



**HAL**  
open science

## L'école à la lumière de la sociologie des organisations

Christian Maroy

► **To cite this version:**

| Christian Maroy. L'école à la lumière de la sociologie des organisations. 2007. halshs-00563855

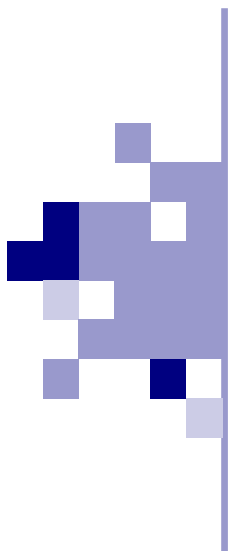
**HAL Id: halshs-00563855**

**<https://shs.hal.science/halshs-00563855>**

Submitted on 7 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**

## **L'école à la lumière de la sociologie des organisations\***

*Christian Maroy*

*(GIRSEF/Université de Louvain)*

N° 56 • MARS 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)).

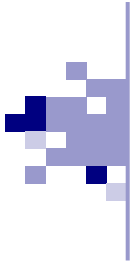
Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

\* Avertissement : ce cahier de recherche est une réédition d'un article aujourd'hui inaccessible paru dans la revue Education-Formation (aujourd'hui disparue), MAROY C. (1992) "L'école à la lumière de la sociologie des organisations", *Education Formation*, n° 228, 27-50

## Table des matières

Introduction	4
1. Définitions	6
1.1 L'approche rationnelle ou fonctionnaliste	6
1.2 Une approche politique des organisations	6
1.3 Organisation et institution.	7
2. Les approches de l'école et du système scolaire comme organisations éducatives	9
2.1 L'approche fonctionnaliste de Bidwell.	9
2.2 L'approche "néo-institutionnaliste" de Scott, Meyer et Rowan	13
Conclusion	18
Références bibliographiques	21



## Introduction

On assiste actuellement en Belgique, mais plus largement en Europe, à un intérêt nouveau pour la sociologie des organisations, en particulier pour la sociologie des établissements éducatifs, des organisations éducatives. Cet intérêt a des raisons multiples dont deux me semblent particulièrement importantes, en Belgique en particulier.

Un premier intérêt vient me semble-t-il de l'échec relatif des politiques scolaires des années 60-70, politiques que Anne Van Haecht (1985) a appelé social-démocrates. Pendant cette période, les politiques scolaires étaient des politiques macro-scolaires, qui visaient à réformer ou à ajuster le système scolaire dans son ensemble dans une visée de démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur (cfr en Belgique l'enseignement rénové, la comprehensive school en Grande Bretagne, le collège unique en France). Parallèlement, les sociologues de l'éducation se penchaient sur le macro-scolaire. L'effort intellectuel est orienté vers la mise au jour des écarts existants entre une intention universaliste d'égalisation des chances entre les enfants et jeunes de toutes les classes, intention fondée et instrumentalisée sur l'égalité de traitement entre eux, et d'autre part une inégalité des résultats produits par ce système. En effet, alors que la norme de l'égalité de traitement se retraduit à cette époque dans une volonté de restructurer le système scolaire vers un tronc commun, vers une filière unique la plus longue possible qui évite dès lors les orientations prématurées et déclassantes des élèves de milieu populaire, les sociologues de l'éducation montrent que cette organisation scolaire continue à produire des inégalités de réussite très importantes entre les élèves, inégalité dont on montre les fonctions par rapport à la reproduction des inégalités sociales (paradigme de la reproduction : Bourdieu et Passeron 1970 par exemple).

Si les sociologues se sont donc intéressés à l'organisation scolaire dans son ensemble à cette époque, c'est de deux façons : d'une part, ils se situent quasi exclusivement au plan macro

sociologique du système scolaire dans son ensemble ; d'autre part, l'organisation scolaire est perçue comme la concrétisation de finalités politiques et est interrogée d'un point de vue politique. L'organisation scolaire, l'universalité des règles de l'enseignement (même contenu, même méthode, même école pour tous) par exemple sont perçues comme la concrétisation d'un souci d'intégrer l'ensemble des citoyens dans un ordre social dont les normes se veulent universalistes, à la différence des normes particularistes de l'univers familial. L'égalisation des chances est ainsi visée au travers de l'égalité de traitement de tous les élèves et le mode d'enseignement universaliste est perçu comme socialisateur par son aspect universaliste précisément : les règles générales et universelles socialisent les individus à une logique d'égalité entre citoyens. Par contre, les structures scolaires sont peu interrogées du point de vue de leur efficacité, de leur fonctionnement, du point de vue des problèmes de coordination et de contrôle qu'elles suscitent. Dans quelle mesure l'enseignement parvient-il à réaliser ses objectifs à transmettre les savoirs qu'il souhaite par exemple ?

L'idéal d'égalisation des chances qui traverse les politiques scolaires depuis l'après-guerre s'est donc heurté au constat maintes fois refait par la sociologie de l'éducation que les chances de réussite scolaire étaient très variables selon le milieu culturel et économique d'origine, entre autres facteurs. Tout se passe comme si dès lors les politiques éducatives et les centres d'intérêts des sociologues de l'éducation avaient évolué parallèlement du niveau macro-scolaire vers le "local" : la classe, l'établissement scolaire et son environnement immédiat. L'échec relatif des politiques scolaires social-démocrates engendre parallèlement un développement de politiques scolaires à base locale (développement des zones d'éducation prioritaire, réflexion sur l'autonomie des établissements dans le réseau officiel par exemple) et la recentration des centres d'intérêt de recherche vers le local : la recherche en sociologie de l'éducation se tourne notamment vers

la sociologie des organisations éducatives ou la sociologie de la classe.

Une deuxième raison de l'intérêt pour la sociologie des organisations éducatives ou plus largement pour la théorie et le management des organisations, est particulièrement aiguë en Belgique. Dans le contexte de haute conjoncture des années 60, les moyens financiers alloués à l'enseignement ne font pas problème et sont d'ailleurs en croissance vu la croissance des effectifs du système d'enseignement ; on comprend dès lors que les interrogations portant sur le système d'enseignement et ses structures aient été principalement politiques : l'intention universaliste d'égaliser les chances en donnant à tous le même modèle d'enseignement se traduit-elle réellement dans l'égalité de la réussite scolaire ? Dans les années 80, cette situation change considérablement. Vu l'état des finances publiques et l'évolution du financement du système d'enseignement, un débat public et une réflexion se développent sur l'efficacité du système d'enseignement, et ce en Belgique en particulier. Cette réflexion alimente l'intérêt pour la sociologie des organisations qui, pour une bonne partie, a été largement sous-tendue par une réflexion "économique" sur l'efficience et l'efficacité. En effet, la sociologie des organisations éducatives, tout comme la sociologie des organisations stricto sensu s'est surtout développée aux États-Unis. Alors que la sociologie européenne abordait l'école en s'interrogeant surtout sur ses effets de démocratisation ou de reproduction sociale, la sociologie américaine, sans exclure la problématique européenne, abordait l'école du point de vue de la sociologie des organisations, point de vue qui s'interroge dans sa version fonctionnaliste dominante sur le fonctionnement des écoles, avec comme référence dominante une compréhension/évaluation de la rationalité et de l'efficacité de ce fonctionnement, une analyse des conditions sociales dans lesquelles cette rationalité peut se développer. Or comme on l'a déjà dit, ce type de problématique tend à devenir d'actualité en Europe et en Belgique en particulier.

Dans l'exposé, je présenterai dès lors davantage deux approches importantes de la sociologie américaine des organisations éducatives plutôt que les approches européennes et française qui commencent à se développer sur ce sujet. D'une part parce que ces approches européennes sont encore embryonnaires, d'autre part parce qu'elles s'efforcent de dépasser le point de vue a-politique de la sociologie américaine, et que leur complexité nous emmènerait trop loin dans l'exposé. Pour être bien comprises, elles supposent de plus connues les approches américaines.

De ce fait, nous nous centrerons sur les apports d'Outre-Atlantique. Nous commencerons d'abord par préciser ce que la sociologie des organisations entend généralement par ce concept d'organisation. Nous verrons qu'il y a deux types de définitions concurrentes qui se rattachent à deux modes d'approche de l'organisation. Nous verrons ensuite qu'un certain nombre d'auteurs tendent à distinguer les termes d'organisation et d'institution. Dans une seconde partie, j'exposerai deux modes d'approches, deux modèles d'analyse de l'école considérée à la fois au niveau du système scolaire dans son ensemble, et au niveau des établissements scolaires en particulier : la première approche est une approche dite fonctionnaliste, que nous développerons à partir de Bidwell, la seconde est une approche plus "institutionnaliste", que nous développerons à partir des travaux de Scott, Meyer et Rowan (voir Bibliographie). Ces auteurs ne sont évidemment les seuls à avoir traité le sujet, mais leurs modèles d'analyse constituent deux pôles opposés et typiques des approches possibles de l'organisation scolaire. Je terminerai en esquissant quelques critiques de ces modèles mais en montrant aussi les pistes de réflexions qu'ils permettent de développer pour éclairer certaines des questions présentes dans le débat scolaire actuel. J'esquisserai par ailleurs les voies de recherche qui se développent dans ce domaine en France et en Belgique.



## 1. Définitions

Il n'est pas facile de proposer une définition des organisations indépendamment des approches, des systèmes de pensée qui la sous-tendent. On peut donc avancer deux définitions de ce qu'est une organisation, en la rattachant aux différents auteurs qui les proposent. Par souci de clarté pédagogique, nous relèverons ici deux types de définitions ; en raffinant, nous aurions pu en proposer trois ou quatre.

### 1.1 L'approche rationnelle ou fonctionnaliste

Dans la sociologie américaine des organisations, les définitions dominantes considèrent le plus souvent les organisations comme des "systèmes rationnels", comme un système de moyens humains et matériels orientés vers un but (Scott, 1987). Ainsi deux auteurs américains Blau et Scott (cité par Hall 1977) définissent les organisations de la façon suivante : "Les organisations sont définies comme des *collectivités* qui ont été établies pour la poursuite d'objectifs relativement spécifiques sur une base plus ou moins continue. Il doit cependant être clair que l'organisation a des caractéristiques propres autres que la spécificité de ses buts et la continuité. On peut relever ainsi l'existence de frontières relativement fixes, un ordre normatif, une hiérarchie, un système de communications, et un système d'incitants qui permettent aux différents participants de travailler ensemble dans la poursuite de buts communs"

Cette définition de l'organisation est typique d'une vision fonctionnaliste de l'organisation. L'organisation est conçue comme un agencement de moyens fonctionnels par rapport à des fins, comme un système visant à faire coopérer les membres en vue des buts communs. Chaque élément de l'ensemble est donc censé avoir été mis en place délibérément en vue de remplir une fonction, une contribution spécifique à la réalisation des buts ou à la survie de l'ensemble. Les différentes caractéristiques structurelles de l'organisation (son système d'autorité et de décision, son système de communication, ses

subdivisions etc.) sont ou devraient être des instruments en vue des fins poursuivies.

Cette approche distingue donc les organisations des autres collectivités (les groupes informels, la famille, la nation etc.) à partir de deux caractéristiques (Scott, 1987) :

- *ces collectivités sont orientées par la poursuite d'un but ou plusieurs buts*. En ce sens les organisations sont instrumentales (purposeful) car les activités et les interactions des participants sont coordonnées de façon centrale en vue de réaliser des buts spécifiques.

- *les organisations sont des collectivités qui manifestent un degré relativement élevé de formalisation*<sup>1</sup>. La coopération des membres est "consciente" et délibérée ; la structure des relations est explicite et peut être "délibérément construite et reconstruite".

### 1.2 Une approche politique des organisations

La vision politique de l'organisation est à la fois complémentaire et opposée à celle des fonctionnalistes. Pour l'approche politique, "les organisations ne sont pas des ensembles homogènes à l'intérieur desquels tous les membres s'engagent et coopèrent spontanément pour atteindre un but que tous partagent ; au contraire, elles constituent des entités au sein desquelles les membres et groupes coopèrent tout en luttant les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres buts en tentant de manipuler ou de contrôler les activités des autres. On justifie fréquemment de telles activités au nom du ou des buts organisationnels symboliques." (Salaman, 1979, p 269)

---

<sup>1</sup> Une structure est formalisée en proportion de l'explicitation des règles de comportement, et en proportion selon laquelle les rôles et relations sont définies indépendamment des personnes qui occupent les postes.

Complémentaire à l'approche fonctionnaliste, on peut donc considérer les organisations comme des *coalitions d'acteurs* qui, en fonction de la distribution de leur pouvoir, y négocient leur participation, les buts qu'ils poursuivent en commun, les activités qu'ils mènent tout comme les modes d'organisation du travail ou les structures de l'organisation. Dans cette vision, l'organisation n'est pas perçue comme un ensemble de moyens humains et matériels organisés et orientés en fonction d'un but commun, compte tenu de l'environnement où elle oeuvre. L'organisation est appréhendée comme un lieu de coopération et de conflit entre des acteurs, qui poursuivent leurs propres buts au sein de l'organisation. Ces négociations et conflits ne se déroulent évidemment pas de façon quelconque, dans la mesure où elles prennent forme dans un contexte déjà structuré ; ainsi les relations entre acteurs (de coalition, de conflit) sont pour partie la résultante des activités de l'organisation, de la façon dont le travail y est organisé, dont la "structure" de l'organisation s'est objectivée dans des règles, une organisation de l'espace, du temps, voire des schèmes de pensée ou d'action. De ce fait, une organisation est donc bien une coalition *stabilisée* d'acteurs où toutes les relations ne sont pas également possibles ni probables : les alliances comme les oppositions ont une relative permanence. Par conséquent, il ne s'agit pas dans cette approche de nier le fait que l'organisation se caractérise par la présence de buts institutionnalisés et la prégnance plus ou moins forte d'une formalisation des comportements de ses membres ; l'approche politique est de ce fait complémentaire de l'approche fonctionnaliste.

Par ailleurs, il est évident que dans les relations et négociations entre acteurs de l'organisation, tous ne sont pas en position égale : les acteurs dirigeants disposent généralement de ressources plus importantes (autorité formelle, informations, moyens financiers etc.) qui leur permettent de régler et de structurer le comportement des autres membres en fonction des buts qu'eux-mêmes jugent prioritaires. Cependant comme le montrent des auteurs comme Crozier ou Salaman, les autres membres ne sont jamais de purs instruments de la direction de l'organisation ; ils ont également leurs propres priorités et leurs propres manières

d'envisager leurs participations à l'organisation. En conséquence, l'organisation sera toujours à un certain degré un lieu de négociations et de conflits, dans la mesure où on ne voit pas pourquoi les priorités et intérêts des membres de l'organisation seraient a priori harmonisés. Par ailleurs, les intérêts et priorités des groupes (internes ou externes) dirigeant l'organisation seront souvent présentés comme le but de l'organisation comme telle et non comme celui d'un groupe spécifique. Cela fait dire à Salaman que "les buts dominants que l'organisation du travail et la technologie servent sont (souvent) ceux de quelques membres de l'organisation et rien d'autre" (1979, p 271)

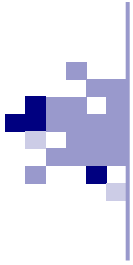
### 1.3. Organisation et institution.

Les notions d'institution et d'organisation sont généralement distinguées dans la littérature sociologique, alors que dans le sens commun, on utilise ces termes de façon interchangeable. La littérature sociologique entend généralement par une organisation une collectivité qui se distingue d'autres formes de groupements par le fait qu'elle s'assigne des buts et que ses membres voient leurs relations et comportements peu ou prou formalisés, notamment au travers de règles écrites. Le terme d'institution a un autre sens que la notion d'organisation, dans la sociologie tourainienne et durkheimienne notamment. Le terme revêt alors deux sens, parfois combinés (voir par exemple, Quivy, Ruquoy, Van Campenhoudt, 1989) : dans un sens tourainien, il s'agit d'un ensemble de normes formelles (lois, conventions...) que les acteurs ne maîtrisent pas au niveau des organisations, dans la mesure où elles résultent de l'action de divers groupes de pression ou partis politiques dans le champ "institutionnel ou politique" : ainsi par exemple "le système des soins de santé" relève du niveau de l'institution alors qu'un hôpital particulier relève du niveau de l'organisation<sup>2</sup>;

---

<sup>2</sup> Cette distinction recoupe celle établie par Touraine entre différents niveaux d'analyse des rapports sociaux ou de la société, le système institutionnel et politique d'une part et le système organisationnel d'autre part ; Touraine 1974





dans ce premier sens, la distinction entre organisation et institution désigne une différence dans le niveau d'analyse où on se situe, l'institutionnel renvoyant à un niveau plus macro sociologique, alors que l'organisationnel renvoie à un niveau plus micro ou méso-sociologique. (voir Touraine, 1974)

D'autre part dans un sens plus "durkheimien", le terme d'institution signifie aussi toute manière de faire, de voir ou de penser, qui acquiert un caractère normatif et tend ainsi à s'imposer aux acteurs. Ainsi, on pourra dire qu'une façon de concevoir le rapport enseignant/élève est formalisé dans des règles formelles de l'organisation mais qu'il est aussi institutionnalisé au travers des représentations, des schèmes culturels intériorisés des enseignants et des élèves. En ce sens, la relation enseignant / enseigné est une institution, au même titre que les relations dans un couple peuvent également l'être.

Dans les deux sens, l'institution est ce qui conditionne les choix des acteurs dans l'organisation. Elle désigne toute norme formelle et/ou informelle, sur laquelle l'acteur d'une organisation n'a pas de maîtrise dans le court terme, soit parce qu'elle va de soi (par exemple les formes de politesse) soit parce qu'on n'a pas la compétence (au sens juridique du terme) et le pouvoir nécessaire pour changer la règle (les règles juridiques organisant les soins de santé ou l'enseignement).

Certains auteurs (Ardoino par exemple) tendent à présenter l'analyse de ce qui relève de l'organisation et de l'institution comme l'objet d'une analyse organisationnelle d'une part et d'une analyse institutionnelle d'autre part. Cela conduit en fait à confiner l'analyse des organisations à un point de vue rationnel et fonctionnaliste sur les organisations, en s'interrogeant sur la façon dont elles "organisent" et articulent divers moyens (ressources, organisation du travail) en vue des fins qu'elles se donnent. Puisque l'objet empirique de la sociologie des organisations est l'étude des organisations

entendues au sens de collectivités formalisées et affichant des buts explicites et officiels, il me semble qu'on peut considérer que cette discipline peut et doit s'intéresser aux réalités désignées par le terme d'institution aux deux sens du terme.

Les institutions au premier sens du terme (le système scolaire, le système des soins de santé etc.) pourront être l'objet de la sociologie des organisations si l'analyste décide que son unité d'analyse se situera non pas à l'échelle de l'établissement scolaire, mais sur le plan du "réseau scolaire" ou du système scolaire dans son ensemble. Il considère alors le système scolaire dans son ensemble comme une organisation, comme formant une collectivité d'acteurs, dont les comportements sont formalisés et théoriquement associés à des buts affichés. S'il décide de se centrer sur l'établissement scolaire, le système scolaire constitue une part de l'environnement de cet établissement, qui lui impose des règles de fonctionnement.

Par ailleurs, quelque soit le niveau d'analyse qu'il privilégie, il se doit, s'il est sociologue, de prendre en compte ce qui est institutionnalisé dans les organisations pour en comprendre le fonctionnement ou les changements. Il ne peut limiter son étude à ce qui est seulement formalisé dans des règles explicites en excluant ce qui relève de l'institution au deuxième sens défini ci-dessus. Les modèles culturels des acteurs, leurs stratégies etc contribuent à la réalité sociale de l'organisation. S'il ne les prend pas en considération, son étude participe alors davantage d'une étude organisationnelle stricto sensu, d'une étude des manières d'organiser un travail pour le rendre le plus efficace possible. Ainsi Taylor, le père de l'organisation scientifique du travail, est connu pour une étude allant dans ce sens. Si ces études sont souvent présentées comme parties intégrantes de l'"organization theory", elles ne sont pas à proprement parler des études relevant de la sociologie des organisations.

## 2. Les approches de l'école et du système scolaire comme organisations éducatives

### 2.1 L'approche fonctionnaliste de Bidwell.

Bidwell a écrit un article de synthèse de la littérature appréhendant l'école comme une organisation au sens fonctionnaliste du terme. Il l'a fait dans un "textbook" célèbre, représentatif des productions dominantes de l'époque en ce qui concerne la sociologie anglo-saxonne des organisations. (Bidwell, 1965). Son approche constitue un bon exemple d'une approche fonctionnaliste fructueuse de l'école, conçue comme organisation éducative.

Disons tout d'abord qu'il se situe à un double niveau d'étude : d'une part au niveau du système scolaire dans son ensemble, d'autre part au niveau de l'établissement scolaire. Son propos essentiel est de mettre en relation les caractéristiques organisationnelles, les caractéristiques de la structure de l'organisation scolaire d'une part, l'environnement dans lequel elle se situe et la technologie utilisée par ses membres d'autre part. Par *structure de l'organisation*, les sociologues des organisations entendent généralement les relations prescrites par l'organisation à ses membres en fonction de ses objectifs, relations qui dérivent de la division du travail, de la hiérarchie, des systèmes d'information, de prise de décision et de contrôle. Il s'agit alors de la *structure formelle* de l'organisation. Au-delà, nombre d'auteurs ont montré que se développait parallèlement une *structure informelle* de relations entre les membres de l'organisation.<sup>3</sup>

Pour Bidwell, l'organisation scolaire a plusieurs caractéristiques structurelles : elle est d'abord une

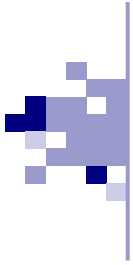
organisation de service qui s'adresse à des clients : les élèves et au-delà leurs parents. Le but de l'école - j'utiliserai le terme école dans le sens de système scolaire ; s'il s'agit d'une école concrète particulière, j'utiliserai le terme d'établissement scolaire- est en effet d'assurer la socialisation des jeunes générations aux rôles adultes dans la société, rôles de citoyens et de travailleurs principalement. Pour réaliser cette mission, il constate que l'école présente à la fois des caractéristiques d'une organisation bureaucratique au sens où Max Weber utilise ce terme, et d'autre part qu'elle manifeste à l'opposé, une tendance à laisser une large place à l'autonomie des professeurs, autrement dit qu'elle tend à se structurer sur le mode d'une organisation à base "professionnelle".

L'école est une organisation bureaucratique, au moins jusqu'à un certain point, en raison de plusieurs caractéristiques :

1°- elle a une division fonctionnelle du travail : cette division peut être conçue sur base temporelle et/ou fonctionnelle : ainsi, l'enseignement des jeunes générations s'effectue en étapes, et on opère une division de la jeunesse en classes d'âge ; dans l'enseignement primaire en particulier la division du travail entre professeurs (instituteurs) s'effectue sur base de l'âge ; par contre, ils sont polyvalents du point de vue des contenus (français, calcul etc.) c'est-à-dire du point de vue fonctionnel ; dans l'enseignement secondaire par contre, la division du travail entre enseignants s'opère à la fois sur base de l'âge (les régents et les licenciés) et sur base fonctionnelle de la spécialité (profs de maths, de français etc.).

2° - les "rôles" dans l'organisation sont définis comme des "fonctions", des postes de travail définis indépendamment de la personnalité de leurs occupants. Ces fonctions sont définies de façon générale (universaliste) sur base de leur spécificité fonctionnelle, des tâches et prestations qu'elles impliquent (par exemple l'enseignement des mathématiques, en particulier la géométrie

<sup>3</sup> Les ouvrages les plus récents ne tendent pas à opposer ces deux types de structures de l'organisation ; ainsi Mintzberg (1982) considère la structure (à la fois formelle et informelle) comme l'ensemble des moyens utilisés pour diviser le travail en tâches distinctes et ensuite coordonner le travail ainsi divisé.



euclidienne etc.). Les "fonctionnaires", soit ceux qui remplissent ces fonctions, sont recrutés sur base de leurs compétences spécifiques et sont évalués sur base de leurs compétences et mérites;

3° - il y a un ordre hiérarchique des fonctions (directeur, sous-directeur, enseignant) qui va de pair avec un système d'autorité c'est-à-dire un système de prise de décision réglementaire légitime, un système de régulation des conflits par les supérieurs hiérarchiques, et enfin un système de transmission officiel de l'information. Ainsi dans un établissement scolaire, le directeur dispose du pouvoir d'embaucher tel ou tel professeur, de trancher lors des conflits d'horaire ou de pédagogie entre deux professeurs. L'information relative à un changement de local ou d'activité doit aussi lui être transmise etc.

4° - les activités des occupants des diverses fonctions (qu'on appelle parfois opérateurs, lorsqu'il s'agit des activités de base de l'organisation) doivent se dérouler dans les limites d'une procédure définie (souvent par écrit) qui limite leur autonomie, leur pouvoir discrétionnaire. Il y a donc souvent des règles spécifiant les buts et modalités de l'action autorisée, légitime dans l'organisation. Ainsi, les enseignants sont-ils tenus de respecter des horaires, des programmes, des modalités d'évaluation ; ils ne peuvent pas accepter n'importe qui dans leurs classes, mais seulement les élèves dûment inscrits etc.

Les caractéristiques bureaucratiques introduisent donc de l'universalité dans le système et l'établissement scolaire dans la mesure où la bureaucratie va de pair avec des normes abstraites et générales; la situation n'est donc pas celle où chacun peut agir de façon autonome et se créer ses normes de conduite particulières.

Mais, à côté de cette tendance à la bureaucratisation du système scolaire que Bidwell connote positivement en l'associant à une forme de rationalisation de l'activité d'enseignement, il remarque la présence simultanée et concurrente d'un mode d'organisation à base professionnelle, qui va de pair avec une autre caractéristique structurelle majeure de l'organisation scolaire, sa faible interdépendance structurelle ("structural looseness"),

les liens distendus qui relient les différentes composantes de l'organisation, par exemple les différentes classes ou sections entre elles au sein de l'établissement scolaire ou les différentes écoles entre elles au sein du système scolaire .

L'enseignant tend à voir son activité s'organiser sur base d'un modèle proche du modèle professionnel dans la mesure où il se voit confier la responsabilité d'une classe ; le travail qu'il va accomplir avec ses élèves du point de vue du contenu (programme) et de la méthode de travail (pédagogie : formes de transmission, rythme etc.) relève alors pour l'essentiel de sa propre responsabilité. Il dispose à cet égard d'une grande autonomie, qui lui permet de développer des relations importantes avec ses élèves, qui lui permet également de s'adapter aux différences de niveau, de cursus scolaires antérieurs de ses élèves. C'est dire que selon Bidwell, on tend à se trouver dans une situation où l'activité est organisée de façon proche de celle qui caractérise les activités marquées par ce que les sociologues anglo-saxons appellent un modèle professionnel.

Les métiers qui s'organisent selon ce modèle tendent en effet à déléguer aux professionnels eux-mêmes la régulation de leurs activités. Plutôt que d'être contrôlés par voie hiérarchique, sur base des règles de l'organisation (bureaucratie), l'activité est contrôlée par le professionnel et ses pairs. Une telle délégation de la juridiction du contrôle se développe seulement si deux conditions (nécessaires mais non suffisantes) sont réunies : l'activité en question repose d'une part sur une *technique*, basée sur des connaissances systématiques ou une doctrine (qui ne doit pas nécessairement être scientifique), technique nécessitant dès lors une formation longue (technique médicale, juridique, savoir théologique, techniques scientifiques diverses) ; d'autre part, les professionnels adhèrent à des *normes professionnelles*, qui régulent autant les conditions d'exercice du métier (quelle pratiques sont bonnes ou au contraire inadmissibles? qui est en droit d'exercer le métier?) que les relations aux clients (quelles attitudes valoriser et adopter à l'égard du client, de l'élève ou du malade par exemple). Une des dimensions de ces normes professionnelles est ainsi de souscrire à un idéal de service aux clients, qui tend à ce que le professionnel soit davantage orienté vers la satisfaction de son client que vis-à-vis vers celle des autorités organisationnelles, dont il

dépend le cas échéant.(voir sur le modèle professionnel Wilenski, 1964 ; Hall 1968)

Ce "modèle professionnel" s'institutionnalise dans le *processus de professionnalisation* d'une activité, processus dont les aspects voire les étapes clés sont les suivants : la création d'une formation spécifique et longue au métier (souvent de type universitaire), formation simultanément à la technique et aux normes de la profession ; le développement d'une association professionnelle représentant et défendant les intérêts des membres de la profession ; la définition d'un code de déontologie professionnelle. Les enseignants ne partagent que certaines des caractéristiques de ce modèle d'organisation professionnelle : principalement celle relative à la maîtrise d'une compétence technique spécifique à la suite d'une formation longue dans une discipline, allant de pair avec l'adhésion à certaines normes professionnelles régulant les relations aux élèves : par exemple l'attention à l'élève, l'interdiction d'utiliser la violence physique.

Le propos principal de Bidwell est alors de souligner les sources de cette coexistence dans l'école d'un modèle d'organisation professionnel et d'autre part, d'un modèle bureaucratique. Il s'efforce également de préciser les problèmes et tensions qui en résultent.

Les *sources* des caractéristiques structurelles de l'école sont situées par Bidwell dans l'influence de l'environnement de l'école et la "technologie" qu'elle utilise. L'environnement d'une organisation est classiquement conçu par la sociologie anglo-saxonne comme les divers espaces sociaux hors de ses frontières. Bidwell appréhende l'environnement de l'école à un double niveau ; d'une part, il considère les fonctions demandées à l'école par la société dans son ensemble ; d'autre part, les communautés politiques locales qui organisent aux USA les établissements scolaires (aspect sur lequel je n'insisterai pas).

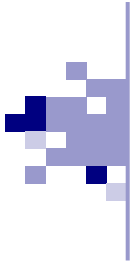
Pour Bidwell, ce sont les fonctions que l'école est tenue de remplir vis-à-vis de la société qui tendent à expliquer la tendance à la bureaucratisation et à la rationalisation des structures scolaires. En effet, la société se complexifiant, les "rôles sociaux" plus complexes et spécialisés auxquels doivent être préparés les nouvelles générations nécessitent que

la socialisation des jeunes soit d'une part de plus en plus longue, et d'autre part de plus en plus massive, c'est-à-dire touchant un pourcentage de plus en plus important des jeunes susceptibles d'être scolarisés. C'est cela qui explique que la scolarisation soit obligatoire dans la société. En outre, la société demande que l'école réalise une socialisation telle que l'ensemble des jeunes générations dispose d'un minimum de compétences standards et uniformes que pour jouer les rôles adultes dans la société (par exemple savoir lire), même si par ailleurs il y a différenciation des rôles professionnels.

Ces "besoins" de la société (nécessité d'une socialisation longue, massive et produisant un minimum de compétences communes) engendrent pour Bidwell la nécessité d'une coordination du travail effectué dans le système scolaire et expliquent les tendances à la bureaucratisation/rationalisation des structures scolaires. Ainsi, la nécessité de la formation longue implique la coordination séquentielle des différentes étapes de la socialisation : le passage de classes, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire par exemple. En outre, la nécessité de voir les jeunes disposés d'un minimum de compétences standard et uniformes, engendre à la fois l'obligation scolaire mais aussi la nécessité de la coordination entre ce que l'ensemble des écoles, géographiquement dispersées, enseignent. Le caractère bureaucratique de l'organisation scolaire en dérive : des règles universelles d'organisation des programmes (découpage du temps de cours en 50 minutes par exemple), de passage d'un niveau d'enseignement à l'autre, des règles de définition des titres requis des enseignants se mettent en place et perdurent pour assurer que la socialisation des jeunes soit d'une part suffisamment uniforme, d'autre part suffisamment coordonnée que pour réussir à préparer à des "rôles complexes".

Cependant, malgré cette exigence de rationalisation amenant la nécessité d'une coordination, cette dernière reste un des problèmes majeurs de l'enseignement, et ce de façon variable selon les pays. Le système scolaire en général, et les établissements scolaires en particulier sont marqués par la "faible interdépendance structurelle", la coordination lâche de leurs structures de fonctionnement (structural looseness).

Un premier problème de coordination se situe ainsi



entre les établissements scolaires : chaque école constitue en effet non seulement une entité distincte sur le plan spatial, mais aussi sur le plan du pouvoir de décision : ainsi, le recrutement des enseignants est souvent opéré au niveau de l'établissement même s'il y a exigences de titres requis. La "structural looseness" se retrouve également au niveau d'un établissement scolaire car la structure est souvent peu intégrée : le travail de deux classes de la même section, du même niveau d'enseignement est par exemple peu coordonné.

Cette situation reflète selon Bidwell les incertitudes liées d'une part à la grande hétérogénéité des élèves, et d'autre part à la "technologie" utilisée, à savoir les procédures d'enseignement. Ces incertitudes tendent en effet à générer un mode d'organisation où l'autonomie du professeur dans sa classe est centrale, ce qui engendre le problème de la coordination du travail entre les différents professeurs et classes.

Du fait du caractère obligatoire de l'enseignement, les enseignants se retrouvent en effet confrontés à des élèves dont les compétences acquises (en terme de types ou de niveaux) ne sont pas homogènes, mais aussi à des jeunes dont les valeurs et attitudes prégnantes ne sont pas les valeurs de l'école ; de ce fait, les enseignants se voient contraints à adapter, à différencier des méthodes universalistes aux cas particuliers auxquels ils sont confrontés dans leurs classes. Par ailleurs, il n'y a pas de procédure d'enseignement qui fasse l'unanimité; Bidwell insiste dès lors sur le fait que pour réussir la socialisation, tout se passe comme si la relation enseignant / enseigné se devait d'être importante. Il en découle selon lui, les tendances à la *débureaucratization* du système scolaire, la tendance à l'organisation du travail d'éducation sur base de la compétence professionnelle de l'enseignant, maître à bord dans sa classe. Cet état de choses explique dès lors la faible interdépendance structurelle du système scolaire : par exemple, le fait que les diverses classes ou sections ne soient que faiblement coordonnées via des règles précises de conduite du travail dans les classes.

En résumé, l'école est à la fois un "système scolaire" qui tend à se rationaliser et à se coordonner via un mode d'organisation bureaucratique au sens

webérien du terme, mais il est simultanément marqué par la présence de professionnels, à qui l'organisation tend à déléguer une assez large autonomie, en raison de la diversité des élèves et des incertitudes de la "technologie" utilisée dans l'enseignement (les méthodes de transmission).

Comment alors concilier ces deux types de traits structurels, bureaucratie et autonomie professionnelle, qui correspondent à deux types de contraintes de l'environnement et de la technologie. Attardons nous quelque peu à la position et au rôle du directeur face à ce problème de coordination interne. Il est en fait relativement démuné : s'il tâche de coordonner le travail par des règles internes, il va se heurter à deux problèmes : d'une part, est-il en mesure de les faire appliquer, du fait que l'enseignant se retrouve en fait seul dans son activité avec ses élèves, à l'abri des contrôles en raison de la faible visibilité externe de son travail ; d'autre part, le directeur risque de se heurter à une résistance de la part des enseignants du fait qu'ils partagent peu ou prou des normes professionnelles de conduite, qui les amènent à valoriser leur autonomie dans le cadre de la relation enseignant / enseigné.

Pour faire face à ce problème majeur de coordination du travail, ou autrement dit pour gérer la tension entre les composantes bureaucratiques et les composantes professionnelles de l'organisation scolaire, Bidwell indique plusieurs pistes

- la solution qui semble la plus fructueuse en ce qui concerne la coordination interne à l'établissement scolaire est l'instauration d'un pouvoir collégial, d'un staff de professionnels opérant comme une compagnie d'égaux, où le directeur figure comme un membre parmi d'autres, légitimé principalement comme professionnel plus ancien et plus expérimenté. Les avantages de ce système sont de produire collectivement des règles standardisées qui permettent de réguler et coordonner, règles qui ont d'autant plus de chances d'être appliquées qu'elles sont l'objet d'un consensus. (Cette solution est proche de la configuration de la bureaucratie professionnelle proposée par Mintzberg (1982)). Par ailleurs, dans la mesure où l'établissement est de petite taille, si les enseignants constituent une réelle communauté de professionnels, partageant des normes morales de conduite professionnelle, le contrôle croisé des professionnels entre eux notamment au travers de réunions de coordinations

peut parachever le travail de coordination interne;

- la coordination au sein de l'école ou entre écoles peut aussi être accentuée au travers de l'inculcation chez les enseignants et chez les directeurs d'une loyauté à l'égard du système scolaire dans son ensemble;

- enfin elle pourrait être accentuée au travers de l'instauration d'un contrôle des performances des élèves, qui seraient évalués et orientés selon des standards de performances (cfr le Bac en France).

Je reviendrai plus loin sur d'autres voies pistes permettant de remédier aux faibles coordinations structurelles au sein des établissements scolaires.

## 2.2 L'approche "néo-institutionnaliste" de Scott, Meyer et Rowan

Ces auteurs de l'université de Stanford en Californie, ont produit à la fin des années 70 un certain nombre de papiers qui interrogent non seulement la spécificité des organisations scolaires, mais posent aussi une question théorique plus générale en sociologie des organisations, celle des processus et facteurs permettant d'expliquer et de comprendre les structures des organisations (Meyer et Scott, 1983; Meyer et Rowan 1977).

Ils partent ainsi de l'explication la plus courante de la structure de l'organisation : la sociologie fonctionnaliste la considère le plus souvent comme la résultante de la recherche rationnelle d'une efficacité et d'une efficacité dans l'activité de base de l'organisation, compte tenu de l'environnement où elle se trouve et de la technologie qu'elle utilise (voir le courant de la contingence structurelle, Mintzberg 1982). Aux yeux de Scott, Meyer et Rowan, le champ d'application et la validité de cette explication ne sont pas universelles.

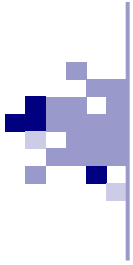
Or Bidwell développe une analyse de l'organisation scolaire proche de cette approche. Il tente de rendre compte des structures du système scolaire, en montrant à quel point elle résulte d'une part d'une tendance à la recherche rationnelle de coordination (séquentielle) et d'efficacité, via la bureaucratisation des structures scolaires qui permet de faire face aux besoins sociétaux à l'égard de l'école (socialisation massive, longue, uniforme des jeunes générations).

Par ailleurs, il montre que cette bureaucratisation est tempérée par la nature même de la tâche de l'enseignant, en particulier la nature hétérogène et variable de sa "matière première", les élèves, qui induisent l'autonomie professionnelle des enseignants. De cette tension entre deux modes d'organisation, résulte des problèmes de coordination entre enseignants, classes et écoles et des problèmes de contrôle des activités réellement opérées dans les classes. En bref, le problème de Bidwell est d'évaluer les moyens de rendre l'enseignement plus efficace et plus rationnel, étant donné les exigences de la société en aval, la nature de la tâche à accomplir, ses difficultés spécifiques. Son explication des structures organisationnelles de l'école montre la rationalité relative des structures scolaires compte tenu de ces contraintes ; son point de vue présuppose que l'école cherche à être efficace du point de vue de ses activités de transmission et d'enseignement.

Pour Scott, Meyer et Rowan, ce mode d'explication des structures d'une organisation est valable lorsque deux conditions sont remplies :

- lorsque la technologie utilisée dans l'activité de base de l'organisation est maîtrisée et relativement exempte d'incertitudes ; cela signifie que l'on connaît avec une forte probabilité les relations de cause à effet dans l'activité de production de l'organisation ;
- lorsque les critères d'évaluation des "outputs" de l'organisation sont clairs et lorsqu'ils sont aisément évaluables.

Ces deux conditions sont remplies dans le cas d'une activité comme la distribution du courrier, où d'une part la technologie est maîtrisée, d'autre part, les critères d'évaluation sont faciles à dégager (rapidité, exactitude, coût etc.) et l'évaluation est réalisable (via des enquêtes, les plaintes des clients etc.). Tel n'est pas le cas dans l'enseignement où d'une part les objectifs et critères d'évaluation de l'activité sont multiples et pas toujours l'objet d'un consensus, d'autre part où l'évaluation des résultats n'est pas toujours facile. On peut l'imaginer à propos des performances cognitives (l'objectif dit "d'enseignement" du système scolaire) moins facilement à propos de l'acquis d'une socialisation à des valeurs et dispositions normatives (l'objectif dit "d'éducation" du système scolaire). En outre, les



relations de cause à effet dans les processus d'enseignement (la technologie de l'enseignement) ne sont pas clairement identifiables et manipulables ; quelque soit le résultat de la mesure de performance, il est difficile d'attribuer ces performances aux seules activités d'enseignement des professionnels de l'enseignement ; en effet les résultats dépendent conjointement de l'activité d'apprentissage de l'enseigné et de l'activité d'enseignement de l'enseignant.

Scott, Meyer et Rowan proposent alors une autre piste pour expliquer la genèse des structures des organisations lorsque les conditions précitées ne sont pas remplies. Dans ce cas, les structures de l'organisation ne se développent pas prioritairement pour s'adapter aux contraintes techniques d'efficacité que lui impose son environnement, mais elles se développent en vue de maintenir et de garantir des soutiens de multiples acteurs de son environnement, soutiens indispensables à sa survie. Autrement dit l'organisation va développer ses structures en vue de garantir sa légitimité sociale externe et interne, et par là son existence.

Ce modèle est développé à propos du système scolaire. Ils partent d'abord des caractéristiques structurelles du système scolaire et ils tâchent dans un second temps de les expliquer. Ces caractéristiques structurelles sont les suivantes :

- d'une part, les écoles laissent leurs activités d'enseignement et leurs produits largement incontrôlés; leur diagnostic rejoint ainsi celui de Bidwell et d'autres selon lesquels la structure du système scolaire est "loosely coupled" ; l'interdépendance et le contrôle interne y sont faibles en ce qui concerne les activités d'enseignement proprement dit ;
- à l'opposé, les contrôles sont très stricts en ce qui concerne le respect d'un certain nombre de normes réglementaires et /ou de normes institutionnalisées, notamment en ce qui concerne les règles de classification des élèves, des professeurs, des programmes etc.: ainsi les principes qui distinguent les élèves de première ou seconde rénovée, de telle ou telle section etc., les principes qui distinguent les professeurs, ou les curricula;
- enfin, le système scolaire tend à *découpler* le déroulement effectif des activités de base

(l'enseignement) par rapport aux règles et aux caractéristiques de leurs structures.

On peut brièvement illustrer ces caractéristiques en partant d'une enquête effectuée par les auteurs dans les écoles de la baie de San Francisco :

- ils constatent d'abord que du point de vue des activités effectives d'enseignement, les interdépendances et les contrôles sont faibles :
- ainsi, leur enquête confirme qu'il y a peu de contrôle effectif des enseignants ; le contrôle est délégué par l'autorité scolaire centrale, aux directeurs d'établissement ; or, 85% d'entre eux déclarent qu'ils travaillent très rarement quotidiennement avec les enseignants; 12 % seulement déclarent qu'ils ont un réel contrôle sur les méthodes d'enseignement adoptées par les enseignants. Par ailleurs, les contrôles croisés entre enseignants fonctionnent peu dans la mesure où les enseignants déclarent qu'ils travaillent très souvent de façon isolée et segmentée : la majorité déclare en effet qu'ils n'ont pas de relation de travail quotidienne ; de plus 2/3 déclarent que leur enseignement est rarement observé par les autres professeurs (moins d'une fois par mois), et la moitié disent que leur directeur ne les observe pas plus. Ainsi donc il y a peu de contrôle des enseignants par supervision directe du directeur, tout comme peu de contrôle mutuel des enseignants entre eux, comme le présuppose le modèle professionnel.
- il n'y a pas non plus d'évaluation/contrôle des résultats de l'enseignement : il n'y a pas d'évaluation des performances scolaires, qui soient établies de façon standardisée pour l'ensemble des écoles d'un "district" et a fortiori à une échelle plus large.

Ces absences de contrôle de l'activité de l'enseignement laissent donc beaucoup d'autonomie aux professeurs en ce qui concerne les contenus et méthodes d'enseignement. On peut se demander si une telle situation est spécifique aux USA ou plus généralement extensible. En fait, en Belgique, le contrôle de l'administration de l'enseignement (directement ou via le SEGEC) est effectué par les inspecteurs ; ce contrôle est cependant très irrégulier

et ne paraît pas de nature à réellement influencer la pratique des enseignants. La présence d'un programme à respecter pourrait l'être davantage, quoique la latitude de choix que laisse le programme est très variable d'une discipline à l'autre. Par ailleurs, les contrôles mutuels entre enseignants sont sans doute très inégalement développés selon les écoles : il est cependant tout à fait possible qu'ils fonctionnent davantage qu'aux USA dans certaines écoles. Enfin, il n'y a pas réellement de contrôle standardisé des performances des élèves ; le cas est différent en France avec le baccalauréat.

Cette absence de l'une ou l'autre forme de contrôle des activités d'enseignement explique alors la faible coordination générale dans l'enseignement, les liens distendus entretenus à un double niveau :

- ainsi pour nos auteurs, les écoles tendent à minimiser les problèmes de coordination que posent les *liens verticaux* entre différentes unités du système d'enseignement, c'est-à-dire les interdépendances séquentielles quand il s'agit de passer d'une classe à l'autre ou d'une école à l'autre ; d'après eux, quelqu'un qui entre en troisième doit évidemment apparemment avoir réussi sa seconde, mais en fait, il peut y avoir de fortes variations entre ce que les élèves ont appris en seconde selon la classe ou l'école dont ils viennent ;
- de même les *coordinations horizontales* entre classes, entre sections identiques d'écoles différentes pour s'assurer que les enseignements convergent et permettent d'harmoniser le niveau d'acquisition, font largement défaut.

Le deuxième aspect structurel mis en évidence par Scott, Meyer et Rowan concerne le strict contrôle exercé par le système scolaire et les différents établissements sur ce qu'ils appellent les "classifications rituelles" qui ordonnent les différents aspects de la réalité scolaire : il en va ainsi des classifications portant sur les professeurs, les programmes, les élèves, voire les écoles. Ainsi les titres scolaires requis pour enseigner dans telle branche, les classifications des professeurs selon qu'ils sont instituteurs, régents, licenciés agrégés ou docteurs, les classifications selon les branches sont des aspects centraux sur lesquels les établissements scolaires sont contrôlés. De même, les étudiants

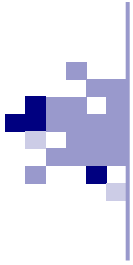
sont aussi très soigneusement classifiés selon leur année d'étude, leurs orientations ; les directions et les professeurs vérifient de façon précise si un étudiant a bien obtenu formellement les titres requis ou s'il a réussi les années d'enseignement nécessaires pour entrer dans l'année d'enseignement où il se trouve, quelque soit d'ailleurs son niveau de connaissance effectif. D'autres normes institutionnelles sont également soigneusement respectées en ce qui concerne les entrées et sorties des élèves dans tel ou tel niveau d'enseignement, normes relatives à l'âge, au lieu de résidence, au niveau d'enseignement etc. Des classifications de filières, de programmes sont aussi respectées : ainsi une filière de "management" est souvent organisée dans des catégories de contenu relativement standardisées (cours de droit, de compta, d'informatique, de gestion etc.), catégories qu'on tendra à retrouver dans toutes les business school, sans qu'un contrôle organisationnel soit en place pour savoir ce qui est réellement enseigné derrière ces intitulés. Enfin un certain nombre de règles relatives aux bâtiments, aux espaces de cours, aux horaires sont également soigneusement répertoriés.

Le problème de nos auteurs est alors d'expliquer cet état de fait : d'une part, les activités d'enseignement proprement dites sont peu contrôlées et évaluées, d'autre part, il y a un contrôle strict de certaines normes institutionnelles relatives aux critères de classement des réalités scolaires (profs, élèves, contenus, règles de passage, d'entrée etc.). Ils passent en revue les explications courantes avant de proposer la leur. Une première explication avancée est l'archaïsme du système d'enseignement qui s'opposerait au progrès associé à une rationalisation du système ; l'école apparaît comme inefficace. Nos auteurs se demandent alors pourquoi, si elle est inefficace, elle bénéficie d'un tel soutien non seulement des parents mais aussi des élèves ? <sup>4</sup> D'autre part, le problème de cette explication est que l'enseignement tel qu'il existe, sous sa forme relativement bureaucratisée actuelle, apparaît moins

---

<sup>4</sup> Un tel soutien pourrait cependant être en train de se fragiliser.





coordonné que certaines formes antérieures d'éducation; le progrès et la modernisation ne vont donc pas de pair avec une coordination et une rationalisation accrue.

Une deuxième explication de cet état de chose est proche de celle proposée par Bidwell : la structure est seulement partiellement standardisée et contrôlée, parce que l'activité de l'enseignant est professionnalisée et le contrôle délégué aux enseignants selon un modèle professionnel. Le problème de cette explication pour Scott, Meyer et Rowan est de surévaluer la nature professionnelle de l'activité de l'enseignant : elle présuppose que l'activité de l'enseignant repose sur une compétence technique et un ensemble de normes professionnelles, qui justifie la délégation aux enseignants eux-mêmes de leurs conduites professionnelles, au travers d'un contrôle partiellement intériorisé par les acteurs d'une part et un contrôle mutuel des enseignants d'autre part. Le problème est que les enseignants dans les enquêtes effectuées déclarent dans leur grande majorité que leur formation de base leur est de peu d'utilité dans l'exercice concret de leur métier ; d'autre part, on a vu que les contrôles mutuels étaient relativement restreints. Le modèle professionnel est dès lors seulement un mythe mobilisateur, en ce qui concerne la profession enseignante.

Scott, Meyer et Rowan proposent alors leur propre modèle d'intelligibilité : l'enseignement développe une structure organisationnelle qui a pour but de maintenir sa légitimité externe ; les contrôles organisationnels portent en priorité sur les classifications scolaires car c'est vital pour l'obtention de supports et de ressources externes, pour garantir la légitimité de l'organisation ; ainsi par exemple, si une école n'engage plus les enseignants ayant les titres requis, si elle prend trop de libertés avec les programmes, elle risque de perdre sa réputation, de voir ses élèves moins bien placés en aval sur le marché de l'emploi, voire de connaître certaines difficultés à recruter des enseignants. Dès lors, pour maintenir les supports nécessaires à sa survie, l'essentiel pour l'école est de maintenir une convergence entre les structures de l'école et les classifications socialement diffusées et partagées dans la société. Pourquoi ces classifications sont-elles si cruciales pour les membres de la société ? Parce qu'elles tendent de plus en plus à fonder leur

identité sociale. Les titres scolaires sont de plus en plus des *classifications ritualisées* (ritual classifications) qui tendent, quelque soit leur valeur réelle au-delà de leur valeur nominale, à définir l'identité sociale de chacun. "La société et son système de stratification est de plus en plus composé d'une série de typifications (classifications) ayant une signification éducationnelle ; les citoyens ordinaires sont présumés avoir un niveau d'instruction de base. Les strates au-dessus des citoyens ordinaires sont composées des diplômés des écoles secondaires et des diplômés des "college". Les niveaux supérieurs comprennent les professionnels diplômés, comme les docteurs et juristes" (Meyer et Rowan, 1983, p 82). Dès lors l'éducation ne consiste plus en une série d'arrangements *privés* entre étudiants et professeurs, mais plutôt en un réseau de titres *publics* qui tendent à intégrer les acteurs sociaux en membres /citoyens de la société.(set of standardized public credentials used to incorporate citizen personnel into society) (ibidem, p 82). De ce fait, il est extrêmement important pour la société dans son ensemble de maintenir un contrôle collectif sur le système d'enseignement et ses produits, à la fois via des règles institutionnalisées mais aussi via des normes intériorisées sous le mode de l'évidence par les différents membres de la société. Il s'agit de contrôler et de maintenir le système de hiérarchie et d'équivalence entre les différentes catégories/ titres/ produits du système d'enseignement.

Une école se pliera à ces normes sociales dans la mesure où elle souhaite obtenir du soutien. Elle veillera soigneusement à se conformer à ce que nos auteurs appellent la norme scolaire (schooling rule) : l'éducation devient une éducation scolaire à partir du moment où un professeur certifié enseigne un curriculum standardisé à un élève dûment enregistré (registered) dans une école reconnue. Ainsi, pour obtenir soutien et ressources, une école devra s'efforcer de respecter en son sein le système de classement des élèves, des professeurs, des programmes qui servent de base à la classification des identités sociales externes des individus.

Ce système de classement devient aussi une ressource pour l'école : en vue d'accroître son prestige et ses ressources, elle va s'efforcer de développer les programmes les plus "innovants", d'engager les professeurs les plus prestigieux, c'est-à-dire de développer des programmes porteurs des identités sociales les plus élevées.

Simultanément, dans la mesure où la structure de l'école ne se développe pas en priorité pour rendre l'activité d'enseignement plus efficace et rationnelle, il va y avoir une tendance interne au système scolaire à *découpler* les activités réelles d'enseignement de la structure et des règles formelles. Ainsi, les activités d'une école, de deux sections, de deux classes ne seront pas réellement coordonnées. On veillera seulement à ce que formellement deux classes, deux sections suivent les mêmes programmes formels avec des professeurs ayant les titres requis, des élèves ayant le droit de suivre ces cours vu leur curriculum antérieur, de telle sorte qu'ils puissent bénéficier du même titre scolaire. Mais il y aura peu de contrôle effectif sur le plan des contenus et méthodes d'enseignement. Il y a découplage des activités d'enseignement par rapport à la structure formelle.

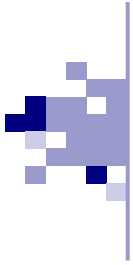
Si la faible interdépendance structurelle, la faible coordination interne se maintiennent parallèlement au contrôle strict des normes de classification, c'est pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le découplage entre les activités réelles et les règles permet de gérer les incertitudes issues de la tâche (liées à la diversité du public) ou les incertitudes issues des incohérences entre les nombreuses règles. Il permet aussi de masquer les incohérences, d'éviter les conflits : ainsi le fait que les diverses sections d'un établissement scolaire (par exemple entre deux filières d'une même faculté) ont peu de relations ne les empêche pas de délivrer des titres quasi identiques, sans qu'une réelle concertation ne s'opère sur les contenus, les réelles compatibilités, complémentarités entre contenus etc., dans la mesure où ces concertations entraîneraient de trop nombreuses tensions et conflits.

Ensuite, le découplage permet d'avoir une institution qui s'adapte assez facilement aux demandes de divers segments de l'environnement afin de garder leurs soutiens, contrairement d'ailleurs à l'image assez répandue d'une institution forteresse, qui s'en isole. Ainsi, le découplage entre sections permet de répondre à des demandes contradictoires d'acteurs de l'environnement : en Belgique, certaines sections de l'enseignement professionnel (Enseignement à horaire réduit par exemple) peuvent ainsi répondre aux demandes de certains acteurs (mouvement d'éducation populaire, organisations syndicales) alors que parallèlement les demandes adressées par

d'autres (telle fraction du patronat par exemple) s'adresse d'abord à l'enseignement technique. Scott et Meyer avancent aussi l'idée que les taux d'innovation, en ce qui concerne le contenu et surtout la pédagogie, sont assez importants dans l'école mais que ces innovations ont une faiblesse majeure : elles ne durent pas et n'arrivent pas à s'implanter et à transformer durablement l'activité d'enseignement dans l'organisation ; par contre, elles permettent de satisfaire des demandes diffuses ou précises de l'un ou l'autre acteur de l'environnement. Ainsi, il apparaît que les innovations les plus durables dans le système scolaire américain concernent des aspects de l'organisation qui ne concernent pas ou indirectement l'activité d'enseignement : service de santé scolaire, les cafétérias et dans une moindre mesure les services de guidance et d'orientation psychologique. A l'inverse les innovations les plus précaires sont celles qui sont les plus liées à l'activité de base de l'école, l'enseignement : ce constat est fait à la fois au niveau de la classe et du "district scolaire". Cet état de chose démontre selon nos auteurs que d'une part l'enseignement proprement dit est bien découplé des structures formelles ; si la structure servait réellement à coordonner le travail d'enseignement, comme le pensent les fonctionnalistes comme Bidwell, les innovations ne seraient pas faciles à implanter dans la mesure où elles auraient des effets en chaîne sur les autres activités ; à l'inverse dans une situation de découplage, l'innovation est facile à introduire mais elle a peu de chances de durer : elle s'introduit souvent informellement aux niveaux de base de l'organisation (dans les classes par exemple) sans être appuyées par les niveaux supérieurs et durent dès lors assez peu ; cette situation permet aussi de s'adapter aux modes changeantes en matière d'éducation et ainsi de garantir le soutien dont on dispose de la part des acteurs externes (les parents par exemple sensibles aux "modes pédagogiques successives") ;

Enfin la situation de découplage permet de minimiser les contrôles à l'égard des enseignants et de s'assurer ainsi de leur loyalisme ; à l'inverse une augmentation du contrôle n'irait pas forcément de pair avec un renforcement de la qualité de l'enseignement, dans la mesure où elle générerait de nombreuses incertitudes dans les tâches accomplies, mais entraînerait probablement une diminution de la



confiance des enseignants dans le système. Scott, Meyer et Rowan montrent en effet que le système scolaire ne repose pas seulement sur le contrôle strict des normes institutionnelles, des diverses classifications instituées ; il repose également sur ce qu'ils appellent la "logique de la confiance". L'ensemble des partenaires considère qu'au-delà des règles et classifications formelles, une activité d'éducation réelle et efficace s'opère ; tout le monde est crédité d'un a priori favorable selon lequel on preste un travail de qualité. Cette croyance auto-entretenu est protégée par l'ensemble des acteurs. Comme le dirait Gofmann, chacun s'efforce de protéger l'identité professionnelle, l'image de soi que l'autre propose ; il y a donc des stratégies de divers ordres visant à ne pas remettre en cause la confiance mutuelle que se font les acteurs :

- des stratégies d'évitement de conflit (avoidance) : chacun s'occupe de sa classe et se mêle peu de ce qui se passe chez le voisin ;
- des stratégies de voilement des activités (discretion) qui permet d'éviter les contrôles : ce qui se passe dans une classe est peu connu à l'extérieur, soit par le directeur, soit par les collègues;

- des stratégies de minimisation des incidents et problèmes (overlooking) : si problème il y a, on s'empresse de l'expliquer par un comportement particulier d'un professeur ou d'un élève, comportement ou situation qui ne peuvent être généralisés à l'ensemble;

Une augmentation du contrôle aboutirait à miner ces processus et diminuerait sensiblement l'implication des enseignants et autres acteurs du système éducatif;

En résumé, le système scolaire maintient sa structure organisationnelle parce que cela permet de maintenir sa légitimité dans la mesure où les classifications de l'école, des programmes, des élèves, des professeurs, sont des catégories auxquelles l'ensemble des acteurs de l'environnement tiennent comme génératrices d'identité sociale. Cette conformité des structures va de pair avec un découplage des activités effectives d'enseignement qui se caractérisent par une faible interdépendance structurelle, une faible coordination et contrôle internes. Ce découplage permet à la fois de s'adapter aux demandes diverses de l'environnement, à l'incertitude de la tâche, aux incohérences des normes et règles institutionnelles.

## Conclusion

Je voudrais alors brièvement mettre en perspective ces différents apports, les uns par rapport aux autres mais aussi par rapport à la production européenne. On voit d'abord à quel point les approches de Bidwell d'une part, de Scott, Meyer et Rowan d'autre part sont opposées. Le premier voit la structure organisationnelle de l'école comme relativement fonctionnelle par rapport aux fins qu'elle poursuit ; elle s'adapte aux fonctions que la société lui demandent de remplir (socialisation longue et massive, relativement standardisée des jeunes générations) par son caractère bureaucratique, tout en tenant compte des incertitudes de la technologie et de la variété des élèves en donnant beaucoup d'autonomie aux enseignants. En fin de compte, elle

constitue ce que Mintzberg appelle, après bien d'autres, une bureaucratie professionnelle. Scott, Meyer et Rowan montrent à l'opposé que le système scolaire présente un double visage : d'une part une apparente incohérence, un flou dans la gestion des interdépendances en ce qui concerne l'activité d'enseignement proprement dite et d'autre part un contrôle strict et relativement centralisé des structures scolaires comprises ici comme rituels classificatoires, classifications ayant valeur rituelle - et donc peu interrogés comme tels, dont la fonction majeure est d'assigner les individus à une position sociale, voire de construire l'échelle de stratification sociale proprement dite. Dans la mesure où la société accorde beaucoup de valeur à ces

classifications, l'école cherchera à les respecter, à les intégrer en son sein afin de garder des supports et soutiens externes.

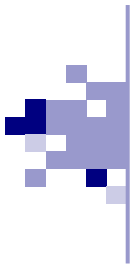
Il convient cependant de montrer quelques limites à la validité de ces approches dans notre contexte socio-historique. Je mettrai ainsi en avant l'une ou l'autre critique à l'égard de ces deux approches. Meyer, Rowan et Scott mettent parfaitement à jour le découplage entre activité d'enseignement et structure formelle au sein des systèmes scolaires ; en outre, ils développent une explication de cet état de fait en mettant en évidence le rôle crucial des titres scolaires, et des classifications scolaires en général comme générateurs de l'identité sociale. Sur ce plan leur théorie n'est pas sans point commun avec celle de Pierre Bourdieu, qui fait des systèmes d'enseignement un des lieux clés de la transmission et de la reproduction de l'inégalité de la distribution du capital culturel dans nos sociétés. Cependant, en s'inspirant justement de ce dernier, on peut se demander si le facteur d'explication avancé par ces auteurs n'est pas actuellement moins décisif qu'il y a seulement une dizaine d'années (cfr la date de publication de leurs travaux). D'une part, avec la diffusion de l'enseignement à toutes les couches sociales, la croyance dans la valeur de l'école et de ses titres scolaires tend à s'atténuer au fur et à mesure que le phénomène de l'inflation des titres scolaires tend à s'accroître. Celle-ci tend à se produire lorsque le volume des titres scolaires tend à gonfler par rapport au nombre de places disponibles, ceci pour chaque niveau de la structure sociale des positions. Autrement dit l'efficacité "sociale" des diplômes diminue : il ne suffit plus pour accéder aux diverses positions sociales valorisées de posséder du capital scolaire. Les stratégies des familles et des individus pour se valoriser tendent alors à faire jouer parallèlement au capital scolaire, diverses ressources davantage liées à l'insertion familiale, les compétences culturelles générales, la présentation de soi, les relations (capital social) etc.

Il n'est peut-être pas étonnant que c'est précisément dans ce contexte que l'institution scolaire perde de sa légitimité ; on l'interpelle dès lors de plus en plus quant à la valeur de sa formation au delà de ses titres (ceux-ci restant toujours importants), on l'interroge sur son efficacité et sur son efficience. Outre les problèmes budgétaires déjà évoqués, c'est donc peut-être cette conjoncture de "discrédit" relatif

de l'école du point de vue de la valeur de ses titres qui explique l'interrogation sur le contenu effectif des activités d'enseignement, et sur la capacité des écoles à assurer un apprentissage de qualité. Car face à la perte d'efficacité des titres, deux attitudes extrêmes des usagers sont au fond possibles : soit la revendication d'un apprentissage effectif et efficace au-delà du titre, soit le retrait, le repli, couplé à la violence. Dans ce contexte, on conçoit que l'activité d'enseignement ait davantage d'enjeu que par le passé ; nul doute dès lors que la situation de non contrôle et non coordination des activités d'enseignement ne puisse toujours perdurer, comme le supposaient Scott, Meyer et Rowan.

Si l'on revient à Bidwell, on peut avancer qu'il fait une confiance relativement aveugle dans la bureaucratisation comme mode de coordination et de rationalisation du système scolaire. Or celle-ci peut recouvrir de fortes oppositions entre acteurs qui tournent et interprètent les règles organisationnelles à leurs propres fins. Au-delà d'un modèle fonctionnaliste, c'est l'approche politique de l'organisation qui permet davantage de saisir les conflits et coalitions entre acteurs.

Les deux types d'approches évoquées de Bidwell comme de Scott, Meyer et Rowan, pour intéressantes qu'elles soient, ont d'ailleurs du mal à saisir les organisations comme le résultat des pratiques des acteurs qui les habitent ; de ce point de vue, celui des acteurs, l'approche politique ou stratégique des organisations apparaît plus fructueuse. Au-delà de la réification de la structure, il s'agit de saisir comment les acteurs la recomposent périodiquement dans le jeu même de leurs interactions ; il s'agit également de comprendre comment l'organisation est traversée par des logiques d'acteurs contradictoires ou divergentes. Dans ce sens, Jean-Louis Derouet (1990) analyse les établissements scolaires comme des "entreprises composites" au croisement de logiques civiques, industrielles, ou marchandes. Maroy (1990) pour sa part montre comment une institution de formation professionnelle est le lieu de compromis et de transactions entre diverses logiques d'action, économique et sociale, logiques d'action soutenues par diverses coalitions d'acteurs, internes et externes.



On peut à présent se demander à quel point ces deux approches sont pertinentes pour analyser la réalité de l'enseignement en Belgique en 1991. A cet égard, il me semble que les deux modèles permettent de reposer voire de déplacer des questions qui sont à l'ordre du jour dans le débat actuel sur l'enseignement. ;

- la question du professionnalisme des enseignants ;
- la question de la gestion d'ensemble du système, notamment la gestion des interdépendances séquentielles et transversales ;
- la question de l'autonomie du directeur d'un établissement scolaire, et de son pouvoir à l'égard des enseignants ;
- la question de la coordination concrète entre enseignants d'un même établissement ;
- la question de l'innovation pédagogique.

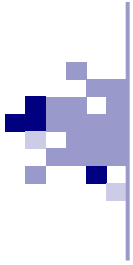
Chacun pourra tirer ses propres conclusions ; je livre brièvement les miennes :

- la question du professionnalisme des enseignants ; il est souvent évoqué comme un des moyens importants pour améliorer simultanément l'efficacité du système d'enseignement et l'implication des enseignants : ne faut-il pas de ce point de vue souligner que les ajustements mutuels, les contrôles croisés entre professionnels sont en mesure d'améliorer les problèmes de coordination au sein d'un établissement scolaire, dans la mesure où les professionnels partagent au-delà d'un corps de techniques communes (la didactique par exemple comme le suggère E. Bourgeois, 1991) un corps de normes et de valeurs professionnelles convergentes ? Cependant, si le développement d'une expertise didactique complétant les savoirs disciplinaires est un objectif qui peut paraître réalisable en développant la formation initiale et continuée à ce sujet, la formation de normes professionnelles communes qui seraient au fondement d'un souci de régulation mutuelle ne paraît pas facilement réalisable en raison de l'ampleur du corps enseignant, de sa diversité interne tant sur le plan des origines sociales et scolaires que sur le plan des situations matérielles.

- la question de l'autonomie du directeur d'un établissement scolaire et de son pouvoir à l'égard des enseignants ; ce point est relié au précédent. Le renforcement de l'autonomie du directeur risque d'avoir une signification différente selon le degré de professionnalisation du corps enseignant. Si les conditions du développement d'un réel professionnalisme des enseignants sont réunies - soit la formation initiale et continuée mais aussi le développement d'incitants symboliques et matériels voire financiers à l'implication responsable- le rôle d'un directeur plus autonome pourra s'inscrire en synergie et en continuité avec un corps de professionnels dont il est issu, dont il partage expertise et valeurs de telle sorte que son autorité pourra être assurée. A l'inverse, si l'on se contente de renforcer les pouvoirs d'un gestionnaire administratif ou pédagogique, sans susciter les conditions du développement d'un professionnalisme, le risque est grand de voir s'accroître le retrait ou l'opposition des enseignants si le directeur s'efforce de coordonner le travail des enseignants en ayant recours aux règles bureaucratiques ou à la supervision directe ;
- la question de la coordination concrète entre enseignants d'un même établissement : comme on peut le déduire des remarques précédentes, on conçoit qu'elle ne peut réellement être améliorée sans simultanément, un accroissement du professionnalisme enseignant -et des valeurs associées au rang desquelles par exemple le travail collectif et la coopération- parallèlement à la capacité pour les directeurs d'établissement de construire leurs propres normes de fonctionnement, en collaboration avec un corps enseignant plus capable et motivé à coopérer ;
- la question de l'innovation pédagogique et la question de la gestion d'ensemble du système, mériteraient elles aussi d'être développées à la lumière des études examinées : à cet égard, une des questions les plus délicates est la capacité d'un organe de gestion centralisé, au niveau d'une région, d'un réseau, voire d'un centre scolaire, de susciter la diffusion d'une innovation pédagogique ou d'une procédure de travail jugé valable? Est-on en mesure de le faire, à quelles conditions ?

## Références bibliographiques

- Bidwell Charles E. "The school as a formal organization" in Marsch James G., Handbook of organizations, Rand Mac Nally and Company, Chicago, 1965
- Bourdieu Pierre et Passeron J.C. , 1970, La reproduction, Paris, Minuit.
- Bourdieu Pierre, 1980, La distinction, Paris, Minuit.
- Bourgeois Etienne, 1991, "La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement", in Regards pluriels sur l'enseignement, Dossier pédagogique FOPES n° 1.
- Chanlat Jean-François et Seguin Francine.(1983 et 1987), L'analyse des organisations, une anthologie sociologique, Montréal, Gaëtan Morin éd., 2 tomes
- Crozier Michel et Friedberg Erhard, 1977, L'acteur et le système, Paris , Seuil .
- Derouet Jean Louis, 1987, "Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", Revue Française de Pédagogie, n°78.
- Derouet Jean Louis, 1989, "L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires", in Boltanski Luc et Thévenot Laurent, Justesse et Justice dans le travail, Cahiers du centre d'études de l'emploi n° 33, Paris, Presses universitaires de France
- Hall Richard, 1968, "Professionalization and bureaucratization", American Sociological Review, 33, 1.
- Hall Richard.1977, Organizations structure and process, Englewood cliffs, Prentice Hall int.
- Maroy Christian, 1990, "Stratégies des acteurs et logiques d'action d'une institution de formation professionnelle", Recherches Sociologiques, vol XXI, n° 3.
- Meyer John et Rowan Brian., 1977, "Institutionalized organizations : formal structure as myths and ceremony" American Journal of Sociology, 83, n° 2, pp 340-363.
- Meyer John et Rowan Brian.,The structure of educational organizations, in Meyer J, Scott W.R., 1983
- Meyer John , Scott W.Richard, Deal Terence. , Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations , in Meyer J, Scott W.R., 1983
- Meyer John , Scott W.Richard, 1983, Organisationnal environments. Ritual and Rationality, Beverly Hills, London, New Delhi, Sage Publications.
- Mintzberg Henry, 1982, Structure et dynamique des organisations, Paris, Montréal, Ed.Agence d'Arc, Ed. d'Organisation.
- Quivy Raymond, Ruquoy Danielle, Van Campenhoudt Luc, (1989), Malaise à l'école, Presses des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Salaman Graeme, 1979, "Les déterminants de la structure organisationnelle" in Chanlat et Seguin 1987, traduction de "The determinants of organizational structure" in Salaman G (edit) Work organizations : resistance and control, Londres et New York, Longman.



Scott W. Richard, 1987, Organizations rational, natural and open systems, Englewood cliffs, Prentice Hall int., 2è éd.

Van Haecht Anne, 1985, L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse, Bruxelles, Ed. de l'ULB.

Wilensky Harold L., 1964, "The professionalization of everyone?", American Journal of Sociology, vol LXX, 2.

## 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

Létor 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

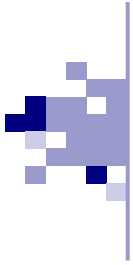
Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

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

Lator 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.