



**HAL**  
open science

# Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de la division du travail à l'école. Deux études de cas dans l'enseignement primaire

Vincent Dupriez

## ► To cite this version:

Vincent Dupriez. Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de la division du travail à l'école. Deux études de cas dans l'enseignement primaire. 2007. halshs-00563204

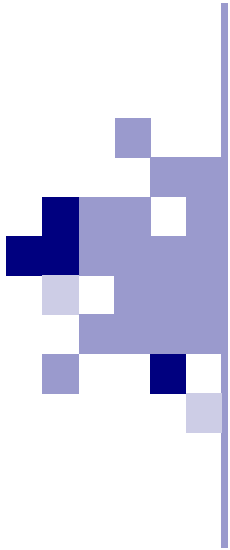
**HAL Id: halshs-00563204**

**<https://shs.hal.science/halshs-00563204>**

Submitted on 4 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION**

**Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les  
modalités de division du travail à l'école :  
deux études de cas dans l'enseignement primaire<sup>1</sup>**

*Vincent Dupriez*

N° 58 • MAI 2007 •



CHAIRE UNESCO DE  
PÉDAGOGIE  
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc ([www.i6doc.com](http://www.i6doc.com)) et depuis les sites du GIRSEF ([www.girsef.ucl.ac.be](http://www.girsef.ucl.ac.be)) et de la CPU ([www.cpu.psp.ucl.ac.be](http://www.cpu.psp.ucl.ac.be)).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

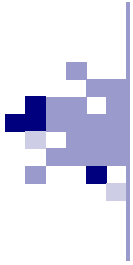
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

---

<sup>1</sup> Ce texte s'appuie sur une communication présentée à Montpellier en septembre 2005 dans le cadre du Réseau Éducation Formation (REF). Une version plus courte de ce même texte sera prochainement publiée dans le cadre d'un ouvrage collectif à paraître : Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (Eds.) (à paraître). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université. .

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| Introduction  | 4  |
| 1. Les apports de Bernstein                                   | 5  |
| 2. Études de cas dans l'enseignement primaire                 | 6  |
| 2.1. La Grande École  | 7  |
| 2.2. L'école Vivre Ensemble                                   | 9  |
| 3. Entre les formes de l'action éducative et les formes       | 11 |
| 3.1. Éducation ou instruction ?                               | 12 |
| 3.2. Apprentissages contextualisés ou décontextualisés ?      | 13 |
| 3.3. Des pratiques pédagogiques convergentes ou divergentes ? | 13 |
| Conclusion  | 14 |
| Références  | 15 |



*De toute évidence, la conception de l'établissement scolaire et du travail enseignant en son sein a fortement évolué au cours des dernières décennies. Les notions d'équipe éducative, de collaboration entre enseignants et de travail collectif révèlent, parmi d'autres, la volonté des autorités éducatives de penser le métier d'enseignant comme une tâche davantage collective où le travail de chacun est articulé à un projet commun, construit au sein des établissements. Une telle évolution ne manque d'ailleurs pas d'interpeller la conception théorique des établisse-*

*ments scolaires et de la coordination du travail dans le champ scolaire. Ce texte se centrera sur un aspect de la problématique peu explicité jusqu'à présent : l'intensité de la collaboration entre enseignants semble être fortement liée aux pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles. Dans cette perspective, l'objectif majeur de ce papier est de rendre compte, sur base de deux études de cas d'établissements scolaires, de l'interaction entre ces deux paramètres.*

## Introduction

L'analyse du travail des enseignants et de la coordination de l'action dans le champ scolaire a largement rendu compte d'un double principe observé dans de nombreux systèmes scolaires (Bidwell, 1965; Maroy, 1992 ; Bonami, 1998 ; Dupriez, 2005). D'une part, la répartition des élèves et des enseignants au sein de groupes classes se fait sur base de *règles bureaucratiques* s'imposant à tous les établissements. Ces groupes classes occupent une position spécifique dans une structure scolaire hiérarchisée et se différencient a priori en fonction des objectifs et des contenus d'enseignement qui leur sont assignés. D'autre part, au-delà de cette construction standardisée des groupes classes et des objectifs de formation, au sein de chaque classe, les enseignants bénéficient d'une importante *autonomie* dans le choix et la mise en œuvre des méthodes d'enseignement. Et la cohérence entre enseignants (entre années d'étude et au sein d'une même année d'étude) repose fondamentalement sur d'une part les acquis de leur formation initiale et d'autre part les complémentarités entre programmes d'étude, généralement conçus pour l'ensemble d'un système scolaire. Sur le plan local, les échanges entre enseignants sont donc réduits et, historiquement, ils n'apparaissent pas comme une dimension majeure dans la définition et la coordination de l'action éducative. En d'autres

termes, la coordination du travail à l'école repose histo-

riquement sur d'autres formes que des échanges directs entre les enseignants d'un établissement. Au regard de ce constat, il apparaît que les injonctions récentes poussant les enseignants à davantage de collaboration, c'est-à-dire de travail concerté adapté à leur situation locale, ne représentent pas simplement une adaptation superficielle, mais plus fondamentalement, une transformation de la conception de la coordination dans le champ scolaire. Plusieurs travaux, menés à partir de l'analyse de différents systèmes scolaires (cf. Marcel et al., à paraître) font apparaître à quel point ce changement est ambitieux, mais combien il reste parfois théorique et relativement distant des pratiques enseignantes réelles, au sein des établissements. Dans le cadre de tels travaux, que nous avons menés en Belgique francophone, nous faisons a posteriori le constat qu'il semble exister un lien étroit entre la capacité des établissements à incorporer une logique de travail collectif et la nature de l'action pédagogique telle qu'elle est conçue et menée dans l'établissement. L'objectif de ce chapitre est, dans un tel contexte, simultanément de proposer un cadre théorique pour analyser ce lien et de rendre compte de deux études de cas qui illustrent cette relation.

## 1. Les apports de Bernstein

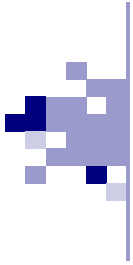
Dans le but de se doter d'un outil d'analyse pour caractériser et nommer les logiques pédagogiques observées dans les classes et les écoles, nous nous référons ci-dessous à un certain nombre de concepts proposés par Bernstein. Au-delà des concepts, ce que nous empruntons également à Bernstein, c'est l'analyse articulée des contenus d'enseignement (l'étude du *curriculum*) et des modalités du travail pédagogique d'une part, et des structures organisationnelles d'autre part. A partir de ces travaux, nous posons *l'hypothèse d'une relation de cohérence entre les formes de l'action éducative et les formes organisationnelles au sein des institutions éducatives*.

Le concept de classification est au cœur du travail de Bernstein (1973) et de son analyse des contenus pédagogiques ou du *curriculum*. Le terme « classification » caractérise le degré de maintien des frontières entre les contenus d'enseignement, mais aussi entre les disciplines, traduites en programmes d'étude. Une classification forte correspond à un programme différenciant clairement les disciplines entre elles, et organisé au sein de chaque discipline sur base d'une forte séparation entre les objets d'étude. Une classification faible renvoie à un programme intégré, avec des frontières floues entre les disciplines et les objets. De manière complémentaire, Bernstein (2000) relève aussi un autre indice du degré de classification : c'est la frontière qu'établit l'institution pédagogique entre le dedans et le dehors. La classification est d'autant plus forte que cette frontière est ferme, révélant ainsi la rupture entre les connaissances transmises par l'institution et le sens commun qui traverse les croyances externes à l'institution.

Parallèlement à cette analyse de la division des contenus d'enseignement, Bernstein s'intéresse aussi au travail pédagogique et en particulier aux différentes formes de communication et de contrôle présentes dans la relation pédagogique. Il distingue ici deux systèmes de règles présents dans les énoncés et les pratiques pédagogiques. Les unes portent sur

le travail d'instruction (*instructional order*), les autres portent sur l'ordre social (*social order*) qui rend le travail pédagogique possible. A nouveau, Bernstein considère que ces systèmes de règles oscillent entre un cadrage fort et faible. Un cadrage fort valorise chez les personnes en formation des attitudes de respect, d'attention et de réceptivité. Un cadrage faible valorise la créativité et l'interactivité. Cette analyse du travail pédagogique renvoie parallèlement au degré de maîtrise du maître et de l'élève sur la sélection, l'organisation, le rythme et la séquence des connaissances transmises. « Un énoncé fort offre un degré limité d'options entre l'enseignant et l'étudiant (pré-visibilité forte pour l'élève) ; un énoncé faible suppose davantage de liberté (pré-visibilité faible pour l'élève) » (Sadovnik, 2001, p. 4).

De manière synthétique, il considère enfin que les pédagogies visibles se caractérisent par une classification (des contenus) et un cadrage (du travail pédagogique) forts, tandis que les pédagogies invisibles se caractérisent par une classification et un cadrage faibles, faisant davantage appel à un engagement de chaque élève dans la co-construction d'une action pédagogique plus ouverte. Ces catégories d'analyse permettent de caractériser les contenus et le travail pédagogiques en faisant apparaître les conceptions légitimes de ce qui doit être enseigné et du mode de transmission des connaissances. Mais, ces dimensions pédagogiques s'accompagnent pour Bernstein de dimensions organisationnelles. Il considère en effet qu'un travail pédagogique basé sur des frontières et un cadrage faible cohabite généralement avec des frontières organisationnelles également plus floues. Si les programmes d'étude valorisent des approches interdisciplinaires, il y a nécessairement collaboration entre les personnes. Au contraire, si les séparations entre disciplines sont fermes, le travail de chacun se fait de manière plus isolée. Dans ce sens, toute transformation de la classification des contenus et des méthodes pédagogiques est source d'autres transformations : dans les pratiques organisationnelles, dans la conception des rôles de l'enseignant et de l'élève, dans la conception de la connaissance



elle-même (Bernstein, 1996, p. 15). Et la relative incertitude associée à un affaiblissement des frontières est propice à une transformation des relations de pouvoir et à des tensions au sein de l'organisation chargée du travail pédagogique.

C'est essentiellement cette relation, établie dans une certaine mesure de manière secondaire par Bernstein, que nous relevons ici et qui nous servira comme grille de lecture d'établissements scolaires.

## 2. Études de cas dans l'enseignement primaire

Nous proposons ci-dessous une analyse d'études de cas d'écoles primaires menées entre mai 2002 et juin 2003. Ces études s'inscrivent dans le contexte d'une analyse de la mise en œuvre d'une importante réforme de l'enseignement primaire initiée en Belgique francophone dès 1995, à travers le « Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ». Cette réforme est particulièrement intéressante dans la mesure où elle incorpore simultanément des dimensions relatives à la concertation entre enseignants (dimensions organisationnelles) et des dimensions relatives au cadrage de l'action éducative (dimensions pédagogiques). Avant de détailler ces niveaux d'analyse, il est cependant nécessaire de préciser ce qui est au cœur de cette réforme, l'organisation de l'école primaire (et maternelle) en cycles pluriannuels d'étude.

Fondamentalement, cette réforme implique qu'à terme (entre 2000 et 2005, selon le niveau d'enseignement), les écoles doivent organiser l'enseignement en cycles afin de permettre à chaque enfant « de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée en maternelle à la fin de la deuxième année primaire » (étape 1) et de la troisième année primaire jusque la sixième année (étape 2). Si l'on prend en considération le fait qu'à cette époque (Crahay, 1996), 29,5 % des élèves belge francophones ont doublé au moins une fois durant leur parcours à l'école primaire, on comprend à quel point ce décret invite de la sorte à

Ce faisant, nous ne traitons dès lors pas directement l'hypothèse plus centrale formulée par cet auteur, l'affirmation d'une relation entre les caractéristiques de l'action éducative (pédagogie visible ou invisible) et des schémas culturels caractéristiques des classes sociales et des groupes socioculturels, en particulier la proximité entre les pédagogies invisibles et la fraction de la classe moyenne qui travaille dans des secteurs associés à la production et au contrôle symboliques (enseignement, culture, ...).

une modification radicale de la gestion pédagogique des élèves en difficulté et, plus largement, de l'organisation pédagogique des écoles primaires.

Pour permettre aux enseignants de faire face à des groupes-classes devenus plus hétérogènes, cette réforme invite par ailleurs les professeurs à développer des pratiques de pédagogie différenciée, afin de s'adapter à la diversité des besoins des élèves. Ces pratiques de pédagogie différenciée doivent être encadrées par un travail d'évaluation formative, dans la perspective de faire fréquemment le point sur l'état des connaissances des élèves et de choisir les stratégies de formation les plus adaptées. Parallèlement, les autorités politiques invitent les enseignants à travailler de manière concertée, à l'intérieur des cycles en tout cas, et à envisager des formes diverses et souples de regroupement des élèves qui peuvent rompre avec la division traditionnelle en années d'étude. Cette concertation entre enseignants est d'ailleurs considérée à ce point comme importante qu'elle devient obligatoire en 1998, avec l'obligation de 60 heures annuelles de concertation (à distinguer d'un temps de formation) entre enseignants.

En référence aux catégories proposées par Bernstein, on peut donc constater que cette réforme induit un double changement, assez étroitement articulé : il est fait appel à un *un accroissement de la collaboration entre enseignants* (modification des formes organisationnelles) pour répondre à une *transformation*

*de l'action éducative et en particulier du travail pédagogique* (modification des formes de l'action éducative). Dans la perspective de ce chapitre et d'une réflexion sur le travail collectif des enseignants, il nous a semblé utile de revenir à l'analyse des établissements scolaires pour essayer de mieux comprendre l'articulation entre la dynamique de collaboration entre enseignants et les modes d'appréhension du travail pédagogique. Nous le ferons en nous référant aux catégories proposées par Bernstein, en étant attentifs aux relations, plus ou moins perméables, entre les contenus d'enseignement, à la conception des frontières entre l'école et son environnement et aux deux dimensions du travail pédagogique (travail d'instruction et gestion de la discipline) évoquées ci-dessus. A vrai dire, par rapport aux frontières entre l'école et son environnement, Bernstein l'envisage principalement sous un angle épistémologique et s'intéresse au caractère plus ou moins marqué de la rupture entre le sens commun et les savoirs « savants » enseignés dans l'institution éducative. Dans cette étude, nous nous référerons à une dimension un peu différente de cette question en relevant la perception de l'étanchéité entre la sphère scolaire et la communauté environnante.

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons choisi de présenter les deux établissements les plus contrastés en termes de travail collectif entre enseignants et, à partir de ceux-ci, est analysée la relation entre le travail collectif et l'action éducative. Ces deux établissements doivent donc être lus comme révélateurs de positions extrêmes sur un continuum. Au-delà de leur intérêt intrinsèque, ils servent donc à illustrer et à donner sens à un tel continuum. D'un point de vue méthodologique, contentons-nous de signaler ici que les données collectées pour chaque école ont été obtenues à travers l'analyse des principaux documents relatifs au projet des établissements, à des entretiens menés avec la direction et au moins deux enseignants et au développement de quatre séances d'intervention sociologique menées au sein de chaque école avec des enseignants de l'établissement (cf. Dupriez et Cornet, 2005).

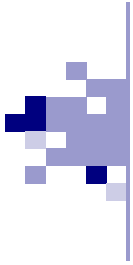
## 2.1. La Grande École

Située en milieu urbain, la Grande école est un important établissement, annexé à une école secondaire. Avec 20 classes réparties sur le maternel et le primaire, c'est une grosse équipe éducative qu'il s'agit de coordonner. Plus de 120 élèves sont inscrits en maternelle et près de 350 en primaire. La population traditionnelle de l'école est issue de la classe moyenne et, dans une proportion mineure, de milieux favorisés.

Par rapport au travail collectif et à toute forme de concertation entre enseignants, les questions que nous avons formulées à cet égard ont le plus souvent été perçues comme incongrues par nos interlocuteurs. De toute évidence, les échanges entre enseignants sont très peu nombreux et ne répondent pas à un projet global porté par la direction ou par l'équipe éducative. Même si formellement, l'école est organisée en cycles, chaque enseignant assume seul son groupe-classe et ne se concerta guère avec ses collègues. En cours de travail, nous apprendrons d'ailleurs que les temps officiels de concertation sont souvent discrètement remplacés par d'autres activités.

Par rapport aux différents registres de l'action éducative analysés, nous observons presque systématiquement dans cette école un cadrage de type fort. Sur le plan des frontières entre l'école et son environnement tout d'abord, l'école souhaite marquer explicitement la limite entre son espace et celui de la communauté locale : dès que les enfants ont atteint l'âge de 6 ans, les parents n'ont plus à pénétrer sur le territoire de l'établissement. Ce souci de règles et de frontières claires est également manifeste quand les personnes s'expriment à propos des programmes. Elles demandent des objectifs clairs et spécifiques plutôt que la définition de compétences larges que les élèves devraient maîtriser à l'issue de plusieurs séquences relativement longues. Cela apparaît notamment dans la satisfaction de la directrice face au nouveau programme de l'enseignement ma-





ternel : « *Au moins, maintenant, les choses à faire sont plus claires. Les enseignants savent quelles activités ils doivent réaliser et quels objectifs ils doivent poursuivre* ». Parallèlement, le travail pédagogique est avant tout conçu comme une opération de transmission de connaissances, cadrée par un enseignant, lui-même cadré par un manuel. L'évocation du travail en classe, pour la majorité des enseignants, fait référence à des expériences fondamentalement transmissives. Il existe bien dans l'école quelques expériences de travaux en sous-groupes et de pédagogie différenciée au sein des classes. Mais, ces expériences sont surtout évoquées pour exprimer toutes les difficultés et l'insécurité qu'elles véhiculent : « *C'est difficile de gérer un atelier où chaque enfant a une tâche différente. C'est là que se pose le problème. Parce que pour pouvoir essayer de bien tout contrôler, tout surveiller, il y en a toujours l'un ou l'autre qui va abuser, qui va mettre le chambard. On ne sait pas tout contrôler en même temps et ça, ils le sentent* », relève par exemple une institutrice. Un tel discours fait également ressortir à quel point une telle conception de la relation pédagogique présume une place et un rôle spécifiques attribués à chacun : un enseignant qui surveille et contrôle ; des élèves, calmes, qui font ce qu'on leur demande de faire.

Par ailleurs, si la structure en cycles est formellement présente, dans le sens où les élèves ne redoublent plus à la fin de la première année du cycle (l'évaluation certificative est reportée à la fin de chaque cycle), les échanges pédagogiques à l'intérieur des cycles sont à peu près inexistantes. Dans ces termes, la coordination pédagogique devient prioritairement une question de division du travail (définition d'objectifs intermédiaires entre deux années d'un même cycle) ou de choix d'un référent commun (le même manuel pour toutes les classes d'une même année d'étude). Ce n'est apparemment qu'exceptionnellement que le travail entre enseignants porte sur le cœur de leur métier : le travail pédagogique en

classe. Pour reprendre l'expression de Letor, Bonami et Garant (à paraître), la concertation entre enseignants, quand elle a lieu, sert davantage à affiner *la division ou la répartition du travail* qu'à travailler ensemble pour définir un projet commun.

Il y a cependant un problème qui échappe à cette logique très bureaucratique, ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage. Vu l'évolution dans le recrutement de l'école, ces élèves sont de plus en plus nombreux et représentent une menace potentielle face au fonctionnement pédagogique et organisationnel de l'école. Jusqu'à présent, plutôt que de s'interroger sur la nature et les difficultés d'apprentissage de ces élèves, l'école a créé une nouvelle catégorie, les élèves en remédiation. Et cette catégorie a sa place dans le dispositif organisationnel, avec des périodes et des personnes chargées de la remédiation, et en particulier un dispositif de remédiation par l'informatique. Traduit de la sorte, le problème pédagogique trouve ainsi sa place dans la structure bureaucratique. Mais cette catégorie « élèves en remédiation » est en train d'exploser, voire de faire exploser l'école. Ces élèves sont la manifestation vivante et quotidienne d'un découpage bureaucratique et d'un travail pédagogique très traditionnel qui ne fonctionne plus ou qui est en tout cas incapable de les incorporer et de leur donner une place honorable dans la vie de l'établissement. Face à cette situation, la réponse la plus spontanée d'un nombre important d'enseignants est de refuser, voire d'expulser le problème qui vient menacer la dynamique interne de l'école. Et cette dénonciation s'exprime tantôt par une psychologisation des problèmes d'apprentissage de ces élèves (« *On a dans chaque classe 2 ou 3 enfants avec des problèmes psychologiques graves* »), tantôt par un discours d'exclusion (« *Beaucoup de nos élèves devraient être orientés vers l'enseignement spécial* »). Dans les deux cas de figure, la réponse des enseignants traduit bien leur désarroi et la difficulté à répondre, dans le cadre actuel, aux besoins de ces élèves.

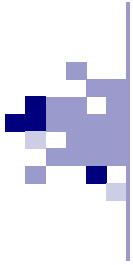
**Tableau 1 : La Grande École**

| Variables                                     | La Grande École  |  |
|---|--|--|
| Coordination entre enseignants                | Travail collectif très faible.<br>Le temps de concertation est souvent (discrètement) remplacé par d'autres activités, considérées comme plus urgentes : remplacement de collègues, organisation de sorties, ...<br>Supervision du Journal de classe des enseignants par la direction. |  |
| Frontières entre l'école et son environnement | L'association des parents est disparue il y a deux ans. Depuis lors, il n'y a presque plus d'implication des parents.<br>En primaire, les parents ne peuvent plus pénétrer dans l'école. Ils s'arrêtent à l'entrée de la cour.   |  |
| Relations entre contenus d'enseignement       | Demande d'un programme clair qui précise ce que l'on attend de chaque enseignant et de chaque enfant (objectifs précis).   |  |
| Travail pédagogique                           | Travail d'instruction  | Le même manuel dans toutes les classes de la même année d'étude.<br>Recours à une pédagogie à dominante frontale et transmissive.<br>Classes organisées par années d'étude, avec très peu d'échanges à l'intérieur des cycles. |
|   | Gestion de la discipline   | « Du travail en sous-groupe, cela crée du désordre dans la classe ... ».<br>« Les enfants éparpillés dans des activités différentes, j'ai horreur de cela ».   |

## 2.2. L'école Vivre Ensemble

L'école est située à la périphérie d'une grande ville dans une région largement précarisée sur le plan socio-économique. Le taux de chômage dans les communes avoisinantes est un des plus élevés observés en Belgique. Le quartier, traditionnellement de classe moyenne, voit depuis quelques années sa composition évoluer et la population s'appauvrir. C'est un public assez hétérogène que l'établissement accueille avec comme noyau dur des familles d'ouvriers et d'employés, sensibles au climat et au projet de l'école. Prenant en considération les élèves de la section maternelle et de la section primaire, l'école compte près de 300 élèves.

En termes de travail collectif et de collaboration entre enseignants, cet établissement est parmi les cinq écoles étudiées celle où le travail est le plus structuré, le plus présent et probablement le plus efficace. Il est clairement coordonné par la directrice de l'école qui réunit approximativement une fois par mois l'ensemble de son équipe. Parallèlement à ces réunions collectives, des temps de concertation entre enseignants sont programmés, le plus souvent entre des enseignants travaillant dans le même cycle d'étude. Ils ont un objectif plus ou moins précis et mènent à un produit spécifique : organiser des groupes de besoin, planifier un projet, évaluer des activités de médiation, ...



En lien avec notre hypothèse, on peut constater ici que sur les différents registres de l'action éducative étudiés, il existe, parallèlement aux formes de coordination entre enseignants, une classification faible des composantes de l'action éducative. Elle se manifeste déjà dans les relations entre l'école et la communauté locale. Tout au contraire de la Grande école qui maintenait les parents à l'écart, on se trouve ici face à un modèle très communautaire (Derouet, 1992) d'intégration de l'école dans la communauté locale. Relevons deux exemples révélateurs de cette relation entre l'école et les familles. Chaque matin, en présence des parents, la directrice s'adresse quelques instants à tous : elle souligne l'anniversaire d'un enfant, une naissance dans une famille, un événement politique ou culturel, ... Par ailleurs, l'école a obtenu un soutien des autorités politiques locales et régionales pour construire une collaboration éducative avec dix mamans d'élèves. Ce sont des femmes faiblement qualifiées, qui ont suivi une formation donnée par un organisme extérieur, et qui reçoivent aujourd'hui une rémunération pour soutenir les enseignants notamment aux moments des garderies (temps de midi, fin de journée) et réaliser avec les enfants des activités d'animation éducative.

Par rapport au travail pédagogique, l'équipe éducative, dans une large majorité, revendique une pédagogie « fonctionnelle et naturelle », partant des centres d'intérêt des élèves et des interrogations que suscite leur environnement naturel. A l'intérieur des classes et des cycles, les enseignants ont développé des pratiques diversifiées de projet et d'accompagnement des élèves. Et si chaque enseignant a conservé la responsabilité d'une classe, c'est presque chaque semaine que sont organisés des groupes verticaux (rassemblant des élèves d'âge différents) permettant de développer tantôt des activités de tutorat, tantôt des groupes de besoin. On comprend bien que la mise en œuvre de telles activités n'est pas compatible avec une division a priori des

contenus d'enseignement et des tâches entre les enseignants. Les nombreux projets menés dans cette école exigent *de facto* de l'ajustement entre les enseignants et la capacité de réagir (collectivement le plus souvent) aux imprévus que génère nécessairement une pédagogie de ce type.

Notons également qu'un tel mode de travail pédagogique est souvent plus insécurisant qu'une pratique traditionnelle essentiellement centrée sur un travail de transmission de connaissances. Sur un plan plus symbolique et identitaire, le rôle de l'équipe est peut-être également, face à cette insécurité, d'assumer collectivement l'incertitude liée à de telles pratiques et de « renforcer » chacun par une réflexion et parfois par une prise en charge partagée.

Enfin, soulignons à quel point, dans une telle dynamique d'école, le rôle de la direction est différent de la situation précédente. Dans la Grande Ecole, le rôle de la direction était essentiellement de s'assurer d'une définition du travail de chacun (cf. le souci pour un manuel commun) et de veiller ensuite à ce que ce travail soit effectivement assumé (cf. vérification des journaux de classe). Dans ce second établissement, le rôle de la direction est surtout centré sur l'animation et le suivi de questions éducatives, avec l'équipe d'enseignants. C'est dans ces termes que la directrice le définit : « *Mon boulot de direction, je le centre essentiellement sur de la prospection : être attentive à tout ce qui se passe et qu'on peut faire entrer dans l'école ; je suis attentive aux nouveaux enseignants, à la supervision de leur travail. Je suis attentive au niveau de la gestion pédagogique et là j'essaie de répondre à des besoins plutôt que proposer moi-même des changements. J'anime les concertations entre enseignants au niveau de l'école, mais pour tout ce qui est en cycle ou par classe, je ne vais que sur demande* ».

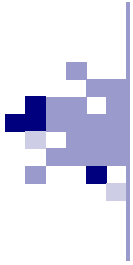
**Tableau 2** : L'école Vivre ensemble

| Variables                                     | École Vivre ensemble  |   |
|---|---|---|
| Coordination entre enseignants                | Temps de concertation programmés et organisés alternativement en école et en cycles.<br>Temps de formation communs à l'ensemble de l'équipe éducative.<br>Échanges importants entre les enseignants d'un même cycle et répartition ponctuelle des élèves organisée sur base de groupes de besoin. |   |
| Frontières entre l'école et son environnement | Présence importante des parents dans l'école (collaborations pour des surveillances et animations d'activités).   |   |
| Relations entre<br>Contenus d'enseignement    | Coexistence d'apprentissages spécifiques et de projets interdisciplinaires.   |   |
| Travail pédagogique                           | Travail d'instruction   | Pédagogie « fonctionnelle et naturelle » s'appuyant sur les centres d'intérêt des élèves et les ressources de l'environnement.<br>Pratiques fréquentes de pédagogie différenciée, adaptée aux besoins des élèves. |
|   | Gestion de la discipline  | Très peu évoqué. Ne semble pas poser de problème important.<br>Relations entre enseignants et élèves apparemment souples et partiellement négociées.  |

### 3. Entre les formes de l'action éducative et les formes organisationnelles

Ces deux écoles illustrent de manière presque caricaturale le poids des relations entre les conceptions de l'action éducative et les formes de coordination entre enseignants. Elles ont le mérite de donner du corps à l'hypothèse en l'illustrant à partir de situations extrêmes. Si l'action éducative est conçue comme une action ouverte, à mener à partir de l'environnement de l'école, en assumant la complexité des situations naturelles et les chemins sinueux de l'apprentissage des élèves, elle requiert inévitablement de la souplesse dans le travail pédagogique, de la perméabilité entre les disciplines et les contenus d'enseignement, et de la concertation entre les enseignants. Et, réciproquement, un modèle pédago-

gique transmissif concevant l'apprentissage comme l'addition d'un certain nombre de séquences spécifiques, relativement isolées les unes des autres, requiert peu d'articulation entre les formateurs chargés de les assumer. C'est globalement la situation que nous avons observée dans la « Grande école » : les dispositifs d'enseignement suscitent peu d'imprévus en situation de classe (les comportements des élèves sont pré-visibles) et, comme nous l'avions déjà constaté dans le cas d'une école secondaire technique (Dupriez, 2002), la conception de l'éducation présente dans cette école s'appuie peu sur du travail en équipe des enseignants. En d'autres mots, et exception faite de la difficulté qui se manifeste autour



des « élèves en remédiation », ce type d'école ne ressent pas le besoin d'un travail collectif entre les enseignants. Son schéma éducatif peut fonctionner sur base d'autres formes de coordination, plus bureaucratiques.

A un double niveau, ce constat mérite cependant d'être nuancé. D'une part, la concertation n'est pas complètement absente de « La grande école ». Mais, les questions à propos desquelles on se concerta ne sont pas identiques : ici, les objets typiques de concertation sont relatifs au choix d'un manuel commun ou à la définition d'objectifs intermédiaires entre deux années d'étude. Dans la seconde école, la concertation porte davantage sur le travail en classe et la construction de dispositifs et d'outils pour le travail pédagogique. Ce constat est pleinement cohérent avec les analyses de Bernstein qui souligne que dans le contexte d'un cadrage fort et d'une pédagogie visible, les enjeux sont plus susceptibles de porter sur les dimensions externes du travail : les objectifs, l'évaluation, le manuel, les performances, ... ; dans le contexte d'un cadrage faible et d'une pédagogie « invisible », les enjeux portent davantage sur les processus sous-jacents : les méthodes d'enseignement, les modes d'implication des élèves, la construction des normes au sein des classes, ...

D'autre part, au-delà des différences entre écoles dans leurs objets de concertation, la signification même de la collaboration entre enseignants doit être distinguée. Dans la première école, quand il y a concertation, c'est surtout pour se mettre d'accord sur la répartition des tâches, et donc pour diviser le travail. Dans la seconde école, la concertation a le plus souvent comme objectif la recherche commune de solutions à des problèmes perçus dans l'établissement. Dans la foulée, on peut constater que le rôle de la direction en est également affecté. Dans le cadre d'une pédagogie visible, la direction doit garantir une division claire du travail et ensuite une relative supervision des tâches de chacun. Dans le cadre d'une pédagogie moins visible et explicite, le rôle de la direction est sans doute plus ouvert. Il renvoie notamment à un travail incitatif et collectif sur la complémentarité et l'articulation entre les tâches de chacun, précisément car les frontières ne sont pas définies a priori.

Ces études de cas font également apparaître que les incertitudes pédagogiques et éducatives vont faire l'objet d'une thématisation et d'un traitement « contingent » aux formes organisationnelles en vigueur dans chaque établissement. Ainsi, dans le second établissement présenté ici, les difficultés d'apprentissage des élèves font l'objet d'un travail de concertation entre enseignants et passent par des solutions collectives, l'organisation de groupes de besoin communs à plusieurs classes par exemple. Au contraire, la « Grande école » illustre comment, dans un établissement reposant fondamentalement sur une division bureaucratique du travail, les problèmes posés par les élèves en difficulté d'apprentissage ne représentent pas un objet de travail pour l'équipe éducative, mais suscitent pas contre l'émergence d'une nouvelle catégorie dans la division du travail scolaire. Ces « élèves en remédiation » vont dès lors faire l'objet d'un traitement spécifique, par un professeur de remédiation ; ils vont être renvoyés vers de nouveaux experts (les spécialistes des dysfonctionnements de l'apprentissage), à défaut d'être renvoyés vers la marge de l'école ou du système scolaire, dans des cellules adaptées à l'accompagnement des élèves en difficulté. A ce titre, la manière dont les établissements assument la division et la coordination du travail en leur sein éclaire également la manière dont ils sont susceptibles de traiter les incertitudes pédagogiques.

Au-delà de ces deux études de cas, la situation des établissements est souvent moins tranchée et des facettes pas nécessairement convergentes du travail pédagogique sont susceptibles tantôt de favoriser, tantôt de freiner la coopération entre enseignants. Nous détachant quelque peu des catégories proposées par Bernstein, nous proposons ici trois dimensions de l'action éducative dont il est raisonnable de penser qu'elles vont affecter l'intensité du travail coopératif entre enseignants. Précisons que ces catégories peuvent être mobilisées tant à l'échelle des établissements qu'à l'échelle des systèmes scolaires.

### 3.1. Éducation ou instruction ?

Une première grande bifurcation correspond aux objectifs mêmes qui animent un système scolaire et qui

sont plus ou moins appropriés par les acteurs locaux. La tradition française par exemple a historiquement mis l'accent sur le rôle d'instruction dévolu à l'institution scolaire. Comme l'a souligné Derouet (1992), l'école républicaine, davantage qu'à l'enfant, s'adresse à l'élève et au futur citoyen qui est en lui. C'est donc fondamentalement l'intelligence et le sens civique de chacun que le maître sollicite, plutôt que les expériences personnelles et les émotions. La tradition anglo-saxonne et dans une large mesure scandinave s'appuie sur une autre conception du rôle de l'école. Si celle-ci est bien un lieu d'apprentissage, l'école est aussi un lieu de vie où toutes les facettes des individus sont sollicitées et trouvent à s'exprimer. Et il est très clair que si les connaissances à transmettre peuvent, au prix de certaines réductions, être segmentées en disciplines et sous-disciplines à assumer par des enseignants spécifiques, l'éducation et l'accompagnement de l'enfant pris dans sa globalité requièrent un travail plus intégré, qui ne peut reposer sur l'addition simple d'un certain nombre de savoirs.

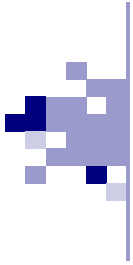
### 3.2. Apprentissages contextualisés ou décontextualisés ?

Par ailleurs, il est frappant de voir à quel point le débat sur la contextualisation des apprentissages renaît périodiquement dans le champ de l'éducation. Sous des formes contrastées et revendiquées par des acteurs différents, cette question représente probablement l'axe central (et stable) de propositions telles que la pédagogie du projet, les approches interdisciplinaires et l'enseignement des compétences. Ce qui est questionné, c'est la nature artificielle des savoirs scolaires, à la fois segmentés en disciplines et déconnectés de l'environnement social qui leur donne sens. Les approches contextualisées, dans une posture critique face à cette déconnexion, vont au contraire plaider pour un enseignement qui prépare les élèves à faire usage de leurs connaissances pour comprendre et agir dans leur environnement. Les approches interdisciplinaires revendiquent au minimum un croisement entre les disciplines afin de construire des représentations de la réalité qui dépassent le cloisonnement des disciplines et soient plus aptes à rendre compte de la complexité de la vie quotidienne. La pédagogie du projet, nécessaire-

ment interdisciplinaire, considère par ailleurs que l'apprentissage vient par l'action et que c'est en agissant sur le monde que l'individu construit ses apprentissages. L'enseignement de compétences, enfin, insiste sur la notion de familles de situation et sur la nécessité de préparer les élèves à pouvoir transférer les acquis scolaires dans des situations semblables, proches de problèmes tels qu'ils se posent en « situation réelle », dans un environnement professionnel notamment. Dans les trois situations en somme, il existe un plaidoyer pour dépasser le caractère parfois formel des apprentissages scolaires et pour développer la capacité des élèves à s'appuyer sur les acquis scolaires pour comprendre et agir dans des situations proches de la vie quotidienne. Et tout déplacement vers une approche par compétences, vers une approche interdisciplinaire et vers une pédagogie du projet va nécessairement s'accompagner de transformations dans la division du travail à l'école et requérir un travail davantage concerté entre les enseignants. Car il est bien difficile pour un enseignant d'assumer à lui seul une démarche interdisciplinaire ou l'acquisition de compétences de haut niveau.

### 3.3. Des pratiques pédagogiques convergentes ou divergentes ?

Enfin, la conception du travail pédagogique et des modalités adéquates de transfert des connaissances a des conséquences sur le caractère plus ou moins collégial du travail éducatif. En des termes très simples, il nous semble utile de différencier ici les pratiques pédagogiques qui fondamentalement s'appuient sur une seule voie de travail et d'acquisition de connaissances de celles qui ouvrent la voie à une diversité de possibilités. Regroupons ici, car elles en sont des illustrations schématiques, le recours à l'exposé magistral, à la pédagogie par objectifs ou à l'enseignement explicite. De tels dispositifs d'enseignement suscitent très peu d'imprévus en situation de classe et permettent de conduire chaque séquence d'enseignement en fonction des savoirs à transmettre et du dispositif méthodologique conçu par l'enseignant. D'autres dispositifs pédagogiques tels que la pédagogie du projet, l'apprentissage par résolution de problèmes ou encore tout dispositif laissant une large place au conflit socio-cognitif créent inévitable-



ment une beaucoup plus grande incertitude sur la conduite des situations d'enseignement. Non seulement car ils ne s'inscrivent pas dans un schéma entièrement programmé, mais aussi car la place laissée au raisonnement des élèves, ou à leur propre construction des connaissances, induit toujours des interrogations qui ne pouvaient être entièrement anticipées par les enseignants. Dans une certaine mesure, rien n'exclut qu'un enseignant seul assume de tels dispositifs dans sa classe, indépendamment des

pratiques de ses collègues, mais il nous semble cependant que de telles pratiques pédagogiques sont plus fréquentes dans les écoles où il existe de manière structurée des lieux d'échange entre enseignants et d'analyse collective des pratiques de chacun. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'équipe de pairs, indépendamment de sa fonction de conseil, joue probablement ici un rôle de sécurisation, vu l'important degré d'incertitude qui accompagne de telles pratiques pédagogiques.

## Conclusion

Dans la plupart des systèmes scolaires des pays développés, les évolutions récentes des politiques éducatives tendent à attribuer une place et une responsabilité croissantes aux établissements scolaires. Ceux-ci apparaissent comme des unités sensibles des systèmes scolaires, appelées à se mobiliser pour construire localement un projet éducatif répondant aux caractéristiques de l'environnement local.

C'est dans ce contexte notamment qu'apparaissent une série d'injonctions portant sur le travail collectif des enseignants et sur la nécessaire concertation entre les agents locaux pour construire un projet et une identité d'établissement. Ces injonctions semblent cependant se heurter à une série de résistances locales et à des formes de coordination du travail qui ne passent pas par un échange direct entre enseignants. L'argument central développé dans ce texte est que l'analyse de la concertation et des pratiques de collaboration entre enseignants ne peut être déconnectée d'une analyse parallèle des formes de l'action éducative (contenus et travail pédagogiques). Autrement dit, dans des termes empruntés à Bernstein, nous avons posé l'hypothèse d'une relation de cohérence entre les formes de l'action éducative et les formes organisationnelles de l'institution éducative.

Et les études de cas que nous avons présentées illustrent à ce propos, à partir de situations clairement contrastées, que les formes éducatives et les formes

organisationnelles semblent effectivement évoluer conjointement. Quand le rôle de l'école est fondamentalement conçu comme la juxtaposition d'apprentissages faiblement articulés les uns aux autres et peu mis relation avec l'environnement local, l'intérêt d'une concertation entre enseignants est peu ressenti, car de telles pratiques se passent aisément de concertation. Au contraire, la promotion d'une école ouverte sur son environnement, assumant la complexité des situations naturelles et ouvertes à des pratiques pédagogiques faisant davantage appel à la créativité et à l'interactivité semble s'accompagner d'un travail collectif plus intensif.

Ces études de cas attirent également l'attention sur le fait que ce n'est pas seulement l'intensité de la collaboration entre enseignants qui semble co-varier avec des pédagogies visibles ou invisibles. C'est aussi l'objet de concertation, la signification même de la collaboration et, dans une certaine mesure, la conception du rôle de la direction dans l'établissement.

Enfin, prenant davantage de liberté avec les études de cas présentées, nous avons suggéré de manière plus large que plus un établissement (ou un système scolaire) définit ses objectifs en termes d'éducation, valorise l'appropriation de savoirs contextualisés et développe des dispositifs pédagogiques laissant de la place aux apports des élèves, plus cet établissement (ou ce système) s'appuiera sur un travail collectif et une coopération entre enseignants.

## Références

- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control, vol. 1*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organization. In J.G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques. *Education permanente*, 134, 125-138.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice*. Paris: Métailié.
- Dupriez, V. (2005). Le travail collectif comme forme de coordination locale: significations et limites. In J.-F. Marcel et T. Piot (Eds.), *Dans la classe. Hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. (pp. 31-44). Paris: INRP.
- Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Louvain-la-Neuve.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Letor, C. , Bonami, M. et Garant, M. (à paraître). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.F. Marcel et al. (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris: INRP.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (Eds.) (à paraître). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education & Formation*, Sept. 1992, 27-50.
- Sadovnik, A.R. (2001). Basil Bernstein. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXI, 715-731.





## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

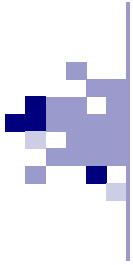
Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste . *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.