe. Dans le professionnel, un professeur de menuiserie mobilise ses élèves autour d'un projet de construction de tables pour des écoles indiennes. Les élèves se prennent au jeu et le résultat est fantastique.

Dans tous les cas, les enseignants mobilisent des grilles de lecture comparables. Les expériences réussissent parce que la direction était soutenante (ou au moins non hostile), que la confiance régnait entre collègues, que chacun avait l'impression de jouer au même jeu. Les expériences conduites par des professeurs tout aussi volontaires échouent, semble-t-il, pour

---

<sup>24</sup> Il est clair pourtant que cela existe. Certaines écoles sont les issues de relégation d'écoles privilégiées.

des raisons inverses : la direction a failli dans sa tâche, l'insécurité a divisé les intervenants, le pouvoir s'est exercé de manière contre-productive.

### Reconstruire un espace de jeu

Un jeu est une interaction provisoire et localisée entre acteurs qui acceptent d'observer certaines règles (« les règles du jeu ») et s'accordent sur ce qui a du prix (« le but du jeu »). Cet accord est provisoire car il ne tient que pendant la partie – la partie pouvant être une carrière scolaire ou une séance de cours de cinquante minutes. Il est localisé car il n'est valable que dans un espace défini : une école ou une classe, par exemple. Pendant la partie, il s'agit de « jouer le jeu », autrement dit d'observer loyalement les règles et de s'investir dans la poursuite de l'objectif. Dans les meilleures conditions, on éprouve du plaisir à jouer – on se « prend au jeu ». Sinon, on peut être tenté de tricher, de se désinvestir, de saboter les mouvements des autres ... bref, de « casser le jeu ».

L'expérience des enseignants du secondaire s'appuyait pour partie sur le dispositif scolaire, aujourd'hui en déclin. Chaque école doit elle-même se trouver des raisons d'exister<sup>25</sup>, inventer des modes de relations entre élèves et professeurs. Il en va de même de chaque enseignant : dans sa classe, l'autorité n'est plus implicite et les objectifs de l'apprentissage ne vont plus de soi. Au début (et parfois tout au long) de l'année, il faut travailler à stabiliser un espace d'interaction, définir les règles et les buts du jeu.

#### Le droit dans l'école

Beaucoup plus que leurs homologues du fondamental, les enseignants du secondaire font référence au droit. À travers les six groupes d'analyse, l'impression se dégage que le droit constitue l'une des clés de lecture des faits relatés. Cette clé de lecture est loin d'être la seule mais elle est omniprésente.

- Le règlement d'ordre intérieur est abondamment discuté dans *Mieux comprendre les jeunes*. Est-il répréhensible qu'un élève allume sa cigarette cinq mètres avant la barrière alors qu'il ne peut le faire qu'après l'avoir franchie ?
- Le droit au recours partage les participants à l'analyse du récit *Retard fatal*, qui s'interrogent par ailleurs sur le rôle des associations de défense des droits des jeunes. Lorsqu'un élève se comporte avec désinvolture et ne possède manifestement pas les compétences exigées, comment comprendre que la décision du conseil de classe soit contestée par un recours ou une association ?
- Des interrogations voisines sont soulevées par le récit *Courage, fuyons !* Deux élèves qui sèment le désordre ne se font exclure qu'en juin car leurs parents menacent de prendre un avocat. Le directeur prend ces menaces au sérieux et garde les deux élèves. Les risques de procès encouragent certains participants à souscrire des assurances individuelles.

Si les intervenants dénoncent le juridisme de leur public, ils reconnaissent se servir aussi du droit de manière stratégique. Quelqu'un propose de combattre la procédure par la procédure : par exemple, faire signer un contrat de stage bétonné dans lequel l'élève prend des engagements clairs qui lui soient opposables. L'insécurité juridique conduit professeurs et directions à anticiper constamment, et l'excès de prudence nuit au plaisir d'enseigner ou de conduire une école. « On prend des gants qui vont jusqu'aux épaules. »

<sup>25</sup> Par exemple à travers le projet d'établissement.

Si les participants insistent tant sur le droit, c'est essentiellement parce que l'éclatement du dispositif scolaire classique a brouillé les cartes. Alors que les règles du jeu scolaire étaient autrefois strictement scolaires<sup>26</sup>, elles se métissent. Les parents peuvent contester les cotes et se faire épauler par des organisations spécialisées. Du coup, les frontières de l'école se fluidifient : l'avocat assiste, invisible, au conseil de classe et oriente les décisions. Le conseil de classe perd son étanchéité et ne fonctionne plus sur base de ses seules règles : il se situe dans un jeu ouvert dont il ne maîtrise qu'imparfaitement les rouages.

Ce brouillage des cartes a été accéléré, aux yeux des participants, par les autorités mêmes du système scolaire. Instauration du droit au recours, complication de la procédure d'exclusion, subordonner les refus d'inscription à des conditions très précises, interdire le redoublement au sein du premier cycle ... Tout cela procède d'intentions difficilement condamnables. Cependant, dans un jeu relativement ouvert, cela a correspondu à dessaisir les écoles de leurs instruments de régulation ordinaires : ce par quoi elles faisaient respecter leurs règles au sein de leurs frontières, – ce par quoi elles existaient en tant que dispositif (ou espace de jeu).

Cette ouverture relative du jeu, qui a eu lieu au niveau systémique, a rendu discordante l'expérience de certains professeurs dans la mesure où ils ne perçoivent plus le lien entre les acquis des élèves et leur progression dans le cursus. Certains participants reconnaissent le malaise qu'ils éprouvent face aux élèves qu'ils sont obligés de laisser passer en raison du non redoublement ou des pressions exercées par la direction, soucieuse d'éviter les ennuis. Certains ont l'impression de consacrer davantage d'énergie à jouer au chat et à la souris qu'à enseigner. « Le problème, c'est qu'il ne s'agit pas de travailler à l'aider [l'élève] mais de justifier la notation afin de se 'mettre à l'abri' des recours. »

En conclusion, si le droit a tant d'importance dans l'expérience enseignante, c'est parce qu'il permet de définir les règles du jeu, qui apparaissent actuellement inégales aux yeux de nombreux répondants. C'est aussi parce qu'il permet de « savoir sur quel pied danser », de mettre les points sur le *i* quant aux exigences minimales en termes de respect et de savoir : tel est par exemple le rôle du règlement. C'est enfin parce que le droit solidifie les frontières de chaque école. Pouvoir exclure ou sanctionner ceux qui « ne jouent pas le jeu » est essentiel à la survie du dispositif, car c'est ainsi que l'école marque qu'elle n'est pas un *lieu commun* mais un espace particulier où s'appliquent d'autres façons d'agir qu'à l'extérieur.

### **Recréer un dispositif de classe : autorité et pédagogie**

Le droit s'insinue très concrètement dans l'interaction pédagogique. Auparavant, la classe était régulée par des attentes implicites : le maître parle et les élèves écoutent. Cette norme même ne va plus de soi. Tout se négocie, jusqu'à la matière à étudier. Une participante fait allusion au cortège de règles que l'absentéisme oblige à inventer. « Tu refais ton contrôle ou pas ? Tu as zéro ou pas ? » Et pour les retards, quelle sanction ? Lorsqu'un retard de quelques minutes finit par entrer dans les mœurs, le dispositif de la classe commence à se déliter. Dans certains cas, les élèves entrent ou sortent du local à leur gré, s'expriment à voix haute à tout propos, apportent nourriture et boissons en classe ...

Comme dans n'importe quel lieu public, en somme. C'est contre cet éclatement du dispositif de la classe que les répondants tentent de recréer un espace de jeu doté de frontières claires : celles du local, dont on ne sort qu'avec la permission du professeur – ou les frontières temporelles de la période de cours (on se voit interdire l'entrée en cas de retard). Un espace de

---

<sup>26</sup> On réussissait ou non en fonction d'épreuves évaluées par les professeurs délibérant en conseil de classe.

jeu où chacun s'implique dans la même activité : on ne lit pas une bande dessinée pendant la leçon – cela revient à « casser le jeu ». Un espace de jeu qui reste stable pendant l'interaction.

Il ne s'agit pas de préconiser le retour à une discipline rigide mais de rendre palpable la difficulté pour les professeurs du secondaire d'exercer leur métier dans un espace ouvert où les règles se brouillent et les frontières se dilatent <sup>27</sup>. On comprend mieux l'aspiration des enseignants du secondaire à la liberté pédagogique. Ils sont sur le terrain, inclus dans un dispositif qu'ils s'efforcent quotidiennement de faire tourner. Parce qu'il devient problématique de faire jouer le jeu aux élèves, le professeur doit disposer de toute sa liberté de mouvement pour instaurer un cadre d'interactions stable. L'imposition de méthodes pédagogiques et de contenus fixes peuvent le gêner, estime-t-il, dans son action.

Si le niveau d'exigences du programme est trop faible ou trop fort pour les jeunes, ils se désinvestissent. Si le professeur abandonne une méthode dans laquelle il se sent bien au profit d'une méthode qu'il maîtrise mal, les élèves le sentent et en profitent. Selon des répondants, les réformes encouragent la paresse en plaçant le poids de l'effort du côté du professeur et justifiant les élèves dans leur refus de s'extraire de leur quotidien. La classe était déjà assez difficile à tenir sans que les décrets ne donnent d'avance tort à l'enseignant : voilà l'un des messages de plusieurs répondants.

D'autres, à l'inverse, estiment que les décrets les ont aidés à recréer un dispositif de classe performant. « Les réformes permettent d'être plus systématique, plus rigoureux. Elles ont clarifié les objectifs. » Le contenu de l'expérience diffère, mais la logique reste identique : l'attitude des répondants à l'égard des réformes dépend pour partie de l'aide ou de la gêne qu'elles occasionnent sur le terrain. La conviction sur le bien-fondé des réformes ne détermine donc pas seule l'attitude des répondants à leur endroit. Les réformes sont en partie évaluées par les professeurs sur l'aide qu'elles apportent au maintien du dispositif de classe.

L'individualisme dénoncé par les enseignants eux-mêmes s'éclaire aussi par l'importance de faire tourner un dispositif de classe. « Moi, je ferme la porte et je suis libre », dit quelqu'un. Fermer sa porte revient à instaurer une frontière – mais ce faisant, on s'isole de ses collègues. « Pendant les cinquante minutes qui suivent, on travaille tous ensemble et à ma manière ... » Ni les collègues ni les décrets n'ont à s'ingérer dans un espace qui m'appartient. À l'opposé, les collègues peuvent être sollicités pour aider à gérer une classe turbulente. Il s'agit encore une fois de pratiques distinctes qui ressortent d'une même logique.

Il serait donc faux de penser que les répondants rejettent les réformes ou restent individualistes pour des raisons strictement philosophiques. Ces attitudes s'expliquent aussi par la nécessité de maintenir sur le terrain un espace de jeu que des forces extérieures (telles la culture zapping) tendent à faire éclater. La meilleure pédagogie ne permet pas seulement l'acquisition de compétences : elle permet d'abord et avant tout de donner cours.

### **Recréer un dispositif d'école : pouvoir et direction**

Chaque établissement constitue un dispositif que ses membres, au premier chef desquels la direction, doivent faire tourner. La direction est investie d'espoirs très forts parce qu'elle assume à l'échelle de l'école le rôle de l'enseignant à l'échelle de sa classe : voilà pourquoi elle figure parmi les acteurs centraux de tous les récits.

La direction idéale, selon les répondants, garantit les frontières entre l'intérieur et l'extérieur de l'école. Elle n'accepte pas n'importe qui et « exclut les éléments vraiment perturbateurs ».

<sup>27</sup> Indice de la dilatation des frontières : l'usage, dénoncé par plusieurs répondants, du GSM en classe ou à l'inter-cours, grâce auquel les élèves restent en permanence connectés à l'univers extra-scolaire.

En cas de divergence avec un professeur, elle « lave son linge sale en famille ». Les directions qui font appel à l'inspection ou au PO pour régler des comptes au sein de l'école font l'objet d'un jugement sévère. La direction idéale défend son équipe face aux élèves, aux parents ainsi qu'à tout acteur extérieur, « quitte à passer un savon en privé ».

On comprend mieux ce qui, dans la pédagogie du projet, parle aux participants. Qu'il se déploie au niveau de la classe ou de l'école, le projet contribue à recréer un espace de jeu cohérent, où tout le monde s'investit en vue d'un même but. Contre les forces qui tendent à faire de l'école un lieu commun, le projet mobilise une équipe où chacun remplit son rôle. Les frontières spatiales et temporelles sont nettes : il y a des lieux et des périodes où on travaille au projet. Les règles du jeu sont admises dans la mesure où l'objectif du projet est partagé.

L'un des récits, *Tout ça pour ça*, a porté spécifiquement sur ce type de pédagogie. Les participants formulent le bon usage du projet dans l'école : il doit servir des finalités pédagogiques, présenter un rapport résultat/investissement raisonnable et déboucher sur des résultats visibles. En vue de décrocher le « gros lot » (avec les guillemets qui s'imposent), certains établissements participent à la « tombola » des projets proposés par diverses organisations ... au risque de servir d'autres objectifs que ceux de l'école, et participant par là à la dilution de ses frontières. Une intervenante signale que son école fonctionne sur base de multiples petits projets en lien avec le projet d'établissement : cette solution permet à son école de sauvegarder sa cohérence.

•

Sauvegarder sa cohérence : au niveau de l'école comme de la classe, tout est là. Cela ne veut pas dire transformer l'école en coffre-fort. Plusieurs participants regrettent que l'école fonctionne en « vase clos » et souhaitent la voir s'ouvrir sur le monde extérieur. Recréer des frontières signifie marquer une différence entre l'intérieur et l'extérieur, contrer la dilution dans l'environnement. Il s'agit d'une condition nécessaire à la collaboration avec l'extérieur.

– II. –

# L'impact des réformes

## Quels changements les réformes ont-elles apportés pour les répondants ?

En quoi les réformes ont-elles bouleversé ce paysage balkanisé ? Dans quelle mesure ont-elles contribué à articuler les mondes vécus des enseignants aux finalités du système scolaire ? Si cette consultation avait été menée en-dehors de tout contexte de réforme, le verdict eut-il été le même ? Quel impact les réformes ont-elles eu sur l'expérience enseignante dans le secondaire ?

Il est bien sûr impossible d'isoler l'effet des seules réformes sur la façon dont les enseignants vivent et pratiquent leur métier. Celles-ci ne déboulent pas dans un vide social comme un météore dans le vide spatial ; elles ont été votées dans un contexte pour agir sur ce contexte. Certes, on peut évaluer une réforme sous le rapport des valeurs qu'elle promet ou sur sa rigueur juridique. Mais pour en comprendre l'impact sur la société où elle s'applique, il faut examiner l'interaction entre les textes et le contexte. Parler de l'expérience enseignante dans un contexte de réformes, c'est parler de la façon dont ces réformes ont été mises en œuvre, traduites dans des programmes, appropriées dans des équipes animées d'une dynamique propre et qui possédaient déjà, qu'on le veuille ou non, des manières d'accomplir leur mission plus ou moins congruentes avec la lettre et l'esprit des nouveaux textes.

Ce ne sont donc pas les effets des réformes en tant que projet politique ou texte juridique que cette consultation se propose d'élucider. Bien plutôt, il s'agit de comprendre l'impact de leur *mise en œuvre* sur la façon dont les enseignants du secondaire vivent et pratiquent leur métier. Cette préoccupation a inspiré les deux premières questions du questionnaire : « En quoi la mise en œuvre des différentes réformes dans l'enseignement secondaire a-t-elle modifié votre travail, en pratique ? » ; « Quelle est la principale difficulté qu'en tant qu'enseignant(e) vous rencontrez dans la mise en œuvre des différentes réformes dans l'enseignement secondaire ? ».

### Une lecture au peigne fin

Une lecture attentive des réponses aux questions 1 et 2 du questionnaire a permis de dégager plus de 170 types de réponses différents pour la première, et un peu plus d'une centaine pour la deuxième. Le bonheur d'avoir trouvé un programme mieux ajusté à ses aspirations pédagogiques y côtoie le sentiment de perdre pied – de ne plus s'y retrouver dans le dédale des modifications. D'autres encore déclarent ne rien avoir changé suite aux réformes : soit qu'ils estiment n'avoir jamais cessé d'en observer les principes, soit qu'ils les rejettent. Les collègues et la direction sont cités tantôt comme soutiens, tantôt comme opposants dans l'effort d'adaptation. Au-delà de l'école, les répondants se situent dans un espace scolaire où les liens se distendent : la transition entre le primaire et le secondaire, ainsi que la transition entre le secondaire et le monde du travail ou l'enseignement supérieur, deviennent problématiques.

L'expérience enseignante est déjà tout entière dans ces réponses. Il s'y trouve autre chose que des opinions : on y sent la colère ou le bonheur ou l'impuissance. Le sentiment de déclin y est presque omniprésent ; et les réformes sont explicitement désignées comme facteurs aggravants. Si la révolte affleure parfois, on n'observe nulle part de passéisme. On dénonce en revanche une carence de reconnaissance, de la part des jeunes mais aussi d'une hiérarchie aux contours fluctuants qui confond, selon les répondants, l'enseignement avec un laboratoire.

On touche du doigt l'impression de nombreux enseignants d'être les objets d'expériences pédagogiques.<sup>28</sup>

Ces nombreux types de réponses, parfois contradictoires, condensent les changements perçus par les enseignants dans leur pratique suite aux réformes, de même que les difficultés rencontrées. Leur nombre représente en soi un enseignement majeur. Ceci dit, il s'avère intéressant d'estimer les poids respectifs des différents types de réponses. Si certains reviennent de façon lancinante, d'autres sont plus épisodiques. Donner des pourcentages équivaut à esquisser les courbures de l'espace de l'expérience enseignante : les lignes structurantes du tableau qu'ils proposent d'eux-mêmes et de l'école.

À cette fin, nous envisagerons trois questions. Primo, en référence à la première question, les réformes ont-elles changé quelque chose aux pratiques enseignantes ? Secundo, quels changements précis se sont produits ? Tertio, quelles sont les principales difficultés rencontrées ?

### Les réformes ont-elles changé quelque chose pour les répondants ?

TYPES DE RÉPONSE	% RÉPONDANTS	TYPES DE RÉPONSE	% RÉPONDANTS
Oui, changement positif	14.3	Non, pas vraiment de changement	25.2
Oui, changement négatif	57.9	Opinion – Constat <sup>29</sup>	11.7
Oui, changement neutre	16.4	Non réponse	7.3

En pourcentages de répondants. Pourcentages non additionnables.

À première vue, les réformes ont changé quelque chose. Ces changements sont perçus comme négatifs par quelque 58% des répondants : c'est énorme. Lorsqu'on demande aux répondants de sélectionner, parmi tous les changements réellement advenus suite aux réformes, celui qui leur paraît le plus important, ils choisissent en majorité un changement négatif. On palpe là un malaise généralisé qui sera examiné au point suivant.

Un quart des répondants déclare ne pas avoir changé suite aux réformes. Cela tient d'abord à l'entrée récente dans le métier, qui explique qu'on n'ait rien connu d'autre que les réformes : c'est le cas de 7.6% des répondants. À peu de chose près, la même proportion de répondants (7.9%) déclare ne pas avoir adapté ses pratiques parce qu'elles étaient déjà ajustées aux principes des réformes. En outre, 16.4% des répondants ont évoqué des changements sans connotation décelable. Certains de ces répondants font la liste des aspects, surtout pédagogiques, que les réformes ont touchés. C'est le cas dans cet exemple :

<sup>28</sup> La dépossession peut dès lors s'appréhender comme le sentiment de devenir objet et non sujet d'expérience.

<sup>29</sup> Nous désignons sous le vocable « Opinion/Constat » des réponses qui n'indiquaient pas explicitement un changement mais plutôt une opinion et/ou une proposition posée comme un constat (par exemple : « Cette réforme est le fait d'incompétents » ou « Les évolutions de la société dictent mon travail. »). Ces réponses ont été codées et analysées comme les autres, mais pas en tant que changement.

1. Il a fallu d'abord suivre des recyclages
2. Se remettre en question
3. Préparer des situations d'apprentissages et d'intégrations
4. Modifier la manière de donner cours
5. Remodeler l'ensemble de TOUS ses cours
6. Appliquer concrètement les nouvelles situations
7. Modifier et ajuster ses nouvelles situations
8. Construire des grilles d'évaluation concrètes
9. Transposer ses évaluations
10. Créer de nouveaux bulletins

À travers la sobriété de cette évocation perce la charge de travail consécutive à la réforme, entre autres à travers les majuscules de « TOUS ses cours » et la longueur de la liste. Enfin, 14.3% des répondants décrivent des changements positifs suite à la réforme. Ce n'est pas rien, mais c'est tout de même beaucoup moins que les 57.9% évoquant des changements négatifs.

Il faut insister sur ceci : ce sont en partie les mêmes personnes qui ont décrit les changements positifs, négatif ou neutres. Loin de livrer une analyse tranchée des réformes, la plupart des répondants fournissent des analyses détaillées de leur impact sur leurs pratiques. Voilà pourquoi le total des pourcentages excède cent : une même personne peut peser à la fois dans les catégories « positif » et « négatif »<sup>30</sup>. Un seul exemple fera sentir ces nuances :

La nouvelle réforme a obligé les enseignants à se remettre en question (bonne chose), rénover leurs cours, se mettre à la page, se remuer, se bouger (pour les cours théoriques), mais ces réformes ne sont pas toujours judicieuses, parfois mal appliquées et des programmes inadéquats (réflexion d'une maman enseignante). Je constate, moi prof, que les professeurs de mes enfants sont des distributeurs de matières photocopiées, le bon livre n'existe plus, la bonne pédagogie a disparu pour faire place à des distributeurs qui n'ont plus ni l'amour ni la foi d'enseigner et qui n'ont plus dans « leurs tripes » cette volonté pour qu'un enfant réussisse ! Voilà l'origine de ce grand nombre d'échecs à l'école. On a tout changé pour faire mieux et on a largement fait moins bien !!!

Bref, les réformes ont clairement affecté les enseignants. Les changements survenus sont le plus souvent, de manière écrasante, ressentis comme négatifs. Une proportion non négligeable (près de 15%) a toutefois décelé dans ses pratiques un changement positif. Là encore, les répondants ont le souci de répondre avec précision.

La pédagogie différenciée et l'évaluation formative ont bouleversé mon travail de professeur qui est devenu plus riche, plus varié moins routinier mais aussi plus lourd et plus prenant. Mes élèves se sentent beaucoup plus concernés par leur évolution et sont plus conscients de leurs difficultés et essaient plus volontiers d'y remédier. Ils progressent mieux car la relation qui s'établit entre eux et moi est plus personnelle. Je peux leur adresser des conseils, des encouragements personnalisés.

Quelles sont les zones de l'expérience les plus touchées par ces modifications ?

---

<sup>30</sup> Ce choix explique l'impossibilité d'additionner les pourcentages : puisqu'une même personne peut peser dans plusieurs catégories, l'addition reviendrait à compter plusieurs fois ces personnes.

Qu'est-ce que les réformes ont changé pour les répondants ?
---

CATÉGORIES (% RÉPONDANTS)	TYPES DE RÉPONSE <sup>31</sup> (% RÉPONDANTS)	
	<b>Pédagogie</b> (52.9)	OUI, changement positif (11.7)
Oui, changement négatif (22.9)		Non, pas vraiment de changement (9.8)
<b>Moyens</b> (33.9)	OUI, changement positif (0.3)	Oui, changement neutre (0.5)
	Oui, changement négatif (33.0)	Non, pas vraiment de changement (0.2)

En pourcentages de répondants. Pourcentages non additionnables.

Deux grandes catégories structurent les réponses à la question 1 : la pédagogie et les moyens.

La pédagogie regroupe tout ce qui touche à l'interaction avec le groupe-classe ainsi que certains aspects spécifiquement liés aux réformes : nouveau programme, non redoublement, socles de compétences, profils de qualification, etc. Il n'est guère surprenant que ces préoccupations reviennent de manière obsédante : c'est là le cœur du métier ; c'est à ce niveau que les réformes font d'abord sentir leurs effets. C'est bien aussi par rapport aux réformes que les enseignants étaient invités à se positionner.

Quant aux moyens, ils ont été définis de manière large comme tout ce qui permet d'accomplir son métier : locaux, outils pédagogiques tels que des manuels, du temps pour préparer ou corriger ses cours, etc. Les moyens en formations (surtout continuée) ont fait l'objet d'une catégorie à part, qui regroupe 5.0% des répondants. Ces répondants déplorent le manque de formations adaptées aux concepts de la réforme ou aux évolutions de la réalité du terrain. Quant au salaire, il n'a pas été codé comme moyen mais comme élément de statut.<sup>32</sup>

Il est frappant d'observer que si les changements d'ordre pédagogique sont évoqués tantôt de manière positive, tantôt de manière négative (avec toutefois une dominante négative), les évocations des changements en termes de moyens sont quasi-exclusivement négatives. Le fossé semble s'être élargi entre les ambitions et les moyens pour y parvenir. La pédagogie différenciée prend beaucoup de temps et est parfois dénoncée comme une hypocrisie inaccessible ; les nouveaux programmes doivent être lus et compris et il faut y faire correspondre ses cours. Quant aux situations-problèmes, il faut du temps pour les construire et les amener auprès des élèves ... qui, selon les répondants, restent passifs face à un prof qui se démène pour leur faire acquérir une compétence.

<sup>31</sup> Pour la simplicité, nous n'indiquons plus le pourcentage des non réponses ainsi que les opinions/constats.

<sup>32</sup> La catégorie Statut/Carrière regroupe moins de 2.0% des répondants pour les questions 1 et 2. Cela peut sembler dérisoire, mais il importe de se souvenir de l'énoncé des questions. Elles interrogent l'enseignant sur les modifications rencontrées dans l'exercice de son métier suite aux réformes, et sur les difficultés rencontrées. Il est tout à fait compréhensible que le thème des émoluments n'apparaisse pas à ce stade.

Un leitmotiv s'impose : « Plus j'en fais, moins ils en font ». Plus je fournis d'efforts pour leur faire comprendre quelque chose, plus ils deviennent inertes. (La comparaison avec des plantes est revenue quelques fois.) Un enseignant condense la pensée de plusieurs de ses collègues :

C'est vraiment le monde à l'envers ! Alors qu'on demande de plus en plus aux professeurs (préparations, cahier de matière qui n'en finit pas de changer, rapports, paperasse que personne ne lit – sauf un inspecteur peu pédagogue –) que le professeur est mis de plus en plus sous pression, qu'on lui fait de moins en moins confiance, les élèves travaillent de moins en moins et sont donc moins préparés pour entreprendre des études supérieures.

Le lien entre la pédagogie et les moyens est patent. La pédagogie pose problème parce qu'on manque de moyens (au sens large) pour faire face aux exigences des réformes ainsi qu'aux réalités du terrain. C'est ce que confirme le *top 5* des types de réponses les plus souvent cités.

N°	TYPES DE RÉPONSE (Q1)	% RÉPONDANTS
1	Surcharge de travail pour le professeur.	24.6
2	Baisse du niveau des élèves.	13.6
3	Modification des pratiques pédagogiques.	12.0
4	Manque de clarté ou incertitude quant aux nouveaux programmes ou aux critères d'évaluation.	9.4
5	J'appliquais déjà la réforme sur le plan pédagogique.	7.9

En pourcentages de répondants. Pourcentages non additionnables.

### Surcharge de travail pour le professeur

Il est lourd de sens que presque le quart des répondants ait estimé que, parmi tous les changements réellement advenus suite aux réformes, la surcharge de travail représentait l'élément prioritaire. Le consensus auquel donne lieu ce changement ne doit toutefois pas masquer les différences d'appréciation et de réalité. Le travail administratif est dénoncé par beaucoup, qui le ressentent comme inutile et infantilisant. D'autres mettent l'accent sur la préparation des cours ou les corrections, que les réformes ont considérablement alourdies. D'autres encore détaillent le volume horaire qu'ils doivent désormais prester.

1) Professeur dans la même école depuis vingt ans, la quantité de travail a triplé, c'est insurmontable et ingérable. J'ai été nommée à plein temps avec des 4e, 5e, 6e, en bio et des 4e en chimie avec labo, etc... Actuellement, je donne cours aux nouveaux A et B en bio et chimie pour les 3e, 4e, 5e, 6e et ce sans préparateur ni collègues de sciences !!! J'ai donc 15 classes et 12 programmes différents !!!

2) Le changement de programme m'a obligé à tout recommencer à zéro. Depuis que je suis enseignante (23 ans), j'ai été prof de trois disciplines différentes (avec à deux reprises changement de programmes) ce qui fait que j'ai préparé des dizaines, des centaines de leçons dont les 4/5 sont maintenant inutilisées. Si l'émission sur les grands travaux inutiles existait encore, je postulerais !

3) La mise en œuvre de l'évaluation de compétences provoque une surcharge de travail administratif. En effet, il faut cibler les compétences à évaluer, coordonner avec les collègues pour l'évaluation des compétences transversales, modifier la manière de poser les questions et la répartition des points pour que les questions permettent d'évaluer les compétences ciblées et que les points soient répartis équitablement. Il faut aussi transmettre les résultats aux élèves et aux parents ce qui demande beaucoup de temps car il faut « éplucher » chaque copie et établir une fiche personnelle pour chaque élève afin qu'il puisse se rendre compte des compétences acquises et non-acquises. Tout ceci demande beaucoup de temps et d'organisation. Si tous les enseignants faisaient cela avec sérieux (ce qui est loin d'être le cas !), cette réforme serait sans doute positive mais beaucoup ne sont pas encore « entrés » dans la réforme et continuent à travailler comme avant ! J'ai donc parfois le sentiment d'être une pionnière ou... une naïve !

4) Une surcharge de travail au point de vue de la préparation des cours et des corrections. L'impossibilité d'assurer une charge complète (non conciliable avec une vie de famille et l'éducation de ses propres enfants). Concrètement, suivant les attributions reçues et les matières à enseigner, la quantité de travail de préparation peut passer du simple au double ! Pour un travail correct, il faut compter 3h par période de cours !

5) Elle [La réforme] a multiplié le travail. D'abord dans la préparation des cours ! Que ce soit pour le cours de français ou de sciences humaines, les recherches sont abondantes ! Aussi, les références (manuels) ne sont pas forcément adaptées. L'enseignant est face à une tâche de plus en plus compliquée où le savoir n'a plus guère de place. Nous n'avons plus guère le temps de le fixer ni de l'évaluer (et nous n'y sommes plus invités !) Les élèves le sentent et donc, puisqu'ils ne seront plus systématiquement interrogés sur cet aspect, l'oublient ! Comment faire alors efficacement du savoir-faire ? Ensuite, l'aspect administratif nous « écrase » : rédaction de feuilles de compétences, multiplication de réunions (conseils de guidance). Beaucoup de temps inutile !

On pourrait continuer longtemps. Il est intéressant d'observer que l'insatisfaction à l'égard de la surcharge de travail n'est pas incompatible avec un accord de principe sur les réformes. Les répondants se sont efforcés de s'ajuster aux exigences décrétales mais se sont essouffés devant l'ampleur des objectifs assignés – d'autant plus que certains de ces objectifs étaient perçus comme inutiles (les tâches administratives) voire nuisibles. Car non seulement les nouvelles méthodes pédagogiques dévorent du temps, mais en plus elles semblent diminuer la qualité des apprentissages. La surcharge de travail, qui est la forme principale du manque de moyens, paraît donc liée à la pédagogie. La forme canonique de cette liaison pourrait être : « Plus j'en fais moins ils en font. »

### Baisse du niveau des élèves

La baisse du niveau des élèves a été mise en avant par 13.6% des répondants. Encore une fois, la courbure ainsi dessinée dans le panorama de l'expérience doit être prise au sérieux. La surcharge de travail serait sans doute moins perturbante si elle ne s'accompagnait du sentiment d'une diminution de la qualité du travail accompli.

Les réformes, disent certains, obligent à diminuer les exigences : elles pratiquent le nivellement par le bas. Le savoir n'a plus la cote, lit-on quelque part ; les pédagogues en chambre lui semblent préférer les compétences. Sans savoir tout court, pas de savoir-faire qui tienne : il faut bien commencer par retenir les bases pour ensuite construire soi-même de nouveaux savoirs. Mais la simple évocation des exercices de mémoire (le fameux *par cœur*) serait devenue interdite. Un répondant résume laconiquement : « Passer d'une pratique 'objectifs à atteindre' / 'matières pour y parvenir' à une pédagogie axée sur les 'socles de compétences' a induit l'impression que l'on ne vise plus vers le haut et le lointain ('cible') mais vers le bas et l'immédiat ('socles'). Sentiment renforcé par l'obligation de non-redoublement. »

Pratiquement, [la réforme n'a apporté en guise de changement] que du négatif ! Les socles de compétences, un concept inutile, complexe dans sa mise en place sur le terrain. Le redoublement était une bonne chose, il fallait le conserver. Bref, ces soi-disant réformettes ... = « beaucoup de bruit pour rien »... Sauf si, bien sûr, l'objectif poursuivi en haut lieu était un nivellement par le bas ; alors c'est une totale réussite !

Il faut se représenter l'incertitude quant aux résultats de son travail : l'impression funeste d'appliquer un programme et des méthodes auxquels on ne croit pas une seconde, dont on juge même les effets franchement négatifs, mais qui s'imposent néanmoins de manière obligatoire (ou perçue comme telle). La *perte de maîtrise* éclate ici dans toute sa force – l'impossibilité d'articuler les divers aspects de son expérience. Les efforts consentis ne font plus sens, cessent d'être rapportables à une amélioration de la qualité du travail, c'est-à-dire du niveau des élèves.

### Flou du programme et des critères de correction

La surcharge de travail est donc dénoncée parce qu'elle manifeste l'éclatement entre les efforts consentis et les résultats observés. Ce sentiment est renforcé par l'impression de flou que dégage le nouveau programme : *on ne voit plus où on veut en venir*. On ne comprend plus le cahier de charges imposé. Les mots jargon, jargonnant, pédagogues en chambre ou dans leur tour d'ivoire, pédagogistes, théoriciens ... restituent l'état d'esprit des répondants. Une catégorie de réponses spécifique reprend ces avis qui comparent les réformes à un exercice d'onanisme intellectuel.

Par-delà la colère, les questionnaires laissent deviner un vertige : celui de ne plus savoir où l'on demande d'aller. Les critères de correction sont également dénoncés comme flous. Ainsi, il n'est plus permis d'interroger les élèves sur leur vocabulaire dans un cours de langue, s'étonne un répondant. Les critères d'évaluation des compétences font défaut, remarque un autre. À partir de quel moment peut-on de façon raisonnablement objective décider qu'une compétence a été acquise ? Dans le contexte de réformes, bon nombre de repères d'évaluation perdent leur pertinence et le nouveau programme n'offre guère de repères alternatifs.

Complication extrême des évaluations et des bulletins. On ne voit pas toujours quelle compétence correspond à quelle question et réciproquement (matière : mathématique). Elles sont difficiles à évaluer. Par ex : une des compétences est « raisonner ». Dans un contrôle, cette compétence est acquise, dans le suivant, non. Cet élève a-t-il atteint le niveau minimum pour cette compétence ? Sait-il raisonner ? Subjectivité maximum pour juger des compétences, de nombreuses réunions n'ont pas éclairé nos doutes. Donc en pratique, beaucoup plus de travail pour préparer les contrôles et les corriger, et pour faire les bulletins.

### J'appliquais déjà la réforme sur le plan pédagogique.

Le portrait de l'enseignant dans les réformes dressé par les répondants paraît sombre. Pourtant, 7.9% des répondants s'associent à la philosophie des réformes en déclarant qu'ils appliquaient certains de ses principes avant son entrée en vigueur. Il n'empêche : pour eux aussi, la systématisation de ces principes s'est accompagnée d'incertitudes quant aux missions assignées et aux méthodes pour y parvenir, ainsi que d'une surcharge de travail.

## Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les répondants suite aux réformes ?

Les difficultés rencontrées par les enseignants font en grande partie écho aux problématiques soulevées dans la première question. C'est que, pour celle-ci, plus de la moitié des répondants ont évoqué des changements perçus comme négatifs suite à l'introduction des réformes dans l'exercice quotidien de leur métier. Par rapport à la première question, la deuxième force le trait : les enseignants sont invités à formuler la difficulté essentielle qu'ils rencontrent dans l'application des différentes réformes<sup>33</sup>. Elle permet donc de comprendre spécifiquement où et en quoi les réformes font problème.

Nous l'avons dit, un peu plus d'une centaine de types de réponses différents ont été inventoriés. Les répondants se sont exprimés sur des thèmes aussi divers que le manque de formation<sup>34</sup>, les dynamiques entre collègues (difficulté de coordination, de mise en place de concertations) ou encore le rapport à la hiérarchie, en particulier des critiques de ceux qui « ignorent la réalité de terrain et imposent des réformes ». Certains problèmes avec les parents ont été mis en avant, en particulier la difficulté à leur faire comprendre les réformes<sup>35</sup>. Enfin, quelques répondants ont mentionné explicitement un manque de reconnaissance de leurs capacités, tandis qu'une minorité d'autres a souligné la démotivation de certains professeurs, la diversité des rôles à assumer ou encore, dans un autre registre, la mauvaise organisation des options et des stages.

Si ces difficultés sont importantes à considérer en tant que point spécifique choisi par chaque répondant parmi la diversité des dimensions caractéristiques de son expérience, les grandes lignes de force structurant la deuxième question sont ailleurs (voir le tableau ci-dessous). Les difficultés les plus fréquemment mentionnées peuvent être regroupées en trois points : la pédagogie, les conditions d'exercice du métier et le public de la classe.

N°	PRINCIPALES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	%
1	Nouveaux programmes et compétences : c'est flou, je ne les comprends pas, je ne vois pas comment les adapter à la matière que j'enseigne	16.0
2	Critères d'évaluation flous, imprécis	10.2
3	Elèves démotivés (tendance générale)	9.3
4	Trop d'élèves par classe	8.6
5	Surcharge de travail	7.5
6	Nouveaux programmes et compétences : désaccord sur le fond	7.3
7	Elèves : problèmes d'aptitude	6.9
8	Manque de moyens pédagogiques	6.4
9	Manque de temps pour boucler les différents programmes, les matières	6.3
10	Manque de moyens matériels	5.6

<sup>33</sup> La plupart ont cependant évoqué plus d'une difficulté. Toutes ont été prises en compte dans l'analyse. C'est pourquoi, comme pour la première question, les pourcentages ne sont pas additionnables.

<sup>34</sup> 6.3% des répondants se sont exprimés par rapport à la formation continuée : soit qu'il leur manque une personne spécialisée de référence pour appliquer la réforme, soit qu'ils n'ont pas assez de possibilités de se former, soit encore qu'elles ne sont pas adaptées à la branche qu'ils enseignent.

<sup>35</sup> Les catégories qui suivent ont un taux de fréquence inférieur à 5.0%.

<b>11</b>	Trop d'écarts entre les niveaux des élèves dans la classe, hétérogénéité	5.4
<b>12</b>	Le non-redoublement n'incite pas les élèves à travailler, il n'est pas favorable à l'apprentissage	5.1
<b>13</b>	Difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée	5.0
<b>14</b>	Difficulté d'enseigner alors que la réforme dévalorise l'effort et la rigueur ; elle fait baisser le niveau des élèves	5.0

En pourcentages de répondants. Pourcentages non additionnables.

## La pédagogie en classe

Un peu plus de la moitié des répondants (54.7%) se sont exprimés sur des difficultés d'ordre pédagogique, essentiellement liées à la réforme<sup>36</sup>. En la matière, les nouveaux programmes et les méthodes d'évaluation posent grandement problème. 16% des répondants éprouvent des difficultés pratiques dans l'application des nouveaux programmes et des compétences : ils les jugent flous, ne les comprennent pas et les adaptent difficilement à la matière qu'ils enseignent. En particulier, les objectifs de cours ne leur semblent pas clairs et l'apprentissage à partir de situations problèmes leur paraît difficile à réaliser.

Faisant plus largement référence à un problème d'adaptation de la réforme au terrain et, comme l'ont écrit certains<sup>37</sup>, « d'inadéquation entre la théorie de la réforme et la pratique de terrain », ce type de difficultés met donc moins en cause la réforme en tant que telle que sa mise en œuvre, vécue comme problématique. Les enseignants s'approprient difficilement les nouveaux programmes et la pédagogie par compétences, décidés hors contexte.

La principale difficulté que je rencontre est centrée autour des programmes non unifiés et qui changent régulièrement. Le mieux est de partir des programmes actuels et de les améliorer en concertation avec les acteurs concernés (inspecteurs, directions, enseignants...) en fonction des difficultés de terrain.

Les repères en matière d'évaluation font également l'objet de difficultés spécifiques. Au total, un peu plus d'un répondant sur dix les déplore et les juge flous, imprécis et difficiles à mettre en œuvre. Une différence se joue entre les réseaux : seuls 4.6% des répondants provenant du réseau communal et provincial ou du réseau de la Communauté française évoquent cette difficulté alors qu'ils sont 14.1% à le faire dans le libre confessionnel.

Nouveaux programmes flous, critères d'évaluation imprécis... Dans leur pratique quotidienne, les enseignants se perdent dans les directives pédagogiques insufflées par les réformes. Et ils s'interrogent aussi sur leur effectivité, voire plus encore sur leur fondement.

7.3% des répondants jugent négativement la pédagogie par compétences. Un enseignant n'hésite pas à écrire : « Les meilleurs profs de mon école sont ceux qui ont pris distance par rapport aux réformes : encourager le travail de l'élève, notamment en le récompensant avec des contrôles de simple mémorisation (vocabulaire en langue, formules en math...). Ils évitent de perdre du temps dans des mises en situation-problèmes tirées par les cheveux, qui n'ont pas leur place à ce moment-là. Ils n'hésitent pas à réaliser des séances de « drill » etc. etc. (...) ». Les nouveaux programmes, disent certains, relèguent le savoir derrière les compétences. Pourquoi ne pas fonctionner avec des méthodes plus traditionnelles qui ont fait et font toujours leurs preuves ? D'autres dénoncent le « saupoudrage des matières » : comment alors veiller à maintenir une certaine structure de l'apprentissage ? Une enseignante, partagée, s'interroge :

<sup>36</sup> Le poids des trois premières catégories de réponses est donné à titre indicatif. (- pour les deux autres, voir *infra*). Dans les pages qui suivent, ce sont essentiellement les types de difficultés mentionnés par au moins 5% des répondants qui sont analysés.

<sup>37</sup> 4.2% des répondants le mentionnent explicitement.

Le fait de faire émerger les représentations des élèves et les rendre actifs dans la construction de leur apprentissage prend énormément de temps et amène à un savoir plus décousu. Les nouveaux programmes (ex. 3ème degré technique de transition sciences sociales et éducatives) nous suggèrent d'amener des élèves à mener des enquêtes, construire des panneaux, faire des visites, rencontrer des intervenants... je trouve cela très positif mais il faut veiller à maintenir une certaine structure.

Jugés peu clairs par les uns, contraires à un enseignement efficace par les autres, les difficultés dont font l'objet les nouveaux programmes et les critères d'évaluation témoignent d'une relative incertitude dans le chef des enseignants. Les uns, pas tellement opposés aux nouvelles méthodes, se sentent insécurisés dans leur mise en œuvre ; les autres se sentent dépossédés de leur manière d'enseigner. Ce qui les unit, c'est un même sentiment de perte de maîtrise de leur métier. Celui-ci ne joue cependant pas de manière isolée : on ne peut en prendre la mesure qu'en regard des conditions dans lesquelles exercent les enseignants, mais aussi et surtout en regard du public auquel ils s'adressent.

### Les conditions d'exercice du métier

Les réformes signifient une nouvelle façon d'*accomplir* son métier, avec laquelle les conditions d'exercice de la profession ne sont pas toujours congruentes<sup>38</sup>. 8.6% des répondants se sentent impuissants à donner *efficacement* cours étant donné les conditions de classes surchargées dans lesquelles ils sont placés : faire en sorte que tous les élèves atteignent la compétence d'expression orale en néerlandais pour la fin de l'année relève du défi pour ce professeur d'une classe de 25 élèves. 5.4% évoquent l'écart de niveaux entre les élèves d'une classe et 5% évoquent par ailleurs la difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée. Outre les différences d'aptitude, l'hétérogénéité d'un groupe peut provenir du regroupement de classes de niveaux différents pour un même cours : un professeur exprime ainsi sa difficulté à assurer son cours de technologie sanitaire à des "5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> professionnelles" en même temps, alors qu'ils en sont forcément à des étapes différentes du programme... La difficulté à mettre en place une année complémentaire ou des séances de remédiation pose aussi problème. Un autre enseignant témoigne :

Dans mon école, il n'y a pas de vraies 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> « bis ». Donc les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> sont groupés pour beaucoup de cours techniques, ce qui provoque un manque d'intérêt pour les élèves qui ont les bases des années précédentes et qui, en ne doublant pas, espèrent voir une matière différente de celle de l'année précédente.

5.6% des répondants mettent quant à eux en cause les conditions proprement matérielles dans lesquelles ils sont placés pour donner cours : manque de locaux ou dégradation de ceux-ci, manque de matériel (laboratoires, bibliothèques...), etc. D'autres s'interrogent sur les moyens financiers à disposition des classes et la transparence de leur répartition, tel ce professeur qui, en commençant l'année scolaire, n'a jamais pu connaître le budget par élève dont il pouvait disposer pour réaliser ses cours de construction.

L'absence de moyens disponibles, ce sont aussi les lacunes relatives aux outils pédagogiques à disposition de l'enseignant. 6.4% des répondants déplorent directement le manque de moyens pédagogiques pour atteindre les objectifs décrits dans les programmes : manuels scolaires, valises didactiques, etc. Où trouver des outils concrets ? Les enseignants en ressentent d'autant plus la nécessité que les nouveaux programmes sont denses, voire trop chargés : 6.3% des répondants dénoncent le manque de temps pour les boucler en fin d'année scolaire.

En fin d'année, il m'est difficile de pouvoir me dire : « Ca y'est, je suis arrivé au bout ». Il y a toujours un petit goût d'inachevé. Le programme est trop conséquent pour pouvoir le clôturer en une année

<sup>38</sup> La deuxième grande catégorie structurant les difficultés touche aux moyens à disposition de l'enseignant pour exercer son métier et regroupe près d'un tiers des répondants (32.8%).

scolaire. Cela dépend, entre autres, du niveau et de la vitesse d'acquisition des connaissances des élèves.

Tout comme pour la première question, mais de manière plus nette encore, le lien entre la pédagogie et les moyens est patent. Il se décèle encore dans les difficultés, évoquées par 7.5% des répondants, liées à la surcharge de travail entraînée par les réformes, qu'elle soit de type administratif ou directement liée à l'activité de l'enseignement comme les corrections, le retravail des programmes chaque année en vue d'être 'en ordre' par rapport à la réforme ... De manière presque caricaturale, une enseignante se demande :

Comment certifier correctement pour plus ou moins 125 élèves (5 classes) que chacun a ou non un cours en ordre (et donc acquis une compétence) sans ramasser et vérifier chaque page – chaque exercice – à chaque bulletin ? La tâche est titanesque. Et pourtant, je dois certifier « cours en ordre » avec le risque d'être critiquée négativement et légalement en cas de problème ; d'être accusée de faute professionnelle.

## Le public de l'école

Une série d'enseignants s'interroge sur la motivation des jeunes et les projets qu'ils portent. 9.3% des répondants évoquent la tendance générale de démotivation des élèves comme source principale de difficulté dans l'exercice de leur métier<sup>39</sup>. Ces enseignants adoptent cependant différents points de vue, tels que les représentent ces extraits significatifs :

- 1) Bien que toutes les réformes soient réalisées dans le but d'améliorer l'enseignement, le problème reste entier : je me trouve face à des jeunes incapables de fournir un travail minimum sérieux et de qualité à domicile, des jeunes qui paraissent « subir » les cours et ce même si ma relation avec eux est satisfaisante, voire bonne ou très bonne ! Pour moi, toutes ces réformes convergent même un même constat : beaucoup d'élèves vivent en assistés.
- 2) La principale difficulté que je rencontre est de me battre contre la démotivation d'étudiant(e)s qui pour la plupart ont intériorisé soit un petit passé d'échec mais surtout un discours culturel d'exclusion.
- 3) Ma difficulté est mon malaise de voir des élèves perdre leur temps durant deux ans au 1er degré avant de pouvoir effectivement apprendre à l'école un métier qui les intéresse et les motive. Un élève motivé par la mécanique doit attendre la 5ème année avant d'approcher un moteur !
- 4) La principale difficulté que je rencontre est de faire « bouger les choses » : les élèves, surtout au 3ème degré (j'enseigne dans le général et le technique de transition) attendent passivement qu'on les « gave » de savoir à restituer, alors que mon objectif principal n'est que « transitoire » dans leur vie : je dois être un maillon dans la chaîne de leur évolution personnelle et citoyenne. Ce que je fais, c'est pour eux, non seulement dans le présent, mais surtout dans le futur. Ils s'impliquent encore trop peu, trop habitués sans doute par des décennies de cours magistraux.

Le constat de démotivation des élèves posé par près d'un répondant sur dix n'est pas une manière pour eux de se dédouaner de leurs responsabilités, ni de se faire victime d'un système sur lequel ils n'ont pas prise. Il les interpelle justement dans le rôle qu'ils ont à jouer auprès de leurs élèves et, plus globalement, que l'école doit jouer auprès des jeunes : comment « faire bouger les choses », faire prendre conscience à des adolescents qu'on est un maillon dans la chaîne de leur évolution personnelle ? Comment les impliquer, les interpeller, alors qu'ils paraissent subir les cours ? Comment apprendre la confiance en soi à des jeunes qui cumulent un « passé d'échec » tel que sanctionné par la structure scolaire ? Comment motiver des élèves de l'enseignement technique ou professionnel à des cours généraux sans lien aucun avec le métier auquel ils se destinent ? Surtout, dans ce dernier cas, cela en vaut-il la peine ?

<sup>39</sup> Un répondant sur cinq (21.1%) a mis en avant des difficultés relatives aux systèmes scolaire et social au sein desquels l'école est amenée à jouer un rôle d'instance d'éducation. Ce sont surtout la démotivation des élèves et les problèmes d'aptitude qui ont été soulignés.

La difficile mise en œuvre des nouvelles méthodes pédagogiques se mêle donc à la tâche déjà difficile d'enseigner dans le contexte sociétal actuel, réformes ou pas réformes. Réformes ou pas réformes, une série d'enseignants s'inquiètent de la place qu'il leur est possible d'occuper dans le parcours des jeunes et, derrière eux, de la place de l'école dans leur structuration. Au sentiment d'une démotivation du jeune public, la difficulté d'enseigner à des élèves qui rencontrent des problèmes d'aptitudes est dénoncée par 7% des répondants, tandis que certains autres soulignent les problèmes que les élèves présentent en matière de connaissance de la langue française.

### L'abolition des anciens repères

De quelle manière jouent les réformes dans ce sentiment de perte de légitimité du professeur et de l'institution scolaire dans son ensemble ? En quoi pourraient-elles jouer sur le niveau des élèves ? En réalité, les réformes viennent accentuer la tension. Amenés à exercer dans un cadre scolaire « flottant », « poreux », les professeurs assurent leur rôle au sein de la classe « tant bien que mal », en comptant sur divers mécanismes en place ou en usant de diverses stratégies pour garder la maîtrise de leur profession. Faire relever par l'élève le défi de se retrouver dans l'année supérieure dès septembre ou brandir la sanction du redoublement, prévenir d'un zéro dans le bulletin sont des « garde-fous » pour le professeur. Tel est bien le sens des difficultés pour les enseignants de *faire avec* les évaluations formatives alors qu'elles n'incitent pas les élèves à travailler, de motiver les élèves quand les échéances certificatives sont éloignées<sup>40</sup>, de *faire avec* le non redoublement (5% des répondants) alors qu'il n'encourage pas les élèves à travailler.

Légalement sanctionnés dans le champ scolaire, et à défaut d'une légitimité donnée *a priori*, des repères concrets comme le redoublement ou les cotes dans le bulletin pouvaient faire office de recours en dernière instance, quand la « simple » autorité n'était plus suffisante pour tenir la classe ou motiver un élève à travailler. Ces mécanismes faisant désormais défaut dans un contexte de remise en question de l'autorité, il n'est guère d'autres moyens pour l'enseignant que de s'en remettre à la bonne volonté de l'élève, et à la sienne<sup>41</sup>. Il se retrouve dans un *face-à-face*, sans points d'accroche extérieurs autres que le bon vouloir de chacun, dans un cadre où les méthodes pédagogiques elles-mêmes prônent l'implication de l'une et l'autre parties. Tel est bien le sens des critiques spécifiques faites par plusieurs enseignants sur la pédagogie par compétences (voir *supra*), et plus généralement sur les réformes : elles dévalorisent l'effort et la rigueur et permettent aux élèves de « passer » sans finalement « trop se fouler » (5% des répondants). « Peu, peu, peu, de moins en moins... » dira un enseignant, « ... c'est la philosophie des vers de terre 50% : cela suffira ». L'extrait suivant résume bien l'idée de manque de « contraintes » à pouvoir opposer à l'élève peu enclin à se bouger pour ses cours.

La difficulté que je rencontre est de faire travailler mes élèves (surtout ceux du cycle inférieur) en dehors de la classe, c'est-à-dire à domicile. Pour eux, étudier équivaut à lire. Le goût de l'effort disparaît de plus en plus et il faudrait réussir (nous vivons dans cette pédagogie) sans avoir la moindre contrainte, sans réaliser le moindre effort. Le drill a disparu à l'école, alors que toutes les activités extra-scolaires (sportives, musicales) le demandent.

<sup>40</sup> Les critères d'évaluation font l'objet de critiques de fond par 4% des répondants.

<sup>41</sup> Le rôle structurant que peut jouer un directeur ou un préfet d'école au sein de l'établissement prend ici toute son importance. Il est « rassurant » pour le professeur de pouvoir « menacer » l'élève d'aller chez le préfet en cas d'indiscipline, à tout le moins en dernière instance.

## Conclusion : ce que les réformes ont changé

Indubitablement, la réforme n'est pas demeurée sans effets. Dans le contexte où elle a été reçue et mise en œuvre, elle a été source d'un triple écartèlement. Écartèlement d'abord entre les efforts fournis dans la tâche d'enseignement et les résultats des élèves. Écartèlement ensuite entre l'idée que l'on se fait du contenu à enseigner et le programme, imposé « du haut d'une tour d'ivoire », auquel on ne comprend goutte et par rapport auquel on se sent bien peu outillé. Écartèlement enfin entre sa propre capacité à donner cours et les conditions dans lesquelles on est placé pour le faire.

Outre les conditions matérielles, l'enseignant se sent fort dépourvu de repères concrets légitimes, car inscrits dans le fonctionnement du système, auxquels se référer pour accomplir son métier. Les différents aspects de la réforme ont contribué à pousser encore plus au-devant de la scène la personne même du professeur dans son rôle de motivation des jeunes. Bien plus que la perte de reconnaissance, la *perte de maîtrise* sur son métier traverse les réponses comme un fil rouge.

Pourtant, la réforme a aussi suscité des innovations stimulantes. Un répondant écrit : « J'ai travaillé par séquences, ce qui est intéressant pour les élèves, par projets, également, surtout au niveau d'une 1<sup>re</sup> B ou d'une 2<sup>e</sup> prof. Le système des projets est bénéfique aux élèves ; ils sont plus motivés. Je pense qu'il faudrait étendre ce principe en 3<sup>e</sup> p. et 4<sup>e</sup> p. ». Ailleurs, un professeur se réjouit de la meilleure adéquation entre la théorie et la pratique survenue grâce au nouveau programme. Quelqu'un qui donne un cours philosophique se félicite de la richesse du programme, qui invite l'élève à réfléchir sur des situations existentielles.

Ces aventures positives, mêlées aux enseignements tirés jusqu'à présent, attestent que « les réformes » en tant que projets politiques ou textes juridiques sont sans doute moins questionnées dans le cadre de cette consultation que leur application dans le contexte actuel de l'école. Leur *mise en œuvre* a accéléré le démembrement de l'expérience enseignante largement entamé suite aux évolutions de la société. La cohérence de son expérience est d'autant plus difficile à réaliser lorsque les repères s'estompent. Là n'était certes pas leur but, mais les réformes ont brouillé les pistes sans en fournir de nouvelles.

– III. –  
Perspectives

## Perspectives

### Pessimisme des constats, enthousiasme de l'action

Si les constats sont durs, l'enthousiasme ne fait pas défaut. Si le dépit est présent, il n'obère pas la volonté de construire l'avenir. S'ils dénoncent et déplorent, les enseignants ne se plaignent pas.

Cette volonté de dégager des perspectives a été présente aux différentes étapes du processus de la consultation des enseignants. Dans les réponses écrites au questionnaire, ce sont plus de 5000 propositions qui ont été recueillies en réponse à la troisième question posée « Quelle serait la principale proposition que vous feriez pour améliorer l'exercice de votre métier d'enseignant(e) ? ». Pour ne pas en perdre les nuances tout en permettant une estimation quantitative des propositions émises, les réponses similaires ont été, au cours du dépouillement, regroupées en 124 types différents. Cette élaboration de perspectives, pistes et propositions a également été effectuée au moment des analyses en groupe, à la fois lors des tours de table consacrés aux analyses des récits et de manière systématique en conclusion des six fois deux journées.

Enfin et surtout, l'élaboration de perspectives a été l'objet principal de la journée qui a réuni les acteurs institutionnels du système scolaire, et de la journée finale réunissant les soixante-cinq enseignants qui avaient participé aux analyses en groupe. Ces deux dernières journées du processus de consultation poursuivaient un double but : d'une part, confronter les propositions des enseignants aux points de vue des responsables et acteurs institutionnels de l'enseignement secondaire ; d'autre part, entendre les réactions des enseignants aux points de vue des acteurs institutionnels. Il s'agissait ainsi d'aboutir à des perspectives qui tiennent compte à la fois des dimensions institutionnelles et pratiques des problèmes et des limites et possibilités qu'elles définissent.

### Un gisement inexploité

Pour autant, les pistes et les propositions ainsi recueillies et élaborées n'épuisent pas la finesse et la diversité des solutions et des réponses effectives et potentielles.

Tout d'abord, parce qu'en-deçà et au-delà des propositions exprimées dans le cadre de la présente consultation, c'est sur le terrain que les enseignants inventent, bricolent et mettent leurs réponses en pratique. Dans un contexte plus incertain, où il est devenu impossible de se retrancher derrière sa leçon et son programme (par ailleurs parfois remanié en profondeur dans ses contenus et ses modalités pédagogiques), c'est à chaque heure de cours qu'il s'agit de s'adapter, d'innover non seulement pour enseigner, mais aussi pour établir les conditions mêmes de l'enseignement, pour « tenir » et « captiver » sa classe. Des savoirs, savoir-faire et savoir-être à la fois concrets et experts sont mobilisés et mis en œuvre au quotidien, sur le terrain, mais ils demeurent incorporés par chaque enseignant plutôt que diffusés dans le corps enseignant. Il en va de même, sur le plan organisationnel, des multiples stratégies (institutionnelles, organisationnelles, relationnelles) mises en œuvre au sein des différents établissements scolaires. Il y a là un gisement de savoirs, de propositions et de réponses pratiques qui demeure largement inexploité et que les dynamiques d'échanges d'expériences au sein des groupes d'analyse n'ont permis que d'entr'apercevoir.

Ensuite, parce que la présente consultation ne constitue pas elle-même un processus décisionnel et qu'il reviendra à chacun la responsabilité d'en dégager les implications pour la décision et l'action. 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 des réformes, pas plus que considérés comme des « obstacles » à contourner, mais qu'ils disposent d'un savoir utile et nécessaire pour en envisager la régulation et la mise en œuvre.

### Une succession d'épreuves entre monde vécu et système

Pour mesurer la portée des propositions, il est essentiel de les inscrire au regard des préoccupations, tensions et contradictions de l'expérience enseignante.

**(1) Tout d'abord, l'expérience des enseignants**, on l'a vu, s'inscrit dans une tension – parfois jusqu'à la rupture – entre le « monde vécu » par chaque enseignant et le « système » scolaire. Que l'expérience de chaque enseignant soit à la fois déterminée par son monde vécu et le système scolaire est une évidence. Le monde vécu par chaque enseignant est largement fonction de sa position dans le système. Que l'expérience de chacun soit marquée par une tension entre monde vécu et système est également compréhensible, et inhérent à l'organisation même de l'enseignement qui répond à une double logique professionnelle et bureaucratique. Et pourtant, on ne peut qu'être frappé par le constat de la véritable rupture qui s'est installée entre ces deux pôles de l'expérience. Que leur monde soit bien ou mal vécu, la grande majorité des enseignants parle du système scolaire comme d'une entité extérieure, étrangère, voire hostile, à « ce qui se passe sur le terrain » de leur métier. Que les enseignants aient le sentiment de vivre leur métier dans un « havre de paix », préservé du brouhaha général, ou dans un recoin sombre et oublié de tous, le constat partagé est celui de la distance à l'égard du système, au point que certains enseignants utilisent la métaphore de la « nébuleuse », voire du « trou noir » institutionnel, à des années-lumières de leur petite planète.

L'enjeu des **réformes** était, et reste toujours, de réarticuler positivement les mondes vécus par les enseignants - et, ne les oublions pas, ceux vécus par les élèves - aux finalités et aux modalités du système scolaire, voire même et surtout de réconcilier l'école et la société. C'est bien là leur sens noble, leur visée politique.

Force est de constater que, à ce stade et sur ce plan, les réformes ont échoué. Les réponses à la première question sont presque sans appel. Les réformes se sont traduites au mieux par l'apport de nouveaux outils pédagogiques, au pire et plus souvent par l'apparition de problèmes supplémentaires. Dans tous les cas, elles n'ont pas permis de redonner du sens, dans la double acception de « signification » et de « direction ». Plus même, en remettant en cause certains des mécanismes (redoublement, sanctions, mesures d'exclusion, décision sans appel du conseil de classe) par lesquels l'institution scolaire assurait son emprise, en plaçant symboliquement l'élève au centre du système scolaire, en le reconnaissant comme sujet de droit, en donnant parfois à l'enseignant l'impression que ses savoirs étaient moins importants que les compétences de l'élève, les réformes ont pu contribuer à déstabiliser les enseignants.

Pris en tenaille entre le déclin de l'institution scolaire et la montée de la pression des élèves, des parents, des pédagogues, de l'inspection, nombre d'enseignants se sentent pris au piège. Ce piège scolaire se referme *in fine* sur une partie des élèves eux-mêmes, dès lors qu'ils prennent au mot les promesses de l'école (la réussite) sans en maîtriser les codes et les

exigences que, par ailleurs, les enseignants n'ont plus toujours les moyens institutionnels et la légitimité de faire respecter. Parmi d'autres, les effets pervers du nombre de demi-journées « autorisées » avant l'exclusion ont été évoqués lors des analyses en groupe. D'une part, cette mesure a pu être conçue comme une volonté d'établir une balise claire et d'éviter les risques d'arbitraire dans le traitement de l'absentéisme scolaire ; d'autre part, sur le terrain, elle a pu être ressentie, par les enseignants mais aussi par certains élèves et leurs parents, comme une autorisation à l'absence, certains calculant au plus juste leurs retards pour ne pas dépasser la limite formelle ou se procurant des certificats de complaisance.

Le lien entre les mondes vécus des enseignants et les finalités du système scolaire est cassé. De nombreux enseignants situent cette rupture de confiance dans l'échec des mobilisations et le « succès » des rationalisations des années 90 ; d'autres les font remonter aux années Val Duchesse. Pour d'autres encore, ce sont les réformes elles-mêmes, à commencer par l'introduction du rénové qui ont contribué à déstabiliser l'enseignement, sans qu'il soit toujours facile de déterminer si c'est la rationalité même des réformes qui est en cause, dans les intentions – certains diraient les utopies – dont elles sont porteuses, ou bien si les difficultés sont nées de l'irrationalité de leur mise en œuvre, dans l'écart entre les intentions et les moyens, dans les incohérences et les insuffisances de leur application.

Toujours est-il que dès lors que la confiance est brisée, la tentation du repli est forte, alimentant le cercle vicieux de la balkanisation. À ce propos, les 40.000 réponses muettes des non-répondants et les échos des motifs de leur démotivation à participer à la consultation qui leur était proposée constituent bien un « cri silencieux ».

Cette dissociation entraîne une série de **contradictions et de paradoxes**. La somme des intérêts particuliers ne fait pas l'intérêt général. Beaucoup souhaitent être débarrassés des élèves « ingérables », mais tous contestent les effets pervers des mécanismes, devenus moins explicites et plus subtils, de sélection et de relégation des élèves « à problèmes ». On l'observe en particulier dans les échanges à propos du redoublement. D'une part, de nombreux enseignants ont déploré que les limitations formelles<sup>42</sup> ou *de facto*<sup>43</sup> apportées au redoublement les privent d'un argument de motivation des élèves et aboutissent à une baisse du niveau d'apprentissage. D'autre part, des enseignants tout aussi nombreux et souvent les mêmes, déplorent le problème posé par la présence en 3<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> de grands adolescents en retard scolaire important, au point que certains évoquent l'idée de revenir sur l'imposition de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans.

(2) Les épreuves de l'expérience enseignante s'établissent souvent au **point de jonction**, ou **plutôt de disjonction, entre mondes vécus et système**, à l'exemple de tensions relationnelles entre enseignants sous-tendues par les rapports de pouvoir qui déterminent les nominations et les attributions de classe, ou à l'exemple de l'enseignant confronté à la démotivation d'élèves relégués par les logiques structurelles, sociales et scolaires, sur lesquelles il n'a pas directement prise.

Comment rendre gratifiantes, positives ou simplement supportables les épreuves de l'expérience enseignante ? Comment transformer, objectivement et subjectivement, des épreuves négatives en expériences positives ? Comment passer du cercle vicieux de la perte de maîtrise, individuelle et collective, au cercle vertueux de la confiance, et ainsi réarticuler monde vécu et système ? C'est en ce sens qu'il faut entendre les préoccupations exprimées par les enseignants et qu'il faut écouter les propositions formulées.

<sup>42</sup> Telles que passage automatique, droit de recours ...

<sup>43</sup> Telles que pression des parents, nécessité de garder des élèves ...

## Protection, accompagnement, légitimation

Trois attentes sous-tendent les propositions formulées par les enseignants : une attente de protection, une attente d'accompagnement, une attente de légitimation. Ces attentes ne sont pas exclusives les unes des autres ; elles ne sont pas non plus contradictoires, même si elles peuvent parfois induire des positionnements et des demandes différents.

### Une demande de protection

Les propositions qui répondent à une attente de **protection** accrue sont celles qui visent à réduire le poids et l'emprise des épreuves négatives, à s'en protéger. Sur ce plan, le modèle institutionnel scolaire classique constituait, du moins dans la reconstruction que l'on est tenté d'en faire *a posteriori*, un dispositif de protection efficace. Fondé sur la discipline et les disciplines, instaurant une coupure nette entre les espaces et les temporalités scolaires et extra-scolaires, ne considérant la diversité des profils des adolescents que sous la dimension d'élèves, l'Institution scolaire a longtemps constitué un filtre d'autant plus efficace que, pour l'essentiel, la sélection et la distribution sociale des publics s'opérait largement en amont du système scolaire. Aujourd'hui, la culture de la rue et des médias a largement envahi l'espace scolaire, les adolescents aspirent à être reconnus dans leur personnalité (qu'ils affichent dans un look singulier) et plus seulement en tant qu'élèves, les publics populaires qui, par le passé, intériorisaient que « l'école, ce n'était pas pour eux » et l'abandonnaient précocement, sont désormais présents dans l'école, tout en s'y trouvant souvent dans une expérience d'échec et de relégation, les parents sont plus stressés quant à la réussite scolaire de leurs enfants, l'autorité est à re-construire à chaque heure de cours. Dans ce contexte en mutation, nombre d'enseignants expriment une demande de protection.

C'est en ce sens qu'il faut entendre les propositions de réduire la charge de l'enseignant, en heures ou en nombres d'élèves par classe. C'est d'ailleurs le type de proposition qui est le plus souvent émis par les répondants : 17.2% des répondants réclament **moins d'élèves par classe**, plus d'enseignants par élèves, de redéfinir le système d'attribution des NTPP, de permettre le dédoublement automatique à partir de 25 élèves par classe. De manière plus ciblée, l'allègement de la charge vise en particulier les classes de l'enseignement technique et professionnel. Pour les enseignants de cours généraux, en technique et professionnel, la difficulté de mêler des élèves de sections différentes a été pointée comme une difficulté particulière, d'où la proposition de réaliser des groupes-élèves par formation : mécanicien ou puéricultrice, par exemple. La question du nombre d'élèves par classe se pose également avec une acuité particulière pour les classes organisées dans le cadre de l'année complémentaire, ainsi que dans des matières spécifiques (classes de langue et d'informatique...).

Les attentes de protection s'expriment également dans le souhait d'agir sur **l'image et les représentations de l'école et des enseignants** auprès du grand public, des parents et des élèves. 6.5% des répondants demandent ainsi d'améliorer l'image de l'enseignement auprès du grand public, de revaloriser le métier, de lui rendre une autorité, en fin de compte de bénéficier de plus de respect : « Les médias devraient être une vitrine positive pour l'enseignement ». L'image ne se construit pas seulement dans les représentations médiatiques, elle s'établit également dans les conditions matérielles et le cadre de travail :

Améliorer l'image de l'enseignant tellement décrié aujourd'hui, nous donner un cadre de vie plus digne (salle des profs, toilettes, etc.) pouvoir bénéficier d'un budget pédagogique minimum, l'achat de livres et de matériel restant très lourd pour un budget d'enseignant.

Les épreuves sont particulièrement éprouvantes en **début et en fin de carrière**. Elles le sont en début de carrière, lorsque le jeune intérimaire bénéficiant, au mieux, d'un rapide tour de

l'école avec la direction, est plongé sans filin de sécurité dans le bain. « Il faut éviter de bombarder les gens le premier septembre dans une section sans aucune préparation, aucun soutien pédagogique » À travers le récit de jeunes enseignants rapidement désillusionnés dans leur vocation, c'est toute la problématique du début de carrière qui est soulevée, dans ses dimensions statutaires, mais également relationnelles. La charge peut également devenir plus lourde en fin de carrière. « Tenir » jusqu'à 60 ou 65 ans est pour beaucoup une perspective angoissante. Il faudrait « prévoir une porte de sortie pour les enseignants travaillant dans des conditions difficiles et ne pas attendre qu'ils « claquent », « prévoir des passerelles permettant aux enseignants au bout du rouleau de changer de métier ». Avant d'en arriver là, il faut permettre à ceux qui le souhaitent de recharger les accus, en permettant à l'enseignant des arrêts dans sa carrière : « Tous les dix ans, permettre – certains disent imposer – à chaque enseignant une année dans le milieu professionnel, pour qu'il puisse s'enrichir professionnellement ailleurs, avec une possibilité de passerelle s'il veut rester dans l'entreprise ».

Entre les jeunes enseignants et les aînés, la conjugaison de deux fragilités peut donner une nouvelle force : il s'agit de « permettre à des enseignants qui ont de l'expérience d'être détachés pendant un temps pour aller aider d'autres profs plus jeunes qui exercent dans la même branche », de mettre en place des systèmes de parrainage entre collègues afin que les enseignants aient la possibilité de transmettre l'expérience qu'ils ont acquise ».

Les attentes de protection s'expriment encore et surtout à propos de la **relation pédagogique et éducative avec les élèves**, dont on a vu combien elle pouvait parfois être harassante et déstabilisatrice pour les enseignants (ce qui ne signifie nullement qu'elle ne soit que cela : elle est en même temps gratifiante et stimulante, source des principales satisfactions du métier en même temps que de ses souffrances). Qu'il s'agisse des conduites apathiques, de retrait, de désintérêt et de décrochage scolaire ou des conduites expressives de défi et d'agressivité, c'est parfois pour l'enseignant les conditions même de l'activité d'enseignement qui se trouvent mises à mal. Ainsi, 4% des répondants demandent que l'on (mais qui « on », sinon eux ?) forme les élèves au respect, à l'effort, au travail, à la discipline, à la civilité, à la sécurité.

Au regard de cette exaspération, et de l'impuissance ressentie, les propositions émises sont parfois radicales, comme la proposition de redescendre l'obligation scolaire à 16 ans ou celle de responsabiliser les parents dans la lutte contre l'absentéisme, quitte à les menacer de suspendre les allocations familiales. À tout le moins, il est essentiel pour nombre d'enseignants de se sentir effectivement soutenus par la direction, les collègues, le pouvoir organisateur, lorsque leur autorité est bafouée, lorsque leur intégrité morale et physique est menacée. Ce qui choque une enseignante, ce n'est pas tant d'avoir été agressée en rue par un élève que la passivité de la direction qui a choisi de fermer les yeux.

Il faut pouvoir compter sur un préfet de discipline ou toute autre personne qui représente et incarne l'autorité et la sanction. Il faut que les élèves sachent que dans leur école on ne fait pas ce qu'on veut et que s'ils ont un comportement inadapté, ils seront punis (sévèrement ou pas selon les cas !). Il est bien sûr nécessaire que les profs eux-mêmes puissent se faire respecter au sein de leur propre classe !

Il en va de même par rapport aux exigences scolaires. « En classe on est donc devant un dilemme : faut-il s'occuper des plus forts pour qu'ils progressent ou les sacrifier au profit des plus faibles ? ». S'il y a bien une dimension, ressentie comme la raison d'être de leur métier, par rapport à laquelle les enseignants entrent en résistance et refusent d'abdiquer, c'est celle du niveau d'exigences dont ils sont les garants. Rien ne leur est plus étranger que la « culture du moindre effort, du tout tout de suite, du zapping et du slalom » qu'ils déplorent chez une partie de leurs élèves. Sur ce plan, les limitations explicites ou implicites apportées au **redoublement** sont parfois ressenties comme contre-productives et certains enseignants sont en faveur de supprimer le passage automatique de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> et d'adopter des critères de

réussite plus stricts. Il en va de même des possibilités de recours contre les décisions du conseil de classe, comme l'illustre le récit de l'indignation d'un enseignant face au recours introduit par les parents d'un élève à l'encontre d'une décision de redoublement, prise « en âme et conscience » au sein du conseil de classe.

Dans le même temps, les enseignants sont pleinement conscients des paradoxes du système scolaire. Les jeunes « coupables » et « qui n'ont pas leur place à l'école » sont en même temps considérés comme « victimes » du système social et du système scolaire lui-même. Les enseignants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> technique et professionnelle en particulier perçoivent bien, pour y être également piégés, la nasse qui se referme sur les relégués du premier niveau, réorientés vers les filières de qualification, alors que leur inscription première dans le premier niveau d'un établissement d'enseignement général témoignait *a priori* d'un autre choix. Indépendamment du caractère obligatoire de l'enseignement jusqu'à 18 ans, le constat est que certaines filières et sections concentrent des élèves au retard scolaire impressionnant, les maintenant, au gré des réorientations et des changements d'options, sur des bancs scolaires trop petits pour les jeunes adultes qu'ils sont.

Le problème auquel l'école est confrontée est simple : un élève qui échoue ou est réorienté quitte souvent l'école. Et avec le départ de l'élève s'envole aussi pour l'école les subsides qu'il lui apportait. Sans compter l'impact sur l'emploi des enseignants. L'élève devient donc un client pour l'école. Où se trouve la pédagogie dans le fonctionnement de ce système ? Est-ce cela la pédagogie de la réussite ? Quelle leçon donne-t-on à des adolescents qui ne travaillent pas, qui en sont bien conscients, et que l'on fait réussir malgré tout ? Et les compétences ? Et les nouveaux programmes dans tout cela ? Faut-il faire réussir des élèves qui à 16 ans étudient en moyenne 30 minutes par jour quand tout va bien et passent la plupart de leur temps sur la Play-Station ou sur Internet ? Ne faudrait-il pas restaurer la pédagogie du mérite ?

Il n'est pas facile pour les enseignants de sortir de ce paradoxe qui résume les contradictions, voire l'hypocrisie, d'un système scolaire qui s'est massifié sans se démocratiser, qui laisse entrevoir la réussite pour chacun tout en organisant structurellement la hiérarchisation des flux d'élèves. Du coup, les enseignants oscillent entre une demande de renforcement des critères de passage et l'appel à une inversion de la logique d'orientation : « Il faut permettre à nouveau le redoublement dans le 1<sup>er</sup> degré mais surtout de passer dans un système où l'élève ne doit pas « éviter des échecs » mais acquérir des « crédits » pour accéder à telle ou telle option. Il faudrait peut-être organiser les études par « modules » qui, acquis, permettraient d'obtenir des crédits. On passerait alors dans un système de recherche de réussite et non plus basé sur l'échec des élèves ».

En cas de conflit, de litige, être protégé, c'est également être informé. Certains enseignants déplorent ainsi la difficulté d'avoir un accès clair à l'information utile. Paradoxalement, cette difficulté résulte davantage de la profusion des sources d'information que de leur rareté, comme l'illustre cet échange entre deux enseignants :

- L'employeur n'apporte rien à part un salaire. Il faut téléphoner à gauche, à droite, passer de service en service ... L'information n'est pas accessible.
- Mais non, il y a plein d'endroits où s'informer : Internet, les règlements ... Lorsqu'on veut s'informer, on peut .

C'est dans le même sens, qu'est suggérée « la création de cellules de soutien psychologique, pour les enseignants victimes de traumatismes psychologiques légers ou graves, ainsi que le paiement des dommages et intérêts en cas d'agression grave et avérée ». Il est à relever que les souffrances des enseignants et les conflits vécus à l'école se jouent également, certains disent surtout, par rapport à la direction ou aux collègues : « Il faudrait des cellules de médiation de conflit, indépendantes des directions, qui pourraient intervenir pour gérer un conflit et ce sans que les gens aient à craindre des représailles ».

### Une demande d'accompagnement

Les propositions qui répondent à une **attente d'accompagnement** sont celles qui visent à mieux « armer » les enseignants pour faire face, avec succès, aux épreuves du terrain, en particulier dans la gestion de la relation à la fois pédagogique et éducative avec les élèves.

Près de 12% des répondants réclament plus de **moyens pédagogiques**, une amélioration des conditions et des outils de travail (manuel pratique, exercices types avec corrections, matériels audio-visuels, laboratoire de sciences, ordinateurs, TIC, équipements sportifs, bibliothèque, locaux). 5% des répondants proposent plus de **formations continuées** ou de meilleure qualité, avec un animateur ou un enseignant compétent qui est encore en activité, des formations plus pratiques, accessibles à tous, mieux organisées. Un enseignant suggère : « Comme par exemple, faire des formations avec des petits groupes et non dans des auditoriums de 100 personnes comme dans le cas d'une certaine formation sur la résolution de conflits ».

L'attente d'accompagnement s'exprime également dans des propositions de soutien au travail pédagogique de l'enseignant, ce qui implique de lui permettre d'être effectivement centré sur celui-ci, notamment par l'engagement de **personnel spécialisé** pour la gestion des problèmes sociaux ou psychologiques des élèves :

1) Au cours des premières années d'enseignement, je ressens le besoin de partager et de trouver une personne-ressource, non jugeante, aidante (un « superviseur » ayant de l'expérience dans l'enseignement de ma matière) pour m'aider surtout dans certains points liés à ma matière. Par exemple, m'expliquer davantage certains points du programme et des compétences. ; évaluer avec moi certaines difficultés dans la gestion de mon cours pour y remédier ensemble (ex. matières difficiles à simplifier ...).

2) Il faut un soutien beaucoup plus important.

- Soutien pour les activités *extra muros*, épuisantes en démarche, en énergie et pourtant enrichissantes .

- Soutien pour les élèves à problèmes. Ceux-ci nous demandent 75% de tâches administratives en plus que les autres. Note au journal de classe- Document disciplinaire – Retenue - Travail de rattrapage et, en fin de course, beaucoup décrochent.

- Soutien pédagogique – confronter ses cours, ses idées, ses acquis, avec des collègues réellement ouverts.

3) Il faut donner des moyens humains pour que l'enseignant puisse se recentrer sur le savoir. Entre le scolaire et le social, chacun trouve sa place, et chacun a son utilité. S'il y avait une personne dans l'établissement qui se consacrait au social, cela soulagerait les profs.

Entre la demande de protection et la demande d'accompagnement, 4.2 % des répondants souhaitent **plus de temps** payé pour permettre le travail hors classe, la réalisation de projets, d'initiatives, pour les corrections d'examens...

### *Ni restauration ni rénovation*

Les attentes de protection et d'accompagnement ne peuvent être confondues avec, ni réduites à un antagonisme entre « restauration » et « rénovation », qui opposerait d'une part des enseignants « conservateurs », « traditionalistes » qui seraient nostalgiques de l'école d'antan (la discipline et les disciplines) et d'autre part, des enseignants « rénovateurs », « férus de nouvelles pédagogies et de culture anti-autoritaire », « désireux de suivre toutes les formations en PNL ».

Ces catégorisations et ces étiquettes, quand bien même elles sont commodes dans le jeu social et parfois scolaire pour désigner des « boucs émissaires » et leur imputer la responsabilité de telle ou telle lacune, blocage ou dérive du système scolaire, ne résistent pas à l'échange entre enseignants. Bien sûr, chaque enseignant a une sensibilité et des convictions qui lui sont propres, et un « style » personnel, professionnel et pédagogique qui est sa marque de fabrique. Mais, à aucun moment dans les analyses en groupe, qui réunissaient pourtant des enseignants choisis en fonction de leur diversité de profil, les divergences de point de vue ne se sont

muées en antagonismes disqualifiants. Il s'agit là d'un enseignement méthodologique indirect, mais important : lorsque les conditions de l'échange constructif sont réunies, lorsque chacun peut parler de son expérience, parfois douloureuse, sans faire l'objet d'un jugement de valeur, lorsque des enseignants se retrouvent sur pied d'égalité morale, ils saisissent cette opportunité et investissent cet espace de dialogue, de confrontation positive, de mise et de remise en question. Plus même, au niveau du fond, une série d'oppositions apparaissent dépassées. On l'observe par exemple lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'autorité et la question des apprentissages.

### **Les attentes de légitimation**

Que l'enseignement soit une épreuve faite d'épreuves n'est pas en soi un problème. « Éduquer, c'est éduquer contre » disait un enseignant dans un groupe, suscitant une large approbation. Ce qui est insupportable par contre, c'est que ces épreuves soient absurdes ou arbitraires, qu'elles ne soient éprouvées que comme des épreuves de force, avec un perdant et un gagnant (l'élève ou l'enseignant, l'enseignant ou l'inspecteur, etc.) et non comme des épreuves de justice, ayant du sens pour ceux qui en sont les acteurs, en leur permettant de se référer à un monde commun.

Contre l'absurde et l'arbitraire, nombre d'enseignants expriment une attente de légitimation. La légitimation ne doit donc pas être entendue au sens restreint d'une demande de justification, « qu'on leur explique mieux pour les convaincre du bien fondé de tel ou tel mesure ou de telle évolution inéluctable », mais bien au sens fort d'une demande de justice. Il s'agit de créer les conditions de la légitimité de l'expérience des enseignants.

Rendre légitime les épreuves, ce n'est ni chercher à s'en préserver, ni non plus simplement être mieux armé individuellement pour les affronter – même si ces deux dimensions sont également importantes : c'est surtout situer ces épreuves dans un cadre matériel, organisationnel et relationnel autant que symbolique qui leur donne du sens, dans la double acception de signification et de direction.

En abordant la balkanisation de l'expérience des enseignants, on a pu mesurer combien les dispositifs dans lesquels les enseignants inscrivent leur action étaient défailants, voire générateurs d'effets pervers. Dès lors que le modèle institutionnel n'est plus à même d'assurer la cohérence de l'expérience des enseignants comme de celle des élèves, dès lors que les réformes ont partiellement échoué à redonner du souffle et du sens aux acteurs de l'école, il s'agit bien de reconstruire l'école.

Cette demande de légitimation se décline en plusieurs axes de propositions et se résume en trois mots-clefs : cohérence, concertation, reconnaissance.

### *Cohérence tout d'abord*

4.4% des répondants souhaitent stopper les réformes incessantes, demandent plus de cohérence entre les réformes. Dans tous les cas, il s'agit de ne pas prendre l'enseignement pour un laboratoire d'expérimentation : « L'enseignement a besoin de stabilité et les élèves ont besoin de repères ».

C'est tout d'abord sur le **plan pédagogique** que cette cohérence est jugée nécessaire. Plusieurs enseignants expriment l'idée que les réformes en ont fait à la fois trop et pas assez. Trop dans la mesure où elles ont délégitimé des manières de faire, imposé de nouvelles approches, redéfini les programmes et les critères d'évaluation, déstabilisant ainsi souvent le travail de l'enseignant ; trop également dans la mesure où elles n'ont pas seulement porté sur

les contenus et les objectifs, mais également sur les modalités pédagogiques, empiétant sur la liberté pédagogique de l'enseignant. Pas assez, dans la mesure où elles ne sont pas traduites concrètement en outils utilisables, en références claires. Les constats sont évidemment différents selon les filières et les matières : là où certains se réjouissent de la cohérence et de la clarté pédagogique dans leur discipline particulière, d'autres déplorent le capharnaüm pédagogique dans lequel ils sont plongés. 7.5% des répondants souhaitent des outils et des conditions de travail adaptés à la réforme, c'est-à-dire des outils plus concrets, plus pratiques, adaptés aux différents types d'élèves, des banques de données, des batteries d'exercices et de corrections. Plus exactement, il s'agit d'adapter la réforme aux conditions pratiques du métier, au point que certains évoquent ironiquement la « nécessité de traduire en français les compétences. Celles-ci ont été pensées par des psycho-pédagogues et demandent, pour être bien comprises, la connaissance d'un jargon, d'un vocabulaire très spécifique ».

Pour chaque matière à voir, un dossier pédagogique devrait être disponible pour chaque professeur. Ce qui permettrait une harmonisation des niveaux entre écoles, et éviterait les problèmes en cas d'absence de profs et les *bis repetita* entre différentes années ...

Fournir pour chaque langue et chaque degré un manuel officiel avec des textes et des CP à l'audition. Libre au professeur d'aller au-delà avec son propre matériel. Les points grammaticaux et les exercices seraient également intégrés dans le manuel selon les exigences actuelles. Pourquoi ne pas demander à tous les profs de fournir leurs séquences et d'en réaliser un best of ? Si on veut un jour interroger les élèves avec une épreuve commune, il faut un outil commun plus précis qu'un vague programme.

Il est ainsi piquant de relever que plusieurs des préoccupations formulées par les enseignants lors des journées d'analyse en groupe sont précisément celles auxquelles les réformes ont prétendu apporter des réponses. Il en va ainsi du souhait « que des normes précises en ce qui concerne les savoirs et les savoir-faire soient fixées, que les compétences soient mieux précisées ». « Il faut se mettre d'accord sur les compétences à acquérir par niveau et définir des exigences minimales pour chaque élève afin d'enrayer le système des paliers ».

De même, dès lors que la finalité proclamée est de doter tous les élèves de « socles de compétences », il serait logique de se doter d'un **outil d'évaluation externe**, au point que certains évoquent le modèle du baccalauréat français. « Il s'agit d'instaurer un baccalauréat en fin de 6<sup>e</sup> afin de revaloriser le diplôme, ou à tout le moins de mettre en place une certification externe commune à tout le système d'enseignement et séparée de la formation ».

Si la délimitation des savoirs et compétences qui devraient ainsi être évalués est un point de débat entre enseignants (« La certification doit-elle également porter sur les « savoir-être ? »), il y a en tout cas un consensus fort pour insister sur les apprentissages de base. Dans les réponses au questionnaire, 4.1% des répondants proposent d'ailleurs de « mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances de base (orthographe, grammaire, technique d'étude, de mémorisation ...) ». Ce souci d'assurer effectivement les apprentissages anime également la proposition, formulée lors des analyses en groupe, de « revenir à des grilles horaires de 32 ou 36 heures. 26 ou 28 heures/semaine est insuffisant ». Cette insistance sur les apprentissages constitue également l'interpellation adressée par les enseignants du secondaire à l'école fondamentale, – à laquelle il est parfois reproché de les négliger –, ainsi qu'à l'enseignement supérieur et universitaire, auquel il est reproché de les survaloriser. Plusieurs enseignants pointent ainsi le hiatus entre les finalités des réformes dans l'enseignement secondaire et le maintien, au « sommet du système scolaire », d'un modèle universitaire qui demeure, lui, largement transmissif, ex-cathedra, valorisant la quantité de matières à ingurgiter.

Qu'elle porte plutôt sur les « savoirs » ou plutôt sur les « compétences », la systématisation d'une évaluation/certification externe permettrait également de recentrer les évaluations actuellement effectuées, au coup par coup, par l'**inspection**, au profit d'une évaluation du système scolaire lui-même, alors qu'elles sont souvent ressenties comme une évaluation et un

jugement, individuel portant sur l'enseignant. « Cela permettrait de donner des balises pour l'ensemble des acteurs, ce qui donnerait davantage de transparence au jeu ».

Dans ce cadre renouvelé, le rôle des inspecteurs – dont il a été relevé qu'il était différent selon les réseaux – pourrait et devrait être repensé. Il devrait être davantage pédagogique et soutenant dans le développement des pratiques de terrains qu'administratif et jugeant de la conformité formelle à un programme même si, à nouveau, la diversité des situations particulières a été relevées – ce qui est précisément une partie du problème : « Les inspecteurs devraient être plus à même de percevoir les contingences de gestion du cours, ce à quoi le professeur est concrètement confronté. Or, dans l'état actuel des choses, il débarque, il juge puis il s'en va ».

Tant dans les réponses au questionnaire que dans les analyses en groupe, les propositions pour établir une plus grande cohérence pédagogique, qui implique d'articuler étroitement finalités poursuivies et moyens mis en œuvre, sont donc nombreuses. Elles portent notamment sur la **remédiation** :

- 1) Mettre en place un système de coaching individuel pour apprendre à l'élève à gérer son apprentissage. Le professeur aurait dans son horaire un certain nombre d'heures consacrées à cela.
- 2) Instaurer l'obligation des cours de remédiation pour la langue française.
- 3) Donner les moyens de créer des systèmes de remédiation, que, par décret, la CFWB impose de mettre en place. Dans le deuxième et troisième degré, les profs doivent prendre sur leurs NTTP pour mettre en place des structures de remédiation...

Pour autant, la demande de cohérence ne doit pas être confondue avec une demande d'uniformité. La cohérence consiste à donner à chaque acteur les conditions, les moyens et les outils de ses missions. C'est particulièrement le cas pour les sections et les filières de l'enseignement technique et professionnel, parfois encore contraintes de *faire avec* du matériel obsolète (« On démonte et on remonte toujours le même moteur »). « Il faut tenir compte de la spécificité des sections pour développer une pédagogie appropriée, notamment dans l'usage des nouvelles technologies – c'est notamment le cas dans la section audiovisuelle. Le matériel pédagogique doit être adéquat ».

La cohérence porte également et de manière croissante sur le **versant éducatif**. À cet égard, en opposition à l'éparpillement des projets pédagogiques et des normes réglementaires propres à chaque établissement, source de concurrence, plusieurs participants aux groupes d'analyse ont soulevé l'idée d'un socle minimal commun défini par la Communauté française : les « dix commandements », base de l'apprentissage à la citoyenneté. « Reprenant les droits et devoirs de chacun, cette charte serait commune à tous les réseaux ».

Le prof que je suis fait partie d'un ensemble, le monde scolaire, qui veut transmettre des savoirs et qui veut éduquer à la citoyenneté. Il faut apprendre à avaler la réalité, à l'assumer, à être fort (...). Je suis contre cet enseignement à la carte, contre le relativisme intégral. Il faut universaliser les choses. Les problématiques rencontrées par les enseignants sont communes. Ils doivent être en porte-à-faux par rapport à la logique de consommation. Et ça commence sur le lieu de travail. Il faut pour cela une parfaite cohérence entre tout le corps enseignant. Il faut quelque chose de fort par rapport aux élèves, un bloc inattaquable (...) On peut prendre des initiatives, ce n'est pas interdit.

À un niveau plus structurel, établir une cohérence accrue du système scolaire implique également des propositions relatives à **l'organisation des niveaux et des filières**.

Étant donné l'interdiction de redoublement dans le premier cycle, les parents inscrivent leur enfant au début dans les meilleures écoles, "et les autres peuvent fermer les première et deuxième mais ils ont tous les troisième et quatrième pouvelle. Car dans les bonnes écoles on donne le modèle B aux élèves 'indésirés' pour qu'ils partent.

En réponse à cette logique structurelle, dont chacun mesure les effets pervers (pour les élèves relégués, pour les établissements dont certains voient leur premier niveau se vider, pour les enseignants du second niveau technique et professionnel), la proposition a été faite d'« organiser un premier degré indépendant des autres structures scolaires afin d'émettre un

avis d'orientation objectif et indépendant pour le second niveau surtout s'il y a concentration d'établissements scolaires. En milieu rural, les établissements devraient pouvoir présenter les trois types de section professionnelle, technique, générale car en 3e secondaire, les jeunes sont attachés à leurs copains, à leur établissement et refusent les avis d'orientation qui leur sont donnés.

Pour conjurer la tentation de se « débarrasser des indésirables » et pour que l'orientation des élèves réponde à une logique positive, cette transversalité devrait également, autant que possible, concerner les enseignants eux-mêmes, à l'exemple d'un enseignant qui travaille dans les différentes filières d'un établissement et qui retrouve donc les élèves orientés vers les filières techniques et professionnelles.

Par contre, l'hypothèse d'une **extension du tronc commun**, évoquée sous forme de question lors de la journée des acteurs institutionnels, est loin de faire l'unanimité parmi les enseignants, beaucoup craignant que, dans la logique actuelle, elle ne fasse que renforcer la démotivation d'une partie des élèves, rendant encore plus dure le travail pédagogique et l'orientation des élèves.

Concernant l'organisation de l'enseignement technique et professionnel, les débats entre enseignants sont ouverts (« Quel doit être le poids respectif des cours généraux et des cours de pratique ? », « Faut-il renforcer la logique de formation en alternance ? », « Faut-il supprimer la distinction entre la filière technique de qualification et la filière professionnelle ? »), tant est grande la diversité des situations selon les établissements, les filières, les sections. Dans un scénario idéal, il faudrait tout à la fois renforcer les synergies entre les entreprises et l'enseignement tout en maintenant via la 7<sup>e</sup> la possibilité aux élèves qui le souhaitent d'avoir un certificat CESS. Il leur faut également concilier le développement d'une culture générale et d'une culture de métier tout en maintenant des modalités pédagogique et organisationnelle suffisamment diversifiées pour répondre à la diversité des profils et des motivations des élèves !

Enfin, dès lors qu'il est question de la cohérence du système scolaire, et sans que personne n'y croie vraiment, parlant d'« utopie » ou de « risque de rallumer les fagots de la guerre scolaire », la question de la **division en réseaux différents** a été régulièrement évoquée lors des analyses en groupe. Là aussi, les opinions sont partagées entre le souci d'une plus grande cohérence et la crainte d'une uniformisation bureaucratique préjudiciable à la créativité des établissements, comme l'exprime l'opinion « d'accord pour supprimer les réseaux, mais sans tomber dans le réseau unique ». On peut à tout le moins observer qu'au sein des groupes d'enseignants, tout en pointant les différences de programme, de rapport au PO et des modalités d'inspection entre les différents réseaux, ce critère de différenciation est apparu peu relevant du point de vue de l'expérience et de l'identité professionnelle.

### *Concertation ensuite*

La volonté de cohérence ne doit pas résulter d'une imposition bureaucratique « par en haut ». Etablir cette cohérence doit se faire par la collaboration entre les acteurs concernés, à commencer par les enseignants entre eux. 5.9% des répondants expriment la volonté de disposer de plus de collaborations et de concertations pendant le temps de travail, afin de permettre l'élaboration collective d'outils pédagogiques, l'échange d'expériences, la concertation à propos des élèves et des choix de l'établissement.

1) On dit signer sur l'honneur que le programme a été vu... On est des pions et on doit prendre sur soi toutes nos difficultés liées à notre profession. Les professeurs sont demandeurs de collaboration, d'espaces de parole avec les collègues et la direction, pour pouvoir résoudre ses problèmes non soi-même, tout seul, dans son coin, mais avec les autres.

2) Il s'agit d'inventer des nouvelles structures de travail collectif pour permettre l'écoute, l'échange de problèmes et de solutions. Bref un travail de collaboration tout azimut pour combattre les débuts de carrières marqués par l'isolement et l'incohérence. C'est aussi est une manière de se concerter par rapport à la connaissance des élèves.

La réalisation effective de cette concertation implique que les **conditions organisationnelles** soient présentes, que ce soit à travers une plus grande souplesse des grilles horaires afin de permettre une plus grande concertation entre enseignants, ou l'établissement d'heures de concertation, insérées dans les plages horaires, afin de rendre possible la solidarité et la cohérence pédagogique. En ce sens, des enseignants évoquent la nécessité de systématiser les conseils de classe (une heure de conseil de classe et une heure de travail en équipe dans l'horaire), afin de généraliser les dynamiques positives en place dans une partie des établissements. Une enseignante raconte comment chaque semaine, le corps professoral se réunit avec le directeur : « Ca permet aux jeunes professeurs d'être parfaitement encadrés. Je ne me suis jamais sentie en insécurité car je me sentais (en)cadrée ».

Tandis que certains privilégient la voie organisationnelle, d'autres se positionnent du côté de l'informel, de l'initiative individuelle, comme voie d'amélioration de la collaboration entre acteurs scolaires. À l'exemple des six jours de formation obligatoire pour tous, parfois ressentis comme « une volonté mesquine des autorités de contrôler les professeurs », « qui dit institution dit contrainte. Un truc obligatoire est déjà moins drôle ». « Il ne faut pas qu'on se décharge de nos responsabilités. C'est à nous-même d'établir des relations de confiance. Il ne faut pas toujours institutionnaliser les structures. On a des problèmes à nous mais qui ne rencontreront pas toujours des structures ».

Au-delà des conditions organisationnelles, c'est l'esprit même et la qualité d'animation de ces espaces qui importent. « Il y a trop de confrontations, dans un espace où on ne sait pas se poser pour se reconstruire ». En l'état actuel des relations de pouvoir, y compris entre collègues, de nombreux enseignants estiment que « Pour vivre heureux, vivons cachés... On joue sur son équilibre psychologique. C'est peut-être pour cela qu'on est individualiste » ; « Des enseignants refusent les temps de parole, et se retranchent derrière les syndicats quand il y a un problème ». Établir des espaces de paroles sans contrainte, éventuellement en dehors de leur établissement, et sans courir le risque d'être jugé, apparaît pour beaucoup comme une nécessité vitale : « On a peu d'espaces pour la liberté d'expression. Or on a besoin de réconfort et de valorisation car on est très seul » ; « Si on pouvait recréer cela (de la cohérence par des groupes de parole), on n'aurait plus besoin de conseiller pédagogique ni d'inspecteur ».

Cette dynamique d'échange, une partie des enseignants souhaitent l'élargir aux autres acteurs, y compris les élèves et les parents : « Je ne suis pas là pour que le parent me vende son gosse, mais pour qu'ensemble on l'aide à ce qu'il sorte ce qu'il a de mieux en lui ».

### *Reconnaissance enfin*

La volonté exprimée d'établir une plus grande cohérence par la concertation n'est pas contradictoire, ni incompatible, avec la demande d'autonomie exprimée par les enseignants. C'est bien à partir de la reconnaissance de leur autonomie, de leur liberté pédagogique et de leurs compétences propres que l'échange est possible. « Boss dans sa classe, partenaires dans l'école » dira ainsi un enseignant. Dans les réponses au questionnaire, 6.1% des répondants demandent avant toute chose que l'on fasse confiance à l'enseignant en matière de pédagogie, qu'on lui laisse plus de liberté, et d'autonomie.

Cette reconnaissance de leur autonomie et de leur compétence propre est également formulée à propos de la conception et de la mise en œuvre des réformes. 5.3 % des répondants

demandent que les enseignants soient consultés et écoutés sur les réformes avant de les imposer, surtout concernant les programmes, les inspections et l'organisation de l'école. À la politique d'**imposition**, il faut préférer la **proposition**. À la **dépossession**, il faut substituer l'**accompagnement**.

C'est également sous l'angle de la reconnaissance, que les enseignants ressentent comme déniée, que peuvent être comprises les demandes salariales, de remboursement des frais professionnels ou encore l'exigence d'être payé au 31 décembre. 5% des répondants font d'ailleurs de cette amélioration de la reconnaissance matérielle leur première proposition.

« Parfois, j'ai envie qu'on me dise que c'est bien, tout simplement. »

**Les types de propositions qui ont obtenu un pourcentage supérieur ou égal à 4.0%, soit les plus souvent mentionnés**

<b>N°</b>	<b>TYPES DE PROPOSITIONS</b>	<b>% RÉPONDANTS</b>
<b>1</b>	Moins d'élèves par classe, plus d'enseignants par élèves, revoir le système d'attribution de NTPP, moins d'élèves dans l'année complémentaire, dans les classes de langue et d'informatique.	17.2
<b>2</b>	Plus de moyens pédagogiques, amélioration des conditions de travail c'est-à-dire manuel pratique, exercices types avec corrections, matériels audio-visuels, laboratoire de sciences, ordinateurs, TIC, équipements sportifs, bibliothèque, locaux.	11.8
<b>3</b>	Outils et conditions de travail adaptés à la réforme, c'est-à-dire outils plus concrets, plus pratiques, adaptés aux différents types d'élèves, banque de données, batterie d'exercices et de corrections.	7.5
<b>4</b>	Améliorer l'image de l'enseignement auprès du grand public, revaloriser le métier, lui rendre une autorité, être reconnu, bénéficier de plus de respect.	6.5
<b>5</b>	Faire confiance à l'enseignant en matière de pédagogie, lui laisser plus de liberté, et d'autonomie.	6.1
<b>6</b>	Plus de collaborations et de concertations pendant le temps de travail, élaboration collective d'outils pédagogiques, échanges d'expériences, circulation des préparations de cours via Internet.	5.9
<b>7</b>	Consulter et écouter les enseignants sur les réformes avant de les imposer, surtout concernant les programmes, les inspections et l'organisation de l'école.	5.3
<b>8</b>	Plus de formations continuées, de meilleure qualité, avec un animateur ou un enseignant compétent qui est encore en activité, formation plus pratique, accessible à tous, mieux organisée, gratuite.	5.0
<b>9</b>	Augmentation salariale, être payé le 31 décembre, égalité des traitements.	5.0
<b>10</b>	Stopper les réformes incessantes, plus de cohérence entre les réformes, ne pas prendre l'enseignement pour un laboratoire d'expérimentation. L'enseignement a besoin de stabilité et les élèves ont besoin de repères.	4.4
<b>11</b>	Plus de temps payé pour permettre le travail hors classe, la réalisation de projets, d'initiatives, pour les corrections d'examens...	4.2
<b>12</b>	Mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances de base (orthographe, grammaire, technique d'étude, de mémorisation).	4.1
<b>13</b>	Former les élèves au respect, à l'effort, au travail, à la discipline, à la civilité, à la sécurité.	4.0

En pourcentages de répondants. Pourcentages non additionnables.

### Points de vue des acteurs institutionnels

Ce sont ces propos et ces propositions des enseignants qui ont été présentés dans leurs grandes lignes, aux différents acteurs et responsables institutionnels de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, réunis avec les chercheurs pour une journée de travail, qui s'est tenue le 14 avril 2004. Une trentaine de personnes ont participé à cette journée qui a rassemblé des responsables de la Commission de pilotage, des organisations syndicales (CSC Enseignement, CGSP Enseignement, SLFP), des différents réseaux (SEGEC, FELSI, Communauté française), des différents services de l'Administration de la Communauté française, de l'inspection, des associations de parents (FAPEO, UFAPEC), du Conseil général des Hautes écoles, du Conseil supérieur de l'enseignement artistique, du Conseil de l'éducation et de la formation, du cabinet du Ministre Pierre Hazette.

Le but de cette journée était non pas de leur soumettre les premiers résultats, mais de les inviter à réagir aux préoccupations et propositions des enseignants pour qu'elles soient confrontées aux dimensions institutionnelles et politiques du système scolaire ; pour que le « système » fasse écho au « monde vécu ». Concrètement, il a été proposé à chacun des participants de se positionner en regard des questions suivantes : Qu'est-ce qui vous a frappé ? Quelle proposition feriez-vous ? Qu'avez-vous à dire aux enseignants ?

Le temps consacré à leurs réactions ne leur a pas permis d'en faire un examen détaillé ni d'élaborer davantage eux-mêmes des propositions qui, soit poursuivraient certaines idées des enseignants, soit en constitueraient des alternatives. Il faut donc comprendre leurs réactions comme des indications de tendance à caractère général et des éléments de discussion à prendre en considération.

Les enseignants avaient fortement insisté sur la nécessité d'améliorer les structures de pouvoir et de participation, en particulier au niveau de l'école. Si aucun responsable institutionnel n'exprime de réserve sur ce souci en lui-même, les modalités de mise en œuvre font débat. Les représentants syndicaux mettent en garde contre les doublons et insistent sur la nécessité de faire fonctionner efficacement les outils existants. Ils n'en soulignent pas moins l'importance d'accroître la transparence et le pouvoir des enseignants aux différents niveaux de pouvoir, particulièrement au niveau de l'école et au niveau local.

Concernant les relations avec les parents et le climat d'insécurité juridique, il est souligné que la juridicisation est un phénomène qui touche la société dans son ensemble. Le droit et la possibilité de dénoncer certains comportements sont à la disposition de tous les acteurs du monde scolaire, y compris des enseignants, et s'appliquent à tous, y compris à d'autres que les enseignants.

Si certains soutiennent les demandes de moyens de manière générale, d'autres participants soulignent le risque de perdre d'un côté ce qu'on reçoit de l'autre. Instaurer des heures de concertation ou diminuer le nombre d'élèves par classe est sans doute souhaitable, mais cela représente un coût de quelques milliards qui pourrait se faire au détriment des augmentations salariales. Il est également souligné que le NTPP n'est pas toujours utilisé de manière optimale. En revanche, sans remettre en question les réseaux, une rationalisation de l'offre d'enseignement est certainement possible et souhaitable. C'est sans doute au niveau des zones que cet effort devrait surtout être mené. Il n'est pas rare de trouver deux offres d'options peu suivies dans un même périmètre. Le conseil de zone est censé harmoniser l'offre, mais les dérogations sont devenues la règle, de sorte que l'initiative reste sans effet. De même, il arrive que des écoles maintiennent ouvertes, pour de simples raisons de prestige, des options très peu fréquentées.

En rapport avec les moyens mais dans un autre registre, plusieurs interventions concernent la consultation elle-même. Elles portent sur le risque d'encourager une culture de la plainte ainsi que des demandes de moyens sans suffisamment d'égard pour les contraintes. L'insistance sur l'expression des problèmes risque de faire perdre de vue les enjeux plus généraux poursuivis par les réformes.

Sur le plan pédagogique, plusieurs participants, notamment de l'inspection, estiment que les enseignants ont plus de liberté et de possibilités qu'ils le croient. Les inspecteurs ne sont pas au-dessus des enseignants et la plupart d'entre eux effectuent leur travail dans le respect de ces derniers. Plusieurs enseignants ont pris part à l'élaboration des nouveaux programmes. Par ailleurs, des outils pédagogiques, tels que souhaités, sont disponibles sur plusieurs sites Internet, mais sont très peu utilisés.

Lors de la journée avec les acteurs institutionnels de l'enseignement fondamental – en partie les mêmes que ceux de l'enseignement secondaire – s'était manifesté un relatif consensus sur les « fondamentaux » de l'enseignement fondamental : le maintien du cap général de la réforme fixé par le décret Missions et le décret visant à la promotion d'une école de la réussite, la nécessité d'associer davantage les enseignants aux décisions sans pour autant alimenter de faux espoirs, compte tenu du cadre budgétaire prévisible pour les prochaines années. La journée consacrée à l'enseignement secondaire a plutôt laissé entrevoir les divergences de points de vue entre les différents acteurs, en particulier à propos de l'usage même de la consultation. Si certains ont voulu y voir une confirmation de leurs positions, d'autres, en écho inversé, y ont vu une confirmation de leurs craintes, celles de soulever une multitude de problèmes qui, pour bien réels qu'ils soient, risquent de contribuer à la démotivation des acteurs et de faire perdre de vue les enjeux démocratiques des réformes en cours. Tout comme le « corps enseignant » n'est corps qu'en regard de la profession exercée, le « système institutionnel » n'est système qu'en regard de la position de responsables – à divers titres – de l'enseignement secondaire occupée par les différents acteurs. Les divergences de points de vue entre acteurs institutionnels en est ici l'illustration. Il est vrai également que la journée des acteurs institutionnels intervenait à un moment où, par ailleurs, les négociations salariales avaient suscité des oppositions et des divisions entre acteurs.

Tout en ne se disant pas surpris par les résultats qui corroborent une série de constats, plusieurs responsables institutionnels ont manifesté leur étonnement, notamment par rapport au faible écho fait aux problèmes de violence dans l'école. Les réactions de certains n'étaient pas non plus dépourvues d'interpellations et de questions adressées aux enseignants, notamment par rapport aux marges de manœuvre et à la liberté pédagogique dont ils disposent ou par rapport à l'ampleur des attentes exprimées, lancées comme « une bouteille à la mer ».

### Réactions des enseignants

Il était important que les enseignants clôturent le processus de consultation. À cette fin, l'analyse des chercheurs et les réactions qu'elle a suscitées parmi les différents acteurs institutionnels ont été présentées aux enseignants ayant participé aux analyses en groupe au cours d'une ultime journée de travail. Ils ont pu à leur tour répondre aux échos des responsables du système scolaire aux premiers enseignements de la consultation. La matinée de présentation a suscité de vives réactions.

Illustration supplémentaire du sentiment de dissociation entre les mondes vécus des enseignants et le système scolaire, c'est la méfiance à l'égard des acteurs institutionnels qui a prévalu. Ainsi, le fait que les différents responsables institutionnels ne soient pas d'accord entre eux sur les mesures à privilégier dans l'enseignement secondaire réveille une méfiance profondément ancrée dans la mémoire vive des enseignants. « Il faut que les institutionnels soient d'accord entre eux pour que quelque chose se fasse sinon, rien ne bougera jamais ». À ce propos, certains s'interrogent sur le poids de la Commission de pilotage dans le système éducatif. La plupart en ignore la composition et les prérogatives. On peut y entendre un appel à un véritable pilotage du système d'enseignement.

De même, la question des moyens ne peut être éludée. Le rappel des marges financières de la Communauté française est ressenti comme une désillusion: si l'on a même pas les moyens de financer une heure de concertation, alors que faut-il espérer ? » « Une heure de concertation, ce n'est rien du tout ! Et on dit déjà que c'est impossible ! Mais on ne va jamais rien pouvoir faire ! En somme, on dit : « Il y a le feu » et on nous répond : « Désolé, il n'y a pas de pompiers. » ».

La méfiance est de mise. Les nombreuses questions relatives à la diffusion du rapport et aux résultats d'exploitation de la consultation l'attestent. Le rapport sera-t-il diffusé ? Les enseignants seront-ils entendus, les enseignements pris en compte ? Les enseignants sont aussi soucieux de l'image qui en sera véhiculée par la presse. Certains titres d'actualité récents ne font que renforcer leur appréhension. « Il faut absolument que ce rapport soit diffusé ! s'écrie un enseignant. Regardez la couverture du *Téléoustique* de la semaine dernière : « Nos écoles sont-elles des usines à cancrs ? ». C'est ce genre de message là qui passe ! ». Un autre souligne : « Les institutionnels s'étonnent qu'on ne parle pas davantage de violence. Si on n'en parle pas plus, c'est parce que c'est du sensationnel, et on ne veut pas accentuer ce côté sensationnel ». Le thème sensible de la violence figure dans les analyses en groupe, mais il a été recontextualisé en tant que symptôme des problèmes sociaux. « La violence fait partie de la gestion quotidienne de la classe » explique un professeur, ce qui ne la rend pas pour autant non problématique.

Les enseignants s'interrogent, redoutent, mais sont très sensibles à ce que leurs propos soient contextualisés et rendus avec justesse. Quelques réactions adressées aux décideurs après la journée finale l'attestent avec force. Certains regrettent que l'occasion de rencontrer directement les responsables institutionnels ne leur ait pas été donnée, au motif – c'est le point de vue qui a été assumé par l'équipe de chercheurs – qu'il ne faut pas transformer une consultation en négociation. Pourtant, regrette un enseignant, une rencontre directe aurait permis de donner aux enseignants un statut d'interlocuteurs à part entière.

•

Les échos, pourtant atténués, du dialogue indirect entre les enseignants et les acteurs institutionnels de l'enseignement secondaire, pourraient conduire au découragement. Au terme du processus, on a l'impression de se retrouver au pied du mur. D'aucuns pourraient être tenté de conclure, chacun de son point de vue, que décidément, rien ne changera, tout en en imputant la responsabilité à tel ou tel acteur.

Contrastant avec la dynamique des groupes d'enseignants, où la dureté des constats posés alimentait la recherche du bien commun, où la reconnaissance des divergences ne s'est pas figée en clivages stéréotypés, où les plongées dans les épreuves du métier d'enseignant débouchait sur un enrichissement mutuel, contrastant également avec l'énergie dont témoignent les milliers de propositions formulées par les enseignants qui ont répondu au questionnaire, cette (provisoirement) dernière scène de la consultation des enseignants du secondaire ne peut pas, pour autant, être considérée comme un « faux pas ». Ce « rendez-vous inachevé » exprime également une vérité du « jeu empêché »<sup>44</sup> dans lequel chacun se sent empêtré. Elle est précisément l'illustration du cercle vicieux dans lequel chacun des acteurs, de terrain ou institutionnel, se sent parfois pris, déployant une énergie considérable et une volonté pugnace pour affronter les épreuves tout en contribuant malgré lui à la balkanisation du système scolaire. Il n'y pas de *deus ex machina* qui va résoudre tous les problèmes de l'enseignement . Il n'y a que des acteurs qui, chacun à son niveau, peuvent contribuer à commuer le cercle vicieux en cercle vertueux.

---

<sup>44</sup> Notion empruntée à Jean-Pierre DELCHAMBRE.

# Conclusion

De quelle école rêvons-nous ? Certainement pas de l'univers éclaté, empreint de méfiance et de tensions interpersonnelles dans lequel trop d'enseignants ont le sentiment d'exercer leur métier. Mais pas davantage d'un univers lénifiant peuplé d'élèves dociles, de parents indifférents, de collègues trop charmants, d'une direction infallible et d'inspecteurs complaisants. Ni d'une jungle incontrôlable, ni d'un zoo trop bien clôturé où jamais rien ne se passe. Il y a pire qu'une existence où les conditions ne sont pas à la hauteur des défis : une existence où les sollicitations trop faciles sont en deçà des compétences. Mais faut-il choisir entre l'angoisse et l'ennui<sup>45</sup> ?

L'école réelle, la seule qu'on puisse souhaiter, est un univers ouvert à l'expérience ; elle est, en elle-même, expérience, sans nostalgie ni utopie aucunes. Quel sens le métier a-t-il, sinon l'activité même qui le constitue au jour le jour, avec ses nouvelles données ? L'engagement de l'enseignant dans son propre métier importe plus que son adhésion à chaque point des réformes. C'est cet engagement qui est aujourd'hui menacé.

La question centrale posée au système, à ses différentes instances et à ses multiples leviers, est : comment favoriser et entretenir cet engagement ? Il s'agit moins de tenter de convaincre les enseignants du bien-fondé des orientations prises, que de combler le fossé qui sépare leur monde vécu de ce système, en apportant des réponses structurelles à leurs demandes de protection, d'accompagnement et de légitimation. « J'ai l'impression d'avoir une valise dans chaque main », expliquait en substance un enseignant, « une avec toutes les réformes pour un voyage sur une autre planète ; l'autre avec la réalité de ma classe ». Comment mettre toutes ses affaires dans une seule et même valise ? Comment faire des réformes un adjuvant, une occasion de trouver sens et plaisir dans le travail avec les élèves et avec les collègues ? Comment éviter qu'elles soient perçues par beaucoup comme autant de difficultés supplémentaires ? Ceci suppose que le système interroge son propre fonctionnement et, en particulier, le rapport des enseignants au pouvoir. Car « se prendre au jeu », « être heureux d'être là plutôt qu'ailleurs », suppose qu'on s'en approprie les paramètres.

Comment se fait-il que, le plus souvent du moins, chacun fait ce qu'il peut, mais que le résultat global peut être tantôt désastreux, tantôt excellent ? Comment se fait-il que tant d'efforts louables consentis par des personnes raisonnables se retournent souvent contre elles ? Pourquoi est-il si difficile de combiner l'intérêt de chacun et l'intérêt général ? Pourquoi est-on si souvent confrontés à des contradictions insolubles (par exemple, vouloir éviter les inspections trop sévères mais souhaiter qu'on agisse à l'encontre de collègues incompetents, vouloir être débarrassé des élèves les plus difficiles mais critiquer les mécanismes de relégation, souhaiter être nommé mais dénoncer les effets pervers des nominations...?). L'expérience enseignante participe d'un jeu collectif et institutionnel si complexe qu'avec des personnes et des ingrédients somme toutes comparables, on peut aussi bien s'épuiser dans une sorte de cercle vicieux que s'enthousiasmer dans un cercle vertueux. Dire alors que la solution au problème est que chacun fasse un effort est vain. Le cercle vertueux est la qualité systémique d'une expérience durable réussie. Il s'instaure lui aussi dans la fragilité de l'expérience collective.

Dans le brouhaha des expériences et le chaos du système scolaire, cette consultation a constitué un moment de répit qui permet de prendre du recul. Ce n'est pas tant un constat qu'elle veut dresser. Telle que conçue, avec les analyses en groupe, ce sont les potentialités d'un tel univers d'expérience que nous avons voulu explorer. Bien compris, le jeu est « la seule force qui puisse affronter l'impossible »<sup>46</sup>. C'est le moment.

---

<sup>45</sup> BELIN E., *op.cit.*

<sup>46</sup> *Idem.*