

mateurs (en particulier des insuffisances linguistiques), l'image dévalorisée du public des infirmiers les conduit à s'adapter à ce public, à leur proposer des pratiques stéréotypées et très encadrées. En retour, les étudiants ne fournissent pas d'investissement intellectuel véritable, restent ignorants des modes de faire qui leur donneraient accès au travail réflexif et écrivent des mémoires qui n'en valent pas vraiment la peine.

L'exemple des ambulanciers n'est pas moins instructif. Ce public est celui qui tient les propos les plus positifs envers l'écriture. Mais dans une conception mythifiée de l'écriture, toujours extérieure à eux-mêmes. Ils n'ont aucune pratique d'écriture, ni personnelle, ni dans le cadre de la formation, où on leur évite même d'avoir à prendre les cours en note, grâce à un système généralisé de photocopies.

C'est ainsi toute la hiérarchie des fonctions qu'on retrouve à travers les statuts divers de l'écriture dans ces formations : du mémoire réussi et exhibé des sages-femmes au mémoire « avorté » et caché des infirmiers, des aides-soignants cantonnés dans une écriture de transcription à l'évitement de l'écriture dans la formation des ambulanciers. Dimension symbolique que l'on retrouve, au niveau de la pratique professionnelle, dans la manière dont chacune de ces professions participe au dossier de soins du malade.

Au total, Maryvette Balcou-Debussche nous livre des analyses très spécifiées au secteur de la santé, mais qui mettent au jour des mécanismes qu'on pourrait décrire dans d'autres lieux et à d'autres niveaux de la scolarité : les hiérarchies scolaires se combinent « naturellement » aux hiérarchies sociales, dès lors que rien n'est fait pour donner à tous les outils langagiers et les représentations pertinentes des manières d'utiliser l'écrit pour produire du travail intellectuel.

Jacques CRINON
IUFM de Créteil et Université de Paris 8

MAROY Christian (dir.) (2002). – *L'enseignement secondaire et ses enseignants, une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck Université, 320 p.

Cet ouvrage se propose d'analyser les évolutions des écoles d'enseignement secondaire de la communauté française de Belgique. Le contexte d'enseignement en Belgique a profondément évolué. Des transformations institutionnelles ont tenté d'accompagner ces évolutions. Quels sont leurs effets sur les établissements et leurs logiques d'action, puis sur enseignants. Cela modèle-t-il chez eux de nouvelles identités professionnelles ? Pour répondre à ces questions, une enquête a été effectuée auprès de 14 établissements et plus de 3 600 enseignants répartis dans l'ensemble de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Production collective, l'ouvrage qui

en rend compte, regroupe les apports de plusieurs chercheurs ayant participé à l'enquête et spécialistes des questions abordées.

Si la place centrale est donnée aux résultats de l'enquête en Belgique (extrêmement riche et rigoureuse sur le plan statistique), les analyses sont nourries des résultats de recherches internationales (en particulier du réseau cité) et leur donnent une portée beaucoup plus générale ; nous retrouvons dans les analyses présentées les questions qui se posent, sous des formes diverses, dans la plupart des pays de la communauté européenne. Si l'ensemble paraît parfois hétérogène, voire redondant (mais c'est souvent le cas dans les ouvrages collectifs), il offre une richesse d'informations et de données permettant d'alimenter la réflexion des chercheurs s'intéressant à ces sujets et de fournir des outils de travail utiles pour des étudiants.

Impossible ici de rendre compte de l'ensemble de résultats présentés (chaque chapitre pourrait être une note de lecture !). Nous en resterons aux principaux, ceux qui semblent concerner un grand nombre de pays ou qui permettent de problématiser les transformations profondes des systèmes éducatifs, aspect central dans cet ouvrage.

■ La première partie est centrée sur les établissements solaires ; en effet, comme le soulignent les auteurs du premier chapitre, « on ne peut comprendre le fonctionnement des acteurs d'un système d'enseignement – et, partant le résultat de leurs actions en termes d'efficacité et d'équité – si l'on ne prend pas correctement la mesure du cadre institutionnel dans lequel ces acteurs opèrent et si l'on ne développe pas une analyse fine des effets régulateurs de ce dernier. »

- M.D. Zachary et V. Vandenberghe centrent leur approche sur la concurrence entre établissements : la Belgique a fait le choix d'introduire dans les modes de régulation des établissements des éléments de régulation par le marché ; même si ce choix n'est pas aussi clairement exprimé dans d'autres pays, la France en particulier, avec son financement public et son mode de régulation plus bureaucratique, il semble qu'on assiste partout à l'émergence « d'interdépendance compétitive entre écoles ».

Démontant les différents facteurs et formes de cette concurrence, les auteurs montrent qu'elle ne provoque pas « une saine émulation » entre les établissements mais engendre des hiérarchies entre établissements, ce qui conduit à « concentrer les élèves les plus faibles dans des environnements scolaires défavorables à l'apprentissage ».

La concurrence se joue essentiellement sur la réputation de l'établissement et il s'agit pour eux d'attirer de nombreux élèves et de bons élèves. Cette concurrence se concrétise par des stratégies de sélection des élèves (plus ou moins feutrées), par une politique de promotion (« savoir se vendre ») ; elle a certes un impact sur les choix organisationnels et pédagogiques mais de façon ambiguë ; il s'agit davantage de répondre aux demandes des familles (ouvertures de sections spécifiques, activités proposées) que de rechercher des méthodes de réussite pour tous.

Les partenariats, qui pourraient être vus comme des modalités d'entraide, sont vus comme des outils stratégiques pour défendre des intérêts propres à chaque

établissement. Quant aux répercussions sur les enseignants, les auteurs confirment ce que de nombreuses recherches ont déjà mis en évidence, à savoir une diminution de l'attractivité des établissements situés en bas de la hiérarchie, une augmentation des départs et des mouvements dans ces derniers.

Ce chapitre met en chiffres de façon criante l'imbrication des facteurs qui vont contribuer à une hiérarchisation forte des établissements avec en retour une efficacité sans doute moindre de l'École et un abandon de l'équité qui en était un des principes.

- V. Dupriez étudie le fonctionnement interne des établissements, en les considérant comme des « organisations hétérogènes dont l'identité est à construire » ; après avoir interrogé chefs d'établissements et enseignants, ce qui frappe c'est le nombre de contradictions et de paradoxes rencontrées dans les représentations, les attentes, les pratiques réelles et les principes de justification (l'auteur se réfère aux travaux de Boltanski et Thévenot, ainsi que de J.-L. Derouet et Y. Dutercq).

Les chefs d'établissements situent leur rôle essentiel dans le domaine pédagogique (animer les équipes d'enseignants). En réalité, ils ont peu de temps pour le faire, accaparés qu'ils sont par des tâches administratives, de gestion et de relations avec l'extérieur. Les enseignants, quant à eux, n'ont pas vraiment d'attentes vis-à-vis de leur chef d'établissement sur le plan pédagogique, mais sur les relations extérieures et la réputation de l'établissement, ainsi que sur l'organisation interne de l'établissement.

En ce qui concerne les enseignants, les chefs d'établissement attendent d'eux un travail en équipe, et une participation aux décisions concernant l'établissement, mais il semblerait qu'ils soient plus enclins à se rencontrer pour des activités conviviales que pour des questions pédagogiques ou concernant la vie de l'établissement.

Enfin, il est intéressant de voir comment les principes de justification étudiés de façon additive et statistique (ce qui est donc une démarche très différente de l'usage qu'en font J.-L. Derouet et Y. Dutercq) montrent un refus massif d'une logique marchande, alors que le chapitre précédent démontrait la prégnance forte de cette logique dans les stratégies des établissements ; les enseignants semblent partagés entre des principes civiques (souci d'un intérêt général), des principes domestiques (dans sa dimension humaniste qui recherche avant tout le développement personnel de l'enfant) et l'émergence d'une logique industrielle (la préoccupation que l'école apporte des compétences utiles à l'extérieur).

Il serait donc intéressant, comme le souligne l'auteur, de poursuivre la recherche pour voir comment ces principes et attentes contradictoires s'agencent au sein d'un établissement et comment « cela tient » pour reprendre l'expression de Derouet et Dutercq.

Une brève partie sur l'effet établissement insiste sur le fait que l'instauration d'une collégialité entre enseignants est liée à une diminution des comportements problématiques en classe. Ce résultat, s'il ne fait que confirmer d'autres travaux, amène l'auteur à s'interroger sur l'avenir des établissements : « Si nous sommes loin de l'idéal déclaré de l'établissement participatif, il est difficile de dire dans quelle

mesure des évolutions sont en cours. » En effet, l'ensemble de l'institution scolaire est en tension entre un modèle encore hiérarchique et administratif et un modèle « professionnel » et pédagogique. Cela rend plutôt difficile sa conversion en une source de sens engendrant la mobilisation de ceux qui y travaillent.

C'est donc dans ce contexte institutionnel en tension et traversé par de nombreuses contradictions que les enseignants sont appelés à transformer leur métier, à devenir des professionnels et à (re) construire une identité plus forte et plus cohérente.

■ C'est ce qu'examine la seconde partie de l'ouvrage : comment évolue la profession enseignante, quels sont les processus en œuvre dans ce corps professionnel, et comment participent-ils aux transformations jugées nécessaires ?

- C. Maroy et B. Cattonar décrivent les composantes sociologiques du corps enseignant. Reprenant de nombreux travaux français (Chapoulie, 1974, 1987 ; Duru-Bellat et Henriot van Zanten, 1992 ; M. Hirschorn, 1993, pour ne citer que les principaux), ils confirment à travers une étude sur la Belgique un certain nombre de tendances connues (en insistant bien sur l'extrême hétérogénéité du corps) : féminisation de plus en plus importante, métier de classe moyenne, anciens bons élèves et de plus en plus diplômés ; mais ils soulignent également le vieillissement (pyramide des âges) et la perte d'attractivité pour le métier qui, de par une perte de prestige, attire moins les jeunes. Selon les résultats de l'enquête, un tiers des enseignants ont tenté d'avoir une autre profession avant ; les modes d'accès au métier, sont donc différents. Ils distinguent deux modes. Le premier, « typique », donne accès à la profession après une bonne scolarité et un rapport positif à celle-ci. Dans le second, plus « expérimental », l'accès se fait après des études moyennes, souvent techniques, de premiers emplois dans le privé et finalement une adhésion plus faible. Enfin, à partir des résultats de l'enquête, les auteurs proposent une typologie empirique des enseignants en Belgique en six classes qui soulignent des facteurs de différenciation interne du corps enseignant (en particulier les trajectoires familiales, professionnelles et matrimoniales).

C'est ensuite au lien entre le contexte de travail (et climat d'établissement) et la satisfaction professionnelle des enseignants que s'attache C. Maroy. Après avoir souligné l'abondance de la littérature qui dénonce le malaise et le mal être enseignant, il lui paraît pertinent de tenter de saisir les conditions d'exercice qui vont donner aux enseignants une certaine satisfaction, cette satisfaction pouvant être considérée comme un indicateur d'une mobilisation possible du corps enseignant pour transformer efficacement le système. Après avoir examiné de façon descriptive différentes dimensions de la condition enseignante (contexte matériel, contexte relationnel, contexte de la classe), et défini la notion de satisfaction – « la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi (Francès, 1995) » –, l'auteur met en évidence que globalement, en Belgique, les

enseignants sont moins satisfaits que les autres travailleurs ; un cinquième des enseignants se déclarent insatisfaits et désireraient arrêter leur travail. Cependant le niveau de satisfaction reste assez élevé (particulièrement chez les femmes).

Ce qui détermine le degré de satisfaction c'est avant tout le contexte de la classe, la relation aux élèves, puis les relations qu'ils établissent dans l'établissement, avec leurs collègues et leur chef d'établissement. L'enrichissement personnel, l'autonomie et le fait d'être utiles socialement, sont aussi des facteurs de satisfaction ; c'est davantage l'emploi (statut, salaire, possibilité de carrière) que le travail en lui-même qui engendre une insatisfaction. Au total, « les enseignants apparaissent ainsi relativement emblématiques d'une catégorie professionnelle dans laquelle l'éthos et l'épanouissement personnel structure le rapport et le système d'attente vis-à-vis du travail ». Mais comment agir pour que les enseignants connaissent un rapport positif à leur profession ?

- B. Cantonnar élargit la question des enseignants, en la posant en termes socio-constructivistes et en reprenant :

- le rapport des enseignants au métier (raisons du choix, satisfaction, ce qui renvoie au chapitre précédent, capacités qu'ils se reconnaissent, leurs objectifs d'enseignement et leur position quant à la réussite des élèves) ;
- les rôles qu'ils disent remplir (leur description et leur diversité) ;
- les liens entre les rôles et les trajectoires (le genre, l'âge, origine sociale, la scolarité, la trajectoire professionnelle) ;
- les liens entre les rôles et le contexte de travail (caractéristiques de l'établissement).

Il montre la diversité et l'hétérogénéité des identités enseignantes et reprend les notions de « montage composite » (Derouet) et de montage hétéroclite (Dubet et Martucelli). Il tient cependant à nuancer cela car se retrouve une conception partagée du métier chez les enseignants (travail avec les élèves, recherche du développement professionnel, rôle d'éducateur « qui serait en quelque sorte un "noyau central" de l'identité professionnelle enseignante » (notion inspirée des travaux de Blin et Flament) ; on pourrait identifier alors des ensembles périphériques à la fois propres à des sous-groupes (l'auteur propose différents pôles) et propres à ces contextes particuliers.

Tout cela, qui rejoint d'autres travaux cités, amènent à conclure que cela ne confirme pas l'idée d'une évolution en cours, en particulier l'émergence d'un « modèle idéal », le praticien réflexif (j'y reviendrai en conclusion).

- Dans le dernier chapitre, S. Casafiore et J.-M. De Ketele analysent ce qui structure l'activité quotidienne des enseignants : le travail en classe. Dans un premier temps, les auteurs, à la suite des travaux notamment de Durand (1995), Doyle (1996), Gauthier (1997) et Tardif et Lessart (1999), analysent auprès des 3 616 enseignants, ce qui est de l'ordre de la gestion de la classe et de la gestion de la matière à enseigner. Ils affinent ce modèle en mettant en évidence une fonction qui serait la gestion de l'implication des élèves et la stimulation de leur motivation ; cette

nouvelle dimension, en effet, prend plus d'importance que ce qui est de la gestion de la discipline. Ce qui est particulièrement intéressant c'est que les auteurs mettent en évidence que la dimension gestion de la matière et de l'implication des élèves est la plus structurante pour les filières professionnelles (davantage que dans les filières générales), ce qui peut paraître contradictoire avec certains résultats français, où il semblerait que pour les élèves en échec (et en particulier dans les LP) le maintien de la « paix sociale » soit prioritaire...

Dans un deuxième temps, les auteurs recherchent, ce qui, dans les contextes de travail, va être déterminant sur la structuration de l'activité en classe ; prenant en compte les paramètres liés aux caractéristiques individuelles des enseignants et les paramètres liés à l'établissement (contexte administratif, relationnel, public avec l'importance primordiale accordée à la composition de la classe, en particulier le nombre et les caractéristiques des garçons!). « Ces premiers constats encouragent l'idée selon laquelle l'activité des enseignants en classe, bien qu'inscrite dans le cadre institué du double mandat qui lui est confié, n'est pas directement organisée par celui-ci, mais par des représentations opérationnelles construites à partir de ce qui, dans la situation immédiate, est significatif pour les enseignants ». [...] « L'activité enseignante est une activité située, plus encore une interactivité (Tardif et Lessard, 1999), qui se déploie en lien étroit avec la manière dont le contexte immédiat évolue ».

■ Dans la conclusion, C. Maroy, à travers les différents résultats présentés dans les chapitres, s'interroge sur les modèles possibles de transformation de l'institution pour faire face à des logiques de changement. Reprenant les trois modèles que sous-tend le discours dominant, il les confronte à la réalité exposée dans l'ouvrage afin d'en dégager l'existence, la pertinence et les dérives.

Le modèle « bureaucratique » de régulation par les résultats cherche de nouvelles modalités de gouvernance et pousse vers une plus grande autonomie des établissements. Il montre ses limites puisqu'il entraîne une concurrence réelle (une logique de marché) mais sans que les usagers aient le moyen d'accéder aux bonnes informations. Il ne fait que créer une ségrégation encore plus grande entre établissements : une des solutions avancées serait l'évaluation externe des résultats des établissements.

Le modèle de « l'établissement mobilisé » ne semble pas être une réalité à l'heure actuelle ; mais l'établissement joue un rôle certain sur le degré de satisfaction des enseignants. Cependant l'idéal d'un travail en équipe et d'une collégialité participative reste lointain ; certains travaux français (voir en particulier le précédent numéro de *Recherche et Formation*, « Les pratiques de la classe en milieux difficiles », n° 44) montrent l'émergence de ce travail en équipe et de cette mobilisation dans les établissements dits difficiles.

Enfin reste un dernier modèle, celui du « praticien réflexif ». Ne pourrait-il devenir le modèle dominant, contrairement à ce que pensent les auteurs ? C'est un modèle à la fois polymorphe et à la mode, comme l'a montré le n° 36 de *Recherche et Formation*, coordonné par L. Paquay et R. Sirota. A vrai dire, ce modèle peut paraître

un peu « plaqué » par rapport aux problématiques développées dans l'ouvrage et aux questions qui semblent avoir été posées dans l'enquête. La conclusion proposée n'en pose pas moins une vraie question quant au modèle du praticien réflexif et à sa validité dans le champ des pratiques. Si les enseignants ne se réfèrent pas à ce modèle (d'après l'enquête), ne le mettent-ils pas en œuvre en s'ajustant au contexte de leur classe? Il faudrait alors y ajouter des compétences éthiques et politiques, ce qu'évoque C. Maroy en parlant de la nécessité d'une valorisation plus grande des compétences enseignantes, de la mise en œuvre de « concertation professionnelle » et la construction de « principes mobilisateurs partagés ».

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes

NOUS AVONS REÇU

BASTIEN Claude, BASTIEN-TONIAZZO Mireille (2004). – *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin, 191 p.

RAYOU Patrick et van ZANTEN Agnès (2004). – *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard, 301 p.

TOUSSAINT Rodolphe M.J. et XYPAS Constantin (sous la dir.) (2004). – *La notion de compétence en éducation et en formation* (préface de Michel Fabre), Paris, L'Harmattan, 320 p.

CARDI François (coord. par) (2004). – « Perspectives interactionnistes en sociologie de l'éducation », *Les cahiers d'Évry*, Université d'Évry, 114 p.