

Université de Lille

SESAM

Sciences économiques, sociales, de l'aménagement et du management (École Doctorale n°73)

**À l'intersection des aspirations au changement et des résistances invisibles.
Une analyse néo-institutionnaliste des tensions entre cadre normatif et dynamiques cognitives
dans les réformes éducatives belges francophones et des conditions de leurs réussites**

Thèse présentée par

Mélanie Ferrara

En vue de l'obtention du grade de Docteur en Sociologie

Soutenue publiquement le 11 décembre 2024

Membres du juryM. Jean-François **CONDETTE**Professeur des Universités, Université de Lille
Président du juryM. Sébastien **JAKUBOWSKI**Professeur des Universités, Université de Lille -HDR
Directeur de thèseM. Denis **LEMAÎTRE**Professeur des Universités, École Navale
RapporteurM. Renaud **FILLIEULE**Professeur des Universités, Université de Lille
ExamineurMme. Pascale **BRANDT-POMARES**Professeure, Université d'Aix-Marseille
RapporteuseMme. Valérie **DUMONT - BAFFREY**
(Belgique)Coordinatrice, Administration Générale de l'Enseignement
Examinatrice

À Victor et Oscar, mes enfants, dont l'innocence et la spontanéité m'ont accompagnée tout au long de ce parcours.

Que ce travail soit pour vous un exemple de détermination et de passion.

Remerciements

Je souhaite exprimer mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de cette thèse.

Je tiens à exprimer ma gratitude à Monsieur Sébastien Jakubowski, mon directeur de thèse, pour son accompagnement précieux, ses conseils éclairés, et son soutien tout au long de ce parcours. Ses remarques et sa disponibilité ont été des atouts majeurs dans l'avancement de ce travail.

Je suis profondément reconnaissante à Pasquale Mammone, dont l'aide inestimable a permis le démarrage de ce projet. Sans son soutien, cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie chaleureusement les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et pour leurs remarques constructives qui ont significativement enrichi cette thèse.

Un immense merci à toutes les personnes qui ont contribué à cette recherche. Merci aux répondants des entretiens, aux directeurs d'écoles pour leur accueil bienveillant, aux équipes éducatives pour leur précieuse collaboration, ainsi qu'aux élèves pour leur participation active. Leur engagement a été crucial pour la collecte des données et la réussite de cette étude.

Un remerciement particulier va à Eloïse, « Maître mise en page », dont le talent et l'attention aux détails ont rendu ce document plus agréable à lire. Sa contribution a été essentielle pour la présentation finale de ce travail de thèse.

À Amélie, ma sœur de cœur, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance pour son soutien constant et ses encouragements, même dans les moments les plus difficiles. Sa présence a été une véritable source de réconfort.

Je suis profondément touchée par le soutien de mes parents, pour leur patience, leur appui infailible, et leurs encouragements constants. Voir la fierté dans leurs yeux a été une véritable source de motivation, surtout dans les moments les plus difficiles. Leur confiance en moi a été un pilier pour l'accomplissement de cette thèse.

Un immense merci à mon mari, Batiste, pour son soutien indéfectible, ses relectures attentives, et ses encouragements constants. Son appui a été une force motrice tout au long de ce travail.

Je remercie également mes amis Marie-Hélène, Romina, et Lionel pour leurs encouragements et leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours. Leur présence m'a été d'un grand soutien dans les moments de doute.

Enfin, mes pensées les plus affectueuses vont à mes enfants, Victor et Oscar, dont l'énergie débordante, toujours empreinte de bienveillance, a été une constante dans mon quotidien. Par leurs sollicitations, ils m'ont régulièrement ramenée à l'essentiel, m'aidant à relativiser le stress inhérent à ce travail. Leur présence m'a également permis de développer une gestion du temps plus efficiente, maximisant ainsi les moments consacrés à l'avancement de cette thèse. Leur joie de vivre a non seulement illuminé mes journées, mais a également été une source précieuse de motivation et de résilience tout au long de ces années de recherche.

Table des matières

Introduction générale	13
Chapitre 1 : Historique des réformes de l'enseignement belge francophone	19
1.1. Structure de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.....	20
1.1.1. Les réseaux, les filières et les formes de l'enseignement secondaire	20
1.1.2. Les degrés de l'enseignement secondaire	22
1.1.2.1. Le premier degré	22
1.1.2.2. Le second degré.....	27
1.1.2.3. Le troisième degré	30
1.1.3. L'Obligation scolaire.....	32
1.1.4. Objectifs de l'enseignement secondaire	33
1.2. Analyse critique des filières de l'enseignement secondaire	34
1.2.1. Mécanismes de relégation.....	35
1.2.2. De la relégation à la sélection sociale.....	39
1.2.3. Les textes de loi, leurs faiblesses et le décalage avec la réalité	40
1.3. Les Réformes de l'enseignement secondaire	44
1.3.1. Contexte des politiques éducatif en Belgique francophone.....	44
1.3.2. L'Ecole multilatérale (1945-1950).....	45
1.3.3. L'Enseignement rénové (1971).....	47
1.3.3.1. Loi du 19 juillet 1971	48
1.3.3.2. Mise en place et difficultés rencontrées.....	49
1.3.3.3. Le déclin du Rénové.....	51
1.3.4. La Révision du pacte scolaire	53
1.3.5. Loi et Arrêté royal du 31 juillet 1975	54
1.3.6. Circulaire ministérielle du 12 avril 1989 définissant les ZEP.....	55
1.3.7. Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire de 1994	56
1.3.8. Décret-Mission de 1997.....	57
1.3.9. Décret visant à assurer à tous les élèves d'égales chances d'émancipation sociale, par la mise en œuvre de discriminations positive (1998)	59
1.3.10. Décret du 19 juillet 2001 relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire	60
1.3.11. Contrat pour l'école de 2005.....	62
1.3.12. Décret inscriptions (2007 et 2010) et Décret Mixité sociale (2008).....	63
1.3.13. Décret organisant un encadrement différencié (2009).....	64
1.3.14. Décret organisant la certification par unités (CPU) de 2012	65
1.3.15. Décret relatif à l'organisation du 1er degré (2014).....	65
1.3.16. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence	65
1.4. Les Acteurs de l'enseignement.....	67
1.4.1. Les Pouvoirs Organisateurs (PO).....	68
1.4.2. Les Syndicats	69
1.4.3. Les Associations de parents	69
1.4.4. La Fédération Wallonie-Bruxelles	70
1.4.5. L'Inspection et les établissements scolaires.....	71
1.4.6. Les Conseillers pédagogiques.....	72
1.5. Conclusion.....	73
Chapitre 2 : Dynamiques institutionnelles, représentations sociales et résistance au changement dans le système éducatif : des forces invisibles ?.....	74

2.1. Comprendre le Néo-Institutionnalisme dans les organisations	75
2.1.1. La Genèse du Néo-Institutionnalisme : un contexte de réflexion élargi.....	75
2.1.1.1. Les piliers de l'analyse organisationnelle	76
2.1.1.2. La perspective rationnelle	76
2.1.1.3. La perspective naturelle.....	77
2.1.1.4. La perspective systémique.....	77
2.1.2. Les paradoxes de l'isomorphisme néo-institutionnel: dynamiques d'interaction et de conformité dans les organisations.....	78
2.1.3. Les politiques publiques et les jeux d'acteurs: une exploration néo-institutionnaliste des dynamiques organisationnelles.....	80
2.1.3.1. Analyse néo-institutionnaliste des dynamiques organisationnelles.....	80
2.2. L'importance de la prise en compte des cadres cognitif et normatif pour une implémentation réussie des réformes éducatives	84
2.2.1. Un essai de définition des cadres cognitif et normatif.....	85
2.2.2. Importance de la prise en compte du cadre cognitif dans le processus de réformes éducatives	85
2.3. à l'origine du changement et de la réussite de son implémentation.....	86
2.3.1. Le Fonctionnalisme pragmatique.....	88
2.3.2. Le Courant critique	89
2.3.3. Le Sensemaking.....	90
2.3.4. L'approche historique et le néo-institutionnalisme	93
2.4. De l'institutionnalisme au néo-institutionnalisme.....	94
2.4.1. La grammaire ou la forme scolaire, une forme institutionnel particulière	96
2.5. Les conditions d'une mise en œuvre réussie du changement.....	97
2.5.1. Les Eléments entraînant la résistance au changement.	99
2.5.2. Facteur de résistance 1 : les éléments propres à l'environnement politique et social.....	100
2.5.3. Facteur de résistance 2 : l'impact de la politique éducative sur les enseignants	104
2.5.4. Facteur de résistance 3 : la condition spécifique du métier d'enseignant.....	106
2.6. L'approche sociologique du métier d'enseignant.....	108
2.6.1. Les logiques organisationnelles des enseignants	109
2.6.2. Les réformes pédagogiques, stratégies de mise en œuvre du changement.....	110
2.7. Conclusion.....	112
Chapitre 3 : Approche Méthodologique.....	115
3.1. Présentation du corpus	117
3.1.1. Corpus pour l'étude de l'évolution sociohistorique de l'enseignement	117
3.1.2. Corpus pour l'analyse des représentations par rapport aux filières	118
3.1.3. Corpus pour l'analyse des représentations par rapport aux réformes	121
3.1.4. Rappel des objectifs de recherche et introduction des méthodes d'analyse	122
3.2. Méthodes d'analyse.....	125
3.2.1. L'analyse thématique	126
3.2.1.1. L'analyse thématique de contenu	126
3.2.1.2. L'analyse thématique ascendante en continu	127
3.2.2. L'analyse lexicométrique sur les corpus textuels.....	128
3.2.2.1. La Classification hiérarchique ascendante (CHD)	130
3.2.2.2. L'analyse factorielle des correspondances (AFC).....	133
3.2.2.3. L'Analyse de similitudes (ADS)	137
3.2.3. Démarche méthodologique pour la construction et l'analyse des questionnaires d'évocation	139
3.2.3.1. L'Evocation libre et hiérarchisée.....	140
3.2.3.2. Construction des questionnaires et recueil des données.....	142
3.2.3.3. Analyse prototypique et recherche de la zone muette	143
3.2.3.4. Contrôle de la centralité	145

3.2.3.5. Recherche de la structure de la représentation sociale.....	146
3.3. Conclusion.....	148
Chapitre 4 : Théorie des représentations sociales et médiatiques.....	149
4.1. Théorie des représentations sociales	149
4.1.1. Origine et théorie des représentations.....	150
4.1.2. Les Représentations sociales	151
4.1.3. Construction des représentations	153
4.1.4. Théorie du noyau central	156
4.1.5. Un double système à la fois indépendant et complémentaire.....	158
4.2. Représentations dans les médias et représentations médiatiques.....	159
4.2.1. Représentations médiatiques.....	160
4.2.2. Pertinence des médias en matière de capture des représentations sociales	161
4.3. Transformations des représentations et intérêt dans le monde de l'éducation	164
4.3.1. Transformation des représentations sociales.....	164
4.3.2. Intérêt des représentations sociales dans le monde de l'éducation.....	167
4.4. Conclusion.....	169
Chapitre 5 : Evolution sociohistorique de l'enseignement en Belgique francophone : analyse empirique des archives de presse depuis 1971 jusqu'à 1980.....	171
5.1. CHD de l'ensemble du corpus de presse.....	174
5.1.1. Classes 5 et 6, les conditions enseignantes	177
5.1.2. Classes 2, 9, 10, 1, considérations politiques et pacte scolaire.....	180
5.1.3. Classes 15, 7, 11, 12, le pacte scolaire et le pluralisme	184
5.1.4. Classes 8 à 3, l'enseignement Rénové	188
5.2. ADS sur classes de la CHD générale	196
5.2.1. ADS sur les classes 5 et 6 : les conditions enseignantes.....	196
5.2.2. ADS des classes 2, 9, 10, 1 : considérations politiques et pacte scolaire	198
5.2.3. ADS des classes 15, 7, 11 et 12 : pacte scolaire et pluralisme.....	199
5.2.4. ADS des classes 8, 14, 13, 4, 16 et 3 : le Rénové	201
5.2.5. Analyse des discours des acteurs par AFC.....	205
5.3. Analyse chronologique.....	209
5.3.1. Vue chronologique de la CHD sur le corpus de presse de La Libre Belgique.....	210
5.3.2. Comparaison globale avec le corpus de corpus de presse du journal Le Soir	213
5.4. Synthèse et discussion des résultats	220
Chapitre 6 : Représentation actuelle des acteurs par rapport au système éducatif de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.....	224
6.1. Représentations sociales des élèves par rapport aux filières	225
6.1.1. Les représentations sociales de l'enseignement professionnel	225
6.1.2. Les représentations sociales de l'enseignement général.....	229
6.1.3. Les représentations sociales de l'enseignement technique de qualification	232
6.1.4. Les représentations sociales de l'enseignement technique de transition	235
6.1.5. Existe-t-il des différences dans la représentation des élèves de la fin du troisième degré en fonction de la filière qu'ils fréquentent ?	237
6.1.5.1. Enseignement professionnel.....	238
6.1.5.2. Enseignement général.....	246
6.1.5.3. Enseignement technique de qualification	253
6.1.5.4. Enseignement technique de transition	260
6.1.5.5. Synthèse et discussion des résultats	268
6.2. Représentations sociales des enseignants par rapport aux filières	274
6.2.1. La représentation sociale des enseignants par rapport à l'enseignement professionnel	275

6.2.2. La représentation sociale des enseignants par rapport à l'enseignement général.....	279
6.2.3. Les représentations sociales des enseignants par rapport à l'enseignement technique de qualification.....	282
6.2.4. La représentation sociale des enseignants par rapport à l'enseignement technique de transition	286
6.2.5. Synthèse et discussion des résultats.....	290
6.3. Représentations sociales des membres de la direction par rapport aux filières	292
6.3.1. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement général.....	293
6.3.2. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement professionnel .	298
6.3.3. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement technique de qualification.....	306
6.3.4. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement technique de transition	311
6.3.5. Synthèse et discussion des résultats.....	314
6.4. Représentations sociales des parents par rapport aux filières	317
6.4.1. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement général.....	318
6.4.2. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement professionnel	324
6.4.3. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement technique de qualification	329
6.4.4. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement technique de transition	334
6.4.5. Synthèse des résultats et discussion.....	336
6.5. Représentations médiatiques sociales par rapport aux filières	339
6.5.1. Analyse des résultats de la CHD sur le corpus médiatique.....	339
6.5.2. ADS sur les sous-corpus des classes de la CHD.....	345
6.5.3. Synthèse et discussion des résultats.....	347
Chapitre 7 : Confrontation des cadres normatifs et cognitif par rapport aux réformes éducatives	353
7.1. Représentation des enseignants par rapport aux réformes éducatives	354
7.1.1. Perception des réformes passées.....	357
7.1.2. Les éléments extérieurs à la classe	358
7.1.3. Les réformes et leurs conséquences perçues.....	359
7.1.4. La réforme à venir : le Pacte pour un Enseignement d'Excellence	365
7.1.5. Synthèse et discussion des résultats.....	368
7.2. Analyse des décrets relatifs à l'enseignement secondaire.....	370
7.2.1. Les décrets relatifs à l'amélioration du premier degré.....	372
7.2.2. Le Contrat pour l'Ecole	374
7.2.3. La Certification par unités de formation	376
7.2.4. La Discrimination positive.....	378
7.2.5. Les Décrets Inscriptions.....	379
7.2.6. Décret Mixité	382
7.2.7. Le Décret « Missions »	384
7.2.8. Décret relatif à l'enseignement différencié	387
7.2.9. Le Pacte pour un « Enseignement d'Excellence ».....	388
7.2.10. La réforme des titres et fonctions	390
7.2.11. La révision du pacte scolaire.....	391
7.2.12. L'enseignement Rénové.....	393
7.2.13. Loi relative à l'organisation de l'enseignement secondaire (1992, 1993, 1994).....	395
7.2.14. Synthèse et discussion des résultats.....	396
Chapitre 8 : Discussion et conclusion.....	400
8.1. Eléments dissonant entre cadre normatif et cognitif.....	404

8.2. Facteurs de résistance au changement.....	408
8.3. Comment un changement du système éducatif peut-il avoir lieu ?.....	411
8.4. Regard critique et perspectives	412
Bibliographie.....	415

Résumé

Cette thèse examine les dynamiques institutionnelles et les résistances au changement dans le système éducatif secondaire francophone en Belgique, en s'appuyant sur une approche néo-institutionnaliste. L'objectif principal est d'explorer la dissonance éventuelle entre le cadre normatif des réformes éducatives et le cadre cognitif des acteurs du système, notamment les enseignants, les élèves et les équipes éducatives.

Une première partie retrace l'histoire des réformes de l'enseignement secondaire belge, mettant en lumière les tensions entre les objectifs politiques et les réalités institutionnelles. Par la suite, une analyse approfondie des représentations sociales des acteurs, à travers des entretiens, permet d'éclairer comment ces représentations influencent la réception et l'application des réformes.

La méthodologie employée combine des analyses thématiques et lexicométriques sur un corpus diversifié, incluant des archives de presse, des textes officiels, et des entretiens semi-directifs.

Les résultats suggèrent que la résistance au changement est souvent liée à des décalages entre les attentes des réformes et les représentations existantes des acteurs, bien que ces conclusions nécessitent une validation plus large.

En conclusion, cette thèse met en lumière l'importance de considérer les dynamiques institutionnelles et les représentations cognitives pour mieux comprendre les défis posés par les réformes éducatives. Les recommandations formulées, bien qu'exploratoires, pourraient offrir des pistes pour aligner davantage les cadres normatifs et cognitifs, favorisant ainsi une transition plus harmonieuse vers un système éducatif inclusif et performant.

Abstract

This dissertation examines institutional dynamics and resistance to change within the French-speaking secondary education system in Belgium, drawing on a neo-institutionalist approach. The primary objective is to explore the potential dissonance between the normative framework of educational reforms and the cognitive framework of system actors, particularly teachers, students, and educational teams.

The first part traces the history of secondary education reforms in Belgium, highlighting the tensions between political objectives and institutional realities. Subsequently, an in-depth analysis of social representations among stakeholders, based on interviews, sheds light on how these representations influence the reception and implementation of reforms.

The methodology combines thematic and lexicometric analyses applied to a diverse corpus, including press archives, official texts, and semi-structured interviews.

The findings suggest that resistance to change is often linked to gaps between reform expectations and existing actor representations, although broader validation of these conclusions is required.

In conclusion, this dissertation underscores the importance of considering institutional dynamics and cognitive representations to better understand the challenges posed by educational reforms. The recommendations, though exploratory, may offer insights into aligning normative and cognitive frameworks more effectively, thereby facilitating a smoother transition towards a more inclusive and high-performing education system.

Introduction Générale

La thèse s'inscrit dans un parcours académique transnational, ayant débuté à l'Université de Mons en Belgique, où elle a été initiée dans le cadre des sciences de l'éducation. Ce premier volet a permis de développer une compréhension approfondie des dynamiques internes du système éducatif belge francophone. Suite à un changement de cadre institutionnel, la recherche a été poursuivie en France, sous l'égide de la sociologie et la direction de Monsieur Jakubowski à l'Université de Lille. Cette thèse est ancrée dans un contexte historique et institutionnel spécifique, marqué par des réformes successives qui ont façonné l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, en particulier, représente un cadre de référence récent et crucial pour comprendre les dynamiques actuelles. Cette réforme vise à revaloriser l'enseignement qualifiant et à réduire les inégalités sociales, en promouvant une éducation de qualité pour tous. Elle s'inscrit dans une série de politiques éducatives qui cherchent à répondre aux défis d'un système éducatif confronté à des disparités socio-économiques persistantes.

Pour offrir une analyse actuelle et pertinente, cette recherche s'appuie sur des références théoriques et empiriques récentes. Les travaux de Draelants et Dupriez (2018) ont montré les contradictions entre les réformes et les attentes des acteurs, soulignant l'importance de comprendre les représentations sociales pour réussir les changements institutionnels. De plus, l'analyse des politiques publiques à travers le prisme du néo-institutionnalisme permet de décrypter les interactions entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales, comme l'a démontré entre autre Ben Slimane (2019).

L'objectif principal de cette thèse est de mettre en exergue une hypothétique dissonance entre le cadre normatif du système éducatif francophone belge et le cadre cognitif correspondant. En d'autres termes, il s'agit de comprendre comment les réformes éducatives sont perçues et intégrées par les acteurs du système éducatif, et comment ces perceptions peuvent faciliter ou entraver les changements institutionnels. Ce travail se propose d'analyser les représentations sociales des différents acteurs (enseignants, élèves, parents, membres de la direction) et d'examiner les conditions sous

lesquelles un changement dans le domaine de l'éducation peut se produire.

Lorsque l'on parle de réforme passée de l'enseignement¹ secondaire en Belgique francophone, l'enseignement¹ Rénové est sans doute une référence de taille dans l'esprit des acteurs. Et ce, qu'ils l'aient vécu ou pas. Cette réforme structurelle et profonde avait pour objectif principal d'allonger la scolarité du plus grand nombre de personnes afin de couper court aux inégalités face à la scolarité selon le milieu social d'origine des élèves. Il s'agit là de l'expression d'une volonté de démocratisation de la classe politique qui se soldera par un échec près d'une dizaine d'années plus tard comme l'évoquera Van Haecht dans ses travaux de thèse (Van Haecht, 1985).

Cette démocratisation qualitative, comme le souligne Merle (2017) visait donc principalement « l'affaiblissement du lien entre origine sociale et destins scolaires » (Merle, 2017, p.6). Mais elle s'est vue accompagnée d'une composante quantitative, qui, en plus de voir le temps de scolarisation s'allonger, a permis une « diversification forte des filières de l'enseignement secondaire » (Duru-Bellat et Merle, 2002, p.68). Diversification quantitative qui a donc progressivement transposé les inégalités sociales dans le référentiel éducatif et particulièrement dans le système de l'enseignement secondaire, s'exprimant au travers de la stratification des filières (Duru-Bellat et Merle, 2002). Il s'agit là d'un problème connu encore à l'heure actuelle en Belgique mais aussi dans d'autres sociétés occidentales, citons les *comprehensive schools* dans les pays anglo-saxons ou encore le collège unique en France. C'est d'ailleurs le cheval de bataille de la classe politique compétente en matière d'éducation depuis plus de 30 ans, qui, à coups de réformes, décrets ou projets de lois divers tentent d'éradiquer les inégalités sociales comme l'ont d'ailleurs démontré Draelants et Dupriez (2018). Inégalités qui semblent alors inhérentes au système éducatif. Plus particulièrement, nous nous intéresserons dans ce travail au cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où ces inégalités sociales s'expriment—comme nous allons le montrer—via une réelle dévalorisation de l'enseignement qualifiant. Ce type d'enseignement constitue une des filières du système éducatif qui sont vectrices de ces inégalités. Comme l'ont montré diverses études (Willems, 2013; Ferrara et Friant, 2014 ; Dupriez, 2015 ; Draelants, 2019), les

¹ La description détaillée de l'enseignement secondaire belge francophone est proposée au point 1.1 Structure de l'enseignement secondaire en Belgique francophone du chapitre 1. Historique des réformes de l'enseignement belge francophone (pages 24-37)

filières qualifiantes ne constituent ainsi plus de réels choix vocationnels, mais plutôt une échappatoire aux difficultés scolaires. Chauchat & Labonne (2006) constatent d'ailleurs le même phénomène en France.

Ces conclusions convergentes dans deux pays proposant des systèmes à «filières» remettent en question l'efficacité de ce modèle. L'organisation du système éducatif lui-même peut être considérée comme productrice de la représentation négative de certaines filières de la part du public (Friantet Demeuse, 2011; Franquet, Friantet Demeuse, 2010).

Par ailleurs, les dernières déclarations officielles et les travaux réalisés dans le cadre Pacte pour un Enseignement d'Excellence fixent comme l'une des priorités fondamentales du système éducatif la revalorisation de l'enseignement qualifiant. Plus récemment, les quatre entités fédérées francophones² ont mobilisé l'ASBL «Agir pour l'enseignement» pour effectuer un état des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation (Agir pour l'enseignement, 2023). L'objectif est ambitieux: il s'agit de fournir des pistes d'action concrètes visant à revaloriser l'enseignement professionnel et la formation en Belgique francophone en favorisant la « création de parcours d'excellence» (Agir pour l'enseignement, 2023, p.102) et en faisant « du renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance un enjeu majeur de la législature 2019-2024» (Agir pour l'enseignement, 2023, p.56). Cette revalorisation devra passer par une série de changements qui succéderont donc à une série de réformes « inabouties » (Draelants et Dupriez, 2018; Draelants, 2019). Draelants et Dupriez (2018) qui ont étudié des aspects des politiques réformatrices similaires à ce travail de thèse, font état d'éléments de contradictions entre les réformes et les attentes ou intentions des acteurs (Draelants et Dupriez, 2018). Cela nous amène à poser l'hypothèse d'une dissonance entre le cadre normatif et les représentations des acteurs dans le système éducatif belge francophone. En découle une série de questions de recherche, à savoir, comment un changement peut-il s'inscrire chez les acteurs du système éducatif ? A quelles conditions un changement dans le domaine de l'éducation peut-il avoir lieu ? Comment intégrer des éléments cognitifs

² On entend par entités fédérées des pouvoirs autonomes qui constituent un Etat fédéral. Il s'agit ici de la Wallonie, de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), de la Région de Bruxelles-Capitale (RBC) et de la Commission Communautaire Française (Cocof)

propres aux acteurs dans l'action réformatrice du cadre normatif ? Comment ces deux composantes (cognitive et normative) interagissent-elles pour faciliter ou rendre plus difficiles les changements structurels ? La réponse passe par l'étude de ces représentations et des succès et échecs de réformes antérieures (Lessard et Carpentier, 2015 ; Dupriez, 2015) afin d'identifier les leviers et les barrières à l'action publique et donner des chances de réussites à ce programme de valorisation de l'enseignement qualifiant. Pour répondre à ces questions, nous articulerons notre travail en deux temps, d'une part nous effectuerons un travail de recherche documentaire de textes officiels récents et d'archives afin de rendre compte de l'état du système éducatif dans son ensemble. C'est dans le premier chapitre de cette thèse que sera détaillée l'organisation du système secondaire francophone belge. Nous y verrons également quelles ont été les différentes grandes réformes depuis l'enseignement Rénové à ce jour en analysant leurs objectifs et les différentes mesures mise en place, tout en évaluant leur impact. Ce chapitre se terminera par une présentation des différents acteurs de l'enseignement pour comprendre leur place dans l'institution scolaire et le rôle qu'ils y occupent.

Le deuxième chapitre constitue un des piliers en termes de sociologie de l'éducation de notre thèse. Nous y parcourrons les nombreuses études sociologiques et économiques qui intègrent la question des représentations des acteurs dans la gestion du changement organisationnel (OCDE, 2014; Draelants, 2008 ; Draelants, 2007 ; Draelants et Maroy, 2007 ; Campbell, 2004 ; Wagner, 2003 ; Vandenberghe, 2002), voire comme condition de l'action (Perret, 1995). Une connaissance de ces représentations et des caractéristiques structurelles permettrait donc de mieux appréhender le changement (Demeuse, 2012 ; Dupriez et Dumay, 2005 ; Duru-Bellat, 2012). En nous basant sur les cadres d'analyse posés par le courant néo-institutionnaliste et par la sociologie de l'action publique, bien synthétisés dans le domaine de l'éducation par Lessard et Carpentier (2015), nous étayerons notre hypothèse statuant d'une dissonance entre l'action réformatrice de l'autorité normative sur le système éducatif et le cadre cognitif, incluant les représentations sociales des acteurs (enseignants, parents, élèves).

Dans le domaine des politiques publiques, l'approche néo-institutionnelle met en lumière les interactions réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques. Ben Slimane (2019) démontre que les institutions jouent

un rôle central dans la création et l'évolution des politiques publiques, agissant à la fois comme moteurs et facilitateurs de changement. Cette perspective est essentielle pour comprendre comment les réformes éducatives peuvent être conçues et mises en œuvre efficacement. Ce modèle, bien que familier lorsqu'il s'agit de négociations (Donnay, 2005), semble pourtant très largement ignoré lorsqu'il est question de réformes systémiques. Ainsi, en suivant le néo-institutionnalisme historique américain également décrit par Lessard et Carpentier (2015), nous verrons comment la « grammaire » de la forme scolaire de base telle qu'elle est institutionnalisée est prépondérante dans les structures cognitives des acteurs et conditionne les chances d'institutionnalisation des changements. Ces réflexions nous amèneront à mettre l'accent sur les enseignants qui constituent un groupe d'acteurs clé pour mener à bien l'action publique en matière d'éducation.

Toutes ces considérations théoriques nous ont mené à déployer une méthode basée sur un recueil extensif de corpus d'origines différentes décrite de manière extensive dans le Chapitre 3. Cette méthode constitue une des originalités principales de ce travail, elle articule analyses de presse sous un angle sociohistorique, analyses des représentations des acteurs au sens strict telle qu'introduite par Abric (2003) et analyses des réformes selon une dimension cognitive et normative. Bien que l'analyse d'entretiens et de questionnaires soit couramment justifiée en tant que méthodologie de recherche, l'étude de corpus de presse est tout aussi pertinente et offre des insights complémentaires. En effet, l'étude de la presse écrite est particulièrement intéressante dans le cadre spécifique de notre travail puisqu'elle permet de comprendre la construction sociale de la réalité (Hall, 1997). Le pouvoir de la presse écrite à façonner l'opinion publique est d'autant plus pertinent lorsqu'il est examiné dans un contexte historique spécifique. Les années 1970 étaient une période de grands changements sociaux et institutionnels, et la manière dont la presse écrite a représenté l'enseignement rénové a sans doute reflété et influencé ces dynamiques sociales (Tuchman, 1978).

En outre, une analyse critique des représentations de l'enseignement rénové dans la presse écrite des années 1970 est essentielle pour comprendre les valeurs et les idéologies véhiculées à cette époque. Une telle compréhension est cruciale pour décrypter les héritages persistants de cette période sur les attitudes contemporaines envers les réformes éducatives. Notre démarche méthodologique sera donc sous-tendue

par diverses méthodes d'analyse à savoir, le recueil de représentations par questionnaire d'évocations incluant analyse prototypique et analyse des similitudes, les analyses lexicométriques de classification hiérarchique, d'analyses factorielles des correspondances et enfin l'analyse qualitative par l'analyse thématique en continu. Dans ce chapitre, nous décrivons les principes fondamentaux de ces analyses nécessaires à l'interprétation des résultats.

Pour clôturer notre démarche théorique, nous passerons en revue dans le Chapitre 4 la théorie des représentations, celle-ci permettra de comprendre les aspects liés à la dimension cognitive que nous essayerons de percevoir et comme introduit par les auteurs du Chapitre 2, nous verrons comment leur étude peut être utile dans la théorie du changement (Licata et al., 2004, Roussiau et Bonardi, 2010) et plus particulièrement en matière de changement dans l'enseignement (Gilly, 2003). Nous étayerons également par l'étude des représentations sociales, l'intérêt de notre démarche médiatique avec l'introduction des représentations médiatiques et leur lien avec les représentations sociales dans un contexte de changement (Blandin, 2010 ; Broustau, 2007).

La deuxième partie de cette thèse sera consacrée à notre étude de terrain extensive. Nous commencerons dans le Chapitre 5 par l'étude sociohistorique de la réforme du Rénové qui se caractérise par l'analyse d'archives de presse via des méthodes lexicométriques. Ensuite le Chapitre 6 sera consacrée au recueil détaillé des représentations sociales des acteurs de terrain par rapport au système éducatif de l'enseignement secondaire ou plus particulièrement, les filières. Les élèves et les enseignants feront l'objet d'une enquête d'évocation, tandis que les directeurs d'établissement et les parents seront interrogés via des entretiens semi-directifs. Enfin, nous nous intéresserons particulièrement aux réformes dans le Chapitre 7 avec l'interrogation directe des acteurs clés identifiés, à savoir, les enseignants quant à leur perception des réformes passées. Nous nous intéresserons ensuite aux textes de lois des réformes sélectionnées depuis la réforme du Rénové en analysant leur contenu. Chacun des résultats recueillis sera mis en perspective avec les éléments qui sont ressortis de notre étude de la littérature en vue d'amener des éléments de réflexion et de réponse à nos questions de recherche. Finalement, ces éléments seront synthétisés et étayés dans notre conclusion finale.

Chapitre 1 : Historique des réformes de l'enseignement belge francophone

La compréhension du système éducatif belge francophone, et plus particulièrement l'enseignement secondaire, constitue la clé de voûte de cette thèse et ce premier chapitre vise à en donner une description aussi complète que précise afin de pouvoir appréhender au mieux les résultats de la recherche de terrain qui a été menée et qui seront présentés par la suite.

Dans un premier temps, nous présenterons la structure de l'enseignement secondaire en Belgique. Il s'agira de la partie sans doute la plus descriptive de ce chapitre, essentiellement extraite de textes officiels, elle permettra de poser le contexte structurel nécessaire à la compréhension des sections suivantes. Structure qui est animée par les différents acteurs qui occupent bien entendu une place centrale dans ce travail de recherche, comme nous allons le voir dans les chapitres suivants et plus particulièrement dans notre travail de terrain. Ils feront l'objet d'une section particulière où nous aurons l'occasion de présenter chaque grande catégorie d'acteurs, du pouvoir organisateur aux centres psycho-médicosociaux. Les profils internes aux établissements, tels que les élèves, les enseignants ou les membres de la direction, ne seront pas exposés ici car ils ne constituent pas en soi une spécificité du système éducatif secondaire belge francophone.

Avant de présenter chronologiquement les différentes réformes, nous dresserons le tableau politico-administratif dans lequel baigne le système éducatif. Cela permettra de comprendre le rôle et le pouvoir des différents niveaux d'acteurs politiques pour ensuite passer en revue les différentes réformes qu'a connu le système éducatif secondaire belge francophone tel qu'on le connaît aujourd'hui. De l'école multilatérale au pacte d'excellence qui occupe la classe politique et les experts du pays actuellement, nous verrons comment le système a été perpétuellement soumis aux variations des réalités socio-économiques et comment les classes politiques ont voulu façonner celui-ci pour répondre à divers objectifs, tantôt sociaux ou idéologiques, tantôt pédagogiques.

1.1. STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Afin de préciser le contexte de cette recherche, qui est aussi celui des sujets qui seront étudiés, il convient de décrire la structure de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette section décrit brièvement les différents réseaux rencontrés dans l'enseignement secondaire et dresse un portrait des différents degrés en termes d'objectifs, d'organisation et de structure. Notons que cette première partie est très largement inspirée du chapitre II du mémoire de master (Ferrara, 2014).

Plus particulièrement, notre approche structurelle sera plutôt descendante ou « top-down » partant, premièrement, des réseaux qui relèvent historiquement d'un clivage philosophique entre l'école de l'Église et celle de l'État, pour ensuite présenter les filières³ de l'enseignement secondaire ordinaire belge francophone qui occuperont une place centrale tout au long de notre travail de terrain. Nous comprendrons comment celles-ci s'articulent et quels sont les mécanismes qui les mettent en relation. Deuxièmement, nous entrerons dans le vif du cursus de l'enseignement secondaire en expliquant comment s'organisent les différents degrés. Nous terminerons par la présentation des aspects politico-légaux tels que l'obligation scolaire et les objectifs officiels de l'enseignement secondaire.

1.1.1. Les réseaux, les filières et les formes de l'enseignement secondaire

Commençons par souligner le fait qu'il existe deux types d'enseignement en Belgique, qui dépasse le cadre du secondaire mais s'applique aussi au primaire ou à l'enseignement maternel. Nous avons d'une part l'enseignement dit ordinaire et d'autre part, l'enseignement spécialisé destiné aux élèves présentant des troubles mentaux ou physiques qui nécessitent une forme adaptée d'éducation. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons uniquement au premier.

³ On entend par filières les différentes sections : l'enseignement général, l'enseignement technique de transition, l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel.

L'enseignement secondaire « ordinaire » comprend 370.864 élèves⁴ et est donc organisé en plusieurs réseaux (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Tout d'abord, nous pouvons parler de deux réseaux principaux, à savoir le réseau officiel et le réseau libre. Le réseau officiel comporte, un sous-réseau organisé par la Communauté française et un autre sous-réseau organisé par d'autres autorités publiques, telles que les communes ou les provinces. De son côté, le réseau libre comporte le sous-réseau libre confessionnel et d'autres sous-réseaux libres non confessionnels (Soetewey, Duroisin, Demeuse, 2011)

Concernant les filières, on distingue également deux grands ensembles, à savoir la filière de transition et la filière de qualification. Chaque filière propose deux formes d'enseignement. Dans la filière de transition, on retrouve la forme générale de transition et la forme technique de transition. La filière de qualification propose quant à elle la forme technique de qualification et la forme professionnelle de qualification (Soetewey et al., 2011). Chaque filière vise des objectifs sensiblement différents, la filière de transition vise principalement à former les élèves à l'enseignement supérieur, à l'opposé, la filière qualifiante amène explicitement les étudiants à la formation et l'accès direct à un métier.

Enfin, chaque forme d'enseignement propose un certain nombre d'options. En outre, l'enseignement secondaire est divisé en trois degrés d'une durée de deux ans chacun. Notons que le troisième degré de l'enseignement professionnel peut compter une troisième année pour les élèves désireux d'obtenir le Certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS). L'enseignement secondaire comporte donc six années ou sept dans ce dernier cas. Les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire ont la possibilité de suivre un enseignement de plein exercice ou un enseignement en alternance pour autant qu'ils respectent les conditions mentionnées ci-dessus (cf. Obligation scolaire). Un 4e degré de l'enseignement professionnel existe également, il est destiné à la section des soins infirmiers mais ne sera pas abordé dans cette étude.

Finalement, on s'aperçoit que l'enseignement secondaire possède une forme

⁴ Le détail du nombre d'élèves par degré et forme d'enseignement peut être consulté en ligne via ce lien : https://public.tableau.com/views/AGE_DGPSE_POPI/Enseignementordinaire?:language=fr-FR&:display_count=n&:origin=viz_share_link

éclatée tant sur le point philosophique qu'opérationnel, même si certaines règles sont transverses, les pratiques et objectifs peuvent varier d'une filière à l'autre. Il sera donc important de placer le contexte de nos analyses lors de la présentation des résultats. Ces filières « naissent » à l'aube du second degré, nous verrons donc dans le point suivant en quoi consistent les trois degrés qui composent l'enseignement secondaire et verront mieux comment s'organisent ces filières.

1.1.2. Les degrés de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire s'étale donc sur six années divisées en trois degrés. Les deux premiers durent deux ans chacun le troisième peut avoir une durée de deux à trois ans. Chaque degré a ses propres objectifs et constitue un carrefour dans le parcours scolaire de l'élève.

1.1.2.1. Le premier degré

.....

Le premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique dit degré d'observation est constitué d'un seul cycle organisé sur une durée de deux ans et, en principe, les élèves sont âgés de 12 à 14 ans à maximum 16 ans.

En effet, le décret relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire (2006) précise que l'élève peut fréquenter le premier degré de l'enseignement secondaire durant trois années scolaires maximum. De plus, cette même loi spécifie que le redoublement d'une année organisée au premier degré est interdit. Celui-ci s'inscrit dans la troisième étape du continuum pédagogique et s'organise soit sous la forme d'un degré commun pour les élèves ayant obtenu le Certificat d'Études de Base (CEB), soit sous la forme d'un degré différencié pour les élèves n'ayant pas obtenu le CEB, comme le montre la Figure 1. Le but de ce premier degré est d'amener les élèves à la maîtrise des socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études. Au terme du premier degré et de la troisième année de différenciation et d'orientation (3 SDO), tous les élèves sont amenés à présenter une épreuve commune certificative obligatoire pour la quelle quatre disciplines sont évaluées (mathématiques, sciences, langues modernes et français). Si l'élève obtient une moyenne supérieure ou égale à 50% dans chaque discipline, il

obtient son CE1D, s'il échoue dans certaines matières, c'est le conseil de classe qui, sur la base des résultats scolaires de l'élève dans ces disciplines en particulier (dossier personnel de l'élève), décide si le certificat lui est attribué ou non. L'obtention du CE1D permet l'accès à toutes formes et filières du second degré de l'enseignement secondaire.

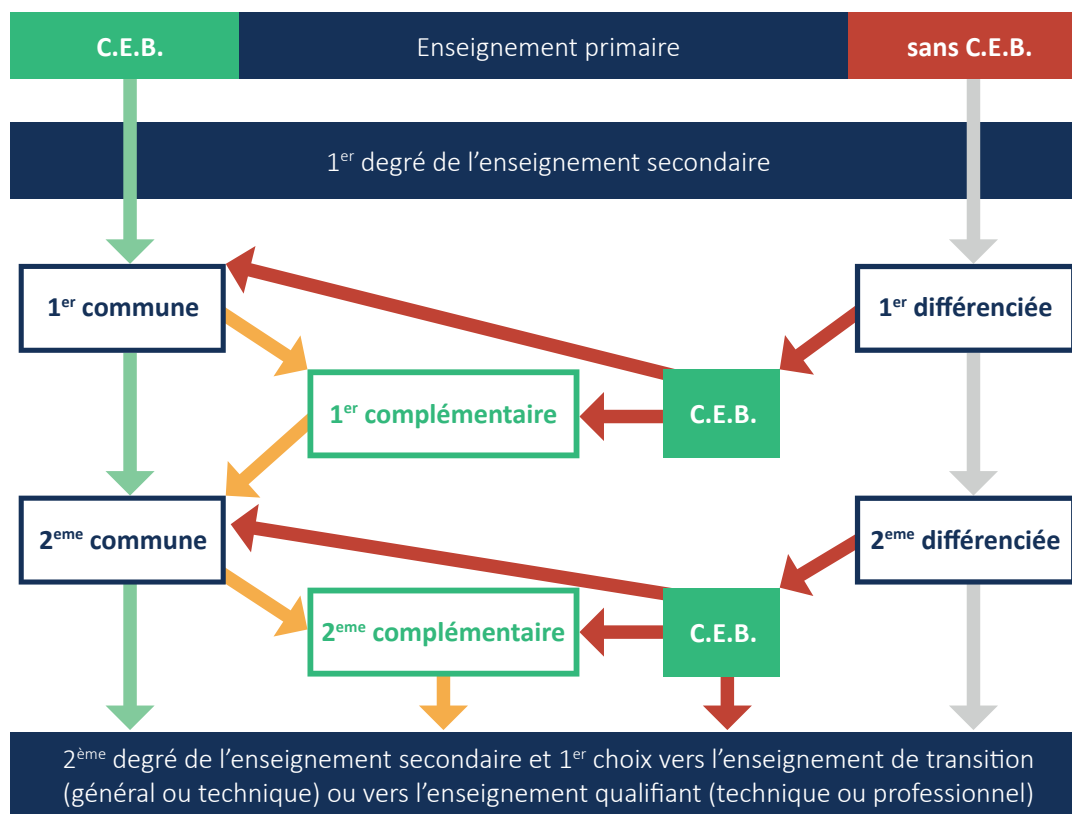


Figure 1 Organisation du premier degré de l'enseignement secondaire

Ci-après, nous présentons plus en détail, les chemins « parallèles » possibles du premier degré. Il est important de le souligner ici car ceux-ci ont fait l'objet de nombreux remaniement au niveau politique au nom de l'égalité des chances de réussite.

Le premier degré commun

Tout d'abord, le premier degré commun est constitué d'une première et d'une deuxième année commune à l'ensemble des élèves. La première année commune est accessible aux personnes titulaires du certificat d'études de base selon les trois conditions spécifiées dans l'article 6 du Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire (2006). Au terme de cette première année commune, le Conseil de Classe rédige un rapport des compétences acquises pour chaque élève sur base des compétences reprises dans les socles et oriente l'élève soit vers la deuxième année commune, soit vers une année complémentaire que nous décrirons par la suite (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006).

Ensuite, la deuxième année commune, elle, est accessible soit à tout élève ayant suivi et réussi la première année commune sur base de la décision du Conseil de Classe, soit aux élèves ayant suivi une année complémentaire au terme de la première année commune sur base de l'avis du Conseil de Classe (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006). La Figure 1 résume bien ce processus.

Précisons encore que, les élèves inscrits au premier degré commun de l'enseignement secondaire disposent de 32 périodes de cours hebdomadaires dont 28 constituant une formation commune (qui correspond aux cours généraux) et 4 organisées sous forme d'activités complémentaires (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006).

Le premier degré différencié

Par ailleurs, les élèves ne disposant pas du certificat d'études de base délivré au terme de la sixième année de l'enseignement primaire ont la possibilité d'intégrer l'enseignement secondaire différencié organisé sous la forme d'une première année différenciée et d'une deuxième année différenciée (Figure 1).

Ce type d'enseignement vise à « permettre l'intégration des élèves concernés dans le premier degré de l'enseignement secondaire afin d'assurer à ceux-ci la maîtrise

des compétences socles visées à 14 ans » (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006, p.1). L'élève dispose donc d'une ou de deux années supplémentaires pour passer l'examen permettant d'obtenir le certificat d'études de base afin de rejoindre le second degré (commun) de l'enseignement secondaire (Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences, 2008).

Au terme de la première année différenciée, les élèves concernés sont invités à présenter l'épreuve en vue d'obtenir le Certificat d'Études de Base. S'ils réussissent cette épreuve, ceux-ci intégreront la deuxième année commune et s'ils échouent, ceux-ci seront orientés vers la deuxième année différenciée. Si l'élève n'a pas obtenu le Certificat d'Études de Base au terme de la deuxième année différenciée, le Conseil de Classe oriente celui-ci soit vers une deuxième année commune, soit vers une année complémentaire ou encore vers une des troisièmes années de l'enseignement secondaire en fonction des filières et des formes déterminées par le Conseil de Classe (Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences, 2008). Il est important de préciser que ces différents choix sont réalisés par les parents ou les responsables légaux de l'élève.

Enfin, l'article 17 du Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences (2008) stipule que le premier degré différencié s'organise en 32 périodes hebdomadaires de formation commune. Cette grille horaire est élaborée en tenant compte du besoin d'obtenir le Certificat d'Études de Base et est essentiellement axée sur la maîtrise des compétences en français et en mathématiques mais est parfaitement flexible afin d'être adaptée au mieux aux besoins des élèves (Ministère de la Communauté Française, s.d.).

Années complémentaires

Ces années complémentaires sont au nombre de deux et peuvent être suivies à l'issue de la première année ou de la deuxième année (Figure 1). La première année complémentaire est accessible aux élèves ayant suivi une première année commune ou différenciée ou aux élèves fréquentant la deuxième année commune mais pour les-

quels le Conseil de Guidance (avec l'accord des parents) estime qu'il est nécessaire d'intégrer ce type d'enseignement. La deuxième année complémentaire, quant à elle, est accessible à tout élève ayant suivi une deuxième année différenciée (avec la condition de disposer du Certificat d'Études de Base) ou aux élèves fréquentant la deuxième année commune mais pour lesquels le Conseil de Guidance (avec l'accord des parents) estime qu'il est nécessaire d'intégrer ce type d'enseignement (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006).

On vise ici les besoins particuliers des élèves éprouvant des difficultés dans la maîtrise des compétences. Ces classes sont organisées pour répondre le plus efficacement possible aux besoins des élèves et à respecter le rythme d'apprentissage de chacun. En effet, ceux-ci disposent dès lors de plus de temps pour atteindre les compétences attendues à la fin du premier degré. Le but de cette année est d'amener les élèves à la maîtrise des compétences de base tout en s'appropriant des stratégies d'apprentissage efficaces (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006).

Le décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire précise dans l'article 13 qu'« une année complémentaire est organisée au bénéfice des élèves qui, au terme de la première ou de la deuxième années communes ou différenciées ou de l'année complémentaire organisée à l'issue de la première année commune fréquentée après avoir suivi une année différenciée pour autant, dans ces deux derniers cas, que l'élève soit titulaire du Certificat d'Études de Base, éprouvent des difficultés telles qu'une année distincte ou supplémentaire s'avère indispensable pour leur permettre d'atteindre la maîtrise des socles de compétences visées à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique » (Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, 2006, p.5). Enfin, ce même Décret (2006) précise également que cette année ne constitue en rien le redoublement de l'année précédente.

Dans ce cas, la grille horaire prévoit 5 périodes de cours hebdomadaires de formation commune et 27 périodes d'activités spécifiques élaborées en fonction des besoins spécifiques des élèves. En effet, le décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire (2006) indique que tout élève fréquentant une année complémentaire doit disposer d'un plan individuel d'apprentissage (PIA)

spécifiant l'horaire hebdomadaire de l'élève en fonction de ses besoins en matière d'apprentissage. Bien que « commun » ce premier degré est déjà caractérisé par une structure différenciée selon l'accompagnement spécifique que nécessite chaque élève. Plus que par la structure, ce premier degré est commun aux élèves par son objectif visant à l'acquisition des connaissances de base. On verra que celui-ci est finalement poursuivi peu de temps car déjà dès la troisième année secondaire, les filières du second degré se mettent en place comme nous le verrons dans le point qui suit.

1.1.2.2. Le second degré

Le second degré s'organise en deux années, à savoir la troisième et quatrième année de l'enseignement secondaire. Ce degré est qualifié « d'orientation », notamment parce qu'il est organisé selon la filière de transition et la filière de qualification. Il comprend donc quatre formes d'enseignement, l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique, l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement secondaire artistique qui peuvent être constituées de cours commun et d'activités communes. Parmi ces formes, nous pouvons retrouver deux types de filières, la filière de transition et la filière de qualification. La Figure 2 montre clairement les deux filières et les différentes évolutions dans le troisième degré qui sera abordé dans le point suivant.

La filière de transition est composée de l'enseignement général et de l'enseignement technique de transition ou artistique. Quant à la filière de qualification, elle est composée de l'enseignement technique de qualification ou technique artistique et de l'enseignement professionnel (Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, 1971).

En ce qui concerne ce deuxième degré de la section de transition (enseignement général et technique de transition), la loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (1971) spécifie que la grille horaire doit être composée d'une formation commune de minimum 22 périodes de cours hebdomadaires, et d'une formation optionnelle qui comprend au moins une option de base simple dans l'enseignement général de minimum 4 périodes de cours hebdomadaires ou une option de base groupée dans l'enseignement technique ou artistique allant de

7 à 11 périodes.

La grille horaire peut également comprendre des activités au choix de l'établissement ainsi que des périodes de remédiation. Le programme de l'enseignement de transition comprend donc une proportion de 28 à 36 périodes de cours hebdomadaires.

La grille horaire de l'enseignement secondaire technique de qualification (ou artistique) comprend également une formation commune et une option de base groupée. Néanmoins, la formation commune doit être dispensée à raison de minimum 14 périodes de cours hebdomadaires et l'option de base groupée doit comprendre un minimum de 16 périodes de cours hebdomadaires.

L'horaire peut également comprendre des options complémentaires ou de renforcement ainsi que des périodes consacrées à la remédiation et/ou la réorientation. La grille horaire de l'enseignement technique de qualification est donc composée de 30 à 36 périodes de cours hebdomadaires, soit, entre 25 et 30 heures.⁵ (Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, 1971).

Enfin, cette même loi (loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, 1971) nous informe que le programme de l'enseignement professionnel comprend une formation commune à raison d'au moins 9 périodes de cours par semaine et une option de base groupée à raison de minimum 18 périodes de cours hebdomadaires et comme pour l'enseignement technique de qualification, l'horaire peut également comprendre des options complémentaires ainsi que des périodes consacrées la remédiation et/ou la réorientation.

⁵ Une période de cours compte 50 minutes

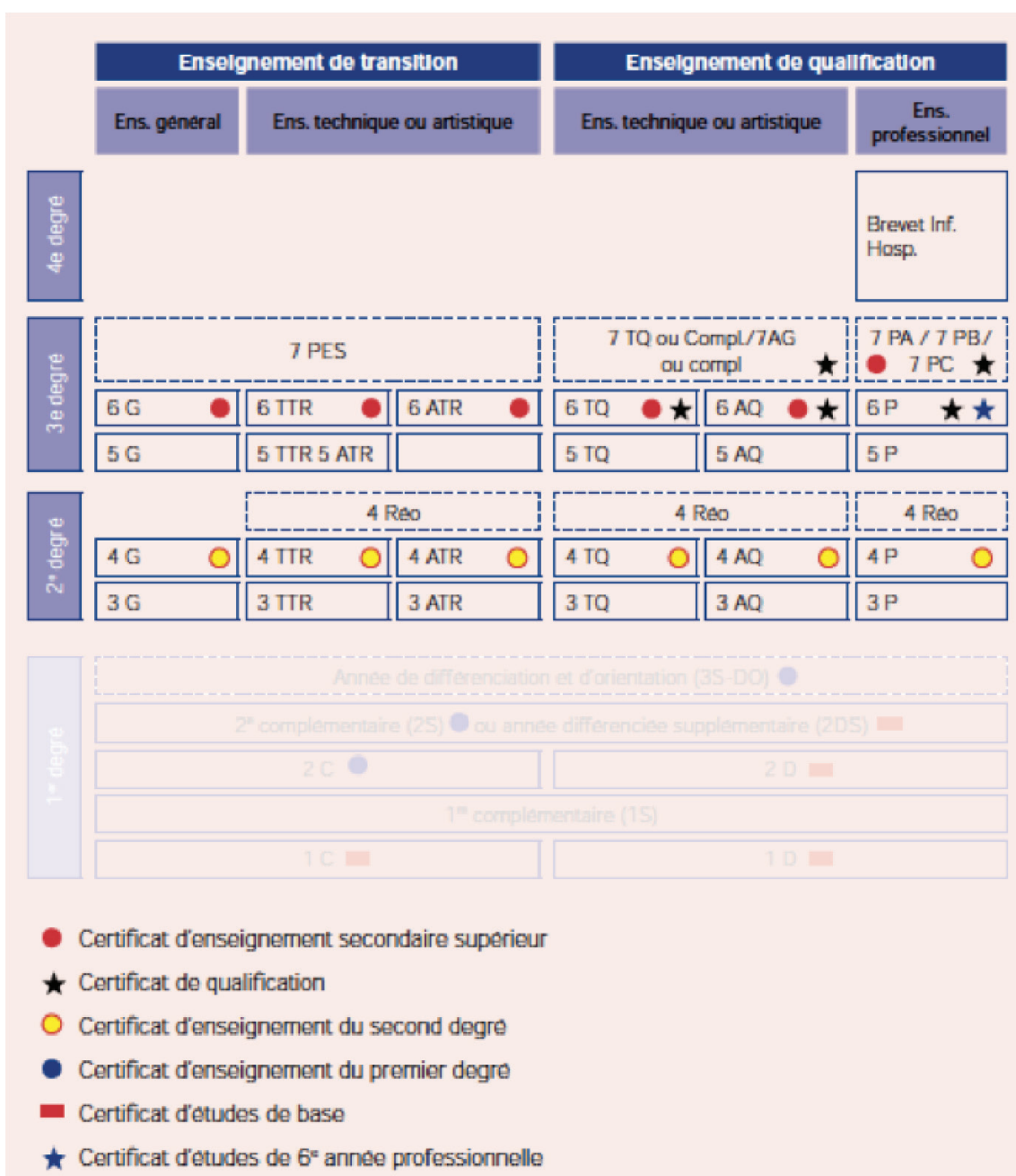


Figure 2 Organisation des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire

Il ressort de l'analyse de ces informations que toute forme d'enseignement doit être composée d'une formation commune et d'une formation optionnelle ainsi que d'un nombre égal de périodes de cours hebdomadaires (36 périodes de cours hebdomadaires, quelle que soit la forme d'enseignement) mais que la différence se marque au niveau du nombre de périodes consacrées à la formation commune et à la formation optionnelle. En effet, plus l'élève s'oriente vers une filière qualifiante, moins celui-ci bénéficiera d'heures de cours consacrées à la formation commune avec 22 périodes minimum pour la filière de transition et 9 à 14 périodes minimum pour la filière quali-

fiant. Nous pouvons également mettre en évidence que la filière de transition attribue des heures de remédiation si besoin est et que la filière de qualification attribue, en plus des périodes consacrées à la remédiation, des périodes consacrées au renforcement et/ou à la réorientation.

Au terme du second degré de l'enseignement secondaire, une épreuve permettant d'affirmer que l'élève a acquis les compétences attendues pour la troisième et quatrième année est proposée pour chaque filière. La réussite de celle-ci dispense un CE2D⁶ qui atteste la capacité de l'élève à entrer dans le troisième degré.

L'orientation inhérente à la structure de ce second degré a été souvent mise en cause comme nous le verrons dans le point 1.2. Les choix ou les décisions prises à ce niveau seront difficilement remis en cause dans le troisième degré qui se dessine de la même façon.

1.1.2.3. Le troisième degré

Comme introduit, le troisième degré dit degré de détermination est toujours organisé de la même manière que le deuxième degré (cf. Figure 2) et permet à son terme l'accès à l'enseignement supérieur ou, selon les besoins de l'élève, à une septième année préparatoire à l'enseignement supérieur pour la filière de transition et une septième année qualifiante ou complémentaire pour la filière de qualification (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.a).

Comme son nom l'indique, ce degré invite les étudiants à opérer un choix déterminant parmi les offres de formations qui leur sont proposées. Ici, les possibilités sont plus restreintes et ne peuvent changer que sous certaines conditions limitées. En effet, l'Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire (1984) indique que les changements d'options ne sont possibles qu'avant le 15 novembre de la cinquième année. Au-delà de cette date, les changements de section, de formes ou d'options ne sont plus autorisés et l'élève fréquentera celles-ci pour les deux années scolaires suivantes (en 5e et 6e année) à l'exception du passage de la 5e année tech-

⁶ Certificat d'études du deuxième degré

nique de qualification (ou artistique) ou d'une 5e professionnelle vers une 6e année professionnelle pour autant qu'elle s'inscrive dans une orientation différente (Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, 1984).

Comme pour le deuxième degré de l'enseignement secondaire, les élèves sont tenus de suivre une formation commune de base et une formation optionnelle dont les périodes de cours hebdomadaires sont identiques à celles du second degré, en fonction des formes d'enseignements dans lesquelles les élèves sont inscrits. Des périodes de cours sont également consacrées à des activités ou des options complémentaires, de la remédiation et des options de renforcement.

Les élèves de l'enseignement technique retrouvent donc la même proportion de périodes de formation commune et de formation d'option de base groupée. D'autre part, la loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (1971) mentionne que les élèves inscrits en 5e et 6e année de l'enseignement général ont la possibilité de choisir soit des « formations à dominantes intégrées » pour lesquelles l'élève a le choix entre sept options différentes, soit des « formations à combinaison d'options » où les élèves ont la possibilité de choisir des options dans une liste prédéfinie pour autant que la grille horaire comporte une formation commune, un cours de langue moderne dispensé à raison de 4 périodes de cours par semaine, une formation en mathématique accompagnée d'une formation en sciences et deux options de base simples (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française organisant certains aspects du programme d'études dans l'enseignement secondaire, 1995). Pour les élèves de la branche qualifiante, la structure est identique à celle du second degré.

Au terme de ce troisième degré, les élèves obtiennent le certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS). Ce certificat est délivré aux élèves issus de la sixième année de l'enseignement général, technique de transition et technique et qualification ainsi que de la septième année de l'enseignement professionnel. Quant à lui, l'enseignement technique de qualification attribue également au terme de la sixième année un certificat de qualification aux élèves ayant réussi une épreuve de qualification prouvant leur capacité à entrer dans la vie active. Enfin, l'enseignement professionnel attribue également ce certificat de qualification au terme de la sixième année professionnelle ou d'une septième année professionnelle dite qualifiante. Il est ici aisé de

se rendre compte de la complexité du parcours que certains élèves peuvent suivre au sein de ces six années d'études. Nous verrons par la suite que cette structure de l'enseignement secondaire amène une distribution hétérogène en termes de population au sein des différents établissements qui proposent tantôt une offre multi-filière, tantôt un enseignement exclusivement de transition, plongeant les élèves mais aussi les acteurs dans des contextes sensiblement différents, affectant les représentations sociales mais aussi les pratiques.

1.1.3. L'Obligation scolaire

Après avoir balayé de façon très descriptive la structure de l'enseignement secondaire, il est important de préciser celui-ci est soumis aux lois de l'obligation scolaire. Les élèves interrogés dans le cadre du travail de mémoire de Ferrara (2014) sont donc soumis à une obligation légale. En effet, la loi du 29 juin 1983 précise que toute personne mineure est soumise à l'obligation scolaire pour une période de douze années, et ce, à partir de l'âge de six ans et jusqu'à l'âge de dix-huit ans. L'élève est tenu de fréquenter l'enseignement à temps plein jusqu'à l'âge de quinze ans durant maximum sept années dans l'enseignement primaire et au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice. Néanmoins, à partir de seize ans, l'élève a la possibilité de fréquenter l'enseignement secondaire à temps partiel qui comporte diverses conditions. Pour satisfaire à l'obligation scolaire à temps partiel, l'élève a la possibilité de suivre un enseignement secondaire à horaire réduit ou une formation reconnue qui répond aux exigences de l'obligation scolaire. Il peut également suivre un enseignement secondaire en alternance(CEFA) ou un formation en alternance pour autant qu'elle réponde aux conditions de l'obligation scolaire et qu'elle soit reconnue par la Communauté française (Loi concernant l'obligation scolaire, 1983).

D'après Grootaers (1998), l'obligation scolaire a été mise sur pied dans le but de lutter contre le travail des enfants. Ses précurseurs voient en cette initiative un moyen de prôner l'émancipation sociale, économique et politique pour les individus de la classe populaire (Grootaers, 1998). En effet, Grootaers précise que ce sont les conséquences néfastes du travail infantile qui ont motivé cette décision, à savoir « dégénérescence physique et intellectuelle, immoralité, gaspillage des forces de travail, danger pour l'ordre social que représente un prolétariat ignorant,... » (Grootaers,

1998, p. 61).

L'obligation scolaire a connu plusieurs réformes. La toute première loi concernant l'obligation scolaire a été votée en 1914. À l'époque, celle-ci était répartie sur une durée de huit ans. En d'autres termes, toute personne était soumise à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de quatorze ans. Ensuite, à la fin des années vingt, suite aux conséquences de la crise économique (qui a entraîné un taux de chômage élevé), la période d'obligation scolaire a été prolongée à l'âge de seize ans dans le but d'inciter les élèves, à l'issue de leur scolarité primaire, d'entreprendre des études professionnelles, techniques ou ménagères (Grootaers, 1998). Enfin, après la Seconde Guerre mondiale, un double constat a été tiré : d'une part, le nombre d'élèves prolongeant leurs études au-delà de l'âge de quatorze ans par leur propre initiative est de plus en plus élevé et d'autre part, « les jeunes qui quittent précocement l'école sont perçus de plus en plus comme « un groupe résiduaire à problèmes » (Grootaers, 1998, p.65). C'est pourquoi « la nécessité d'augmenter la productivité par une meilleure formation de la main-d'œuvre » (Grootaers, 1998, p.65) est mise en exergue. Suite à ce double constat, la volonté de prolonger la durée de l'obligation scolaire a été énoncée mais rejetée. Ce n'est qu'en 1983 que la loi prévoit cette prolongation. Désormais, celle-ci s'adresse aux jeunes âgés de six à dix-huit ans. Non seulement l'enseignement est désormais obligatoire, mais il vise également à la poursuite d'objectifs pédagogiques et sociétaux précis. Ceux-ci sont d'ailleurs décrits dans la section suivante.

1.1.4. Objectifs de l'enseignement secondaire

Par ailleurs, l'enseignement secondaire est régi par le Décret Mission du 24 juillet 1997 qui en précise les missions prioritaires et en organise les structures propres à les atteindre. L'article 6 (p.4) de ce document officiel définit les objectifs généraux de l'enseignement fondamental, à savoir :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences

qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;

- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

L'obligation scolaire, la structure et les objectifs de l'enseignement secondaire viennent donc d'être décrits de façon théorique et très descriptive, sur base des articles de lois et des décrets qui en constituent le fondement. Mais la structure et les mécanismes intrinsèques à l'enseignement secondaire belge francophone, tel qu'il est organisé permet-il d'atteindre ces objectifs que nous venons de citer ? Cette question est pertinente dans la mesure où certains effets pervers de l'organisation en place ont été identifiés comme des freins à l'accomplissement de ceux-ci. Nous attachons d'ailleurs une attention particulière à ces « défauts » dans la section suivante.

1.2. ANALYSE CRITIQUE DES FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous l'avons vu, la structure de l'enseignement secondaire est complexe et donne beaucoup de possibilités au niveau des offres de formation. L'élève et ses parents sont donc soumis à de nombreux choix, très différents et orientés par la décision du Conseil de classe. Ces choix et décisions vont mener l'élève à prendre l'une ou l'autre direction aux nombreux carrefours qui se présentent à lui tout au long de son cursus. Bien que parfois vocationnels et/ou spontanés ou même parfois imposés « au bénéfice » de l'épanouissement de l'étudiant, ces orientations ou réorientations sont bien souvent aiguillées par des mécanismes propres au système de l'enseignement secondaire.

Selon Raymond Boudon, les choix scolaires sont influencés par des facteurs sociaux et économiques, conduisant ainsi à une reproduction sociale. L'auteur (1973) soutient que les décisions des élèves, bien que rationnelles, sont largement détermi-

nées par leur position sociale et les ressources économiques et culturelles dont ils disposent. Ainsi, les élèves issus de milieux défavorisés ont tendance à se retrouver dans des filières moins prestigieuses, telles que l'enseignement technique ou professionnel. Ce phénomène est accentué par les mécanismes de relégation, où les élèves sont orientés vers des filières perçues comme des échappatoires aux difficultés scolaires plutôt que comme des choix vocationnels. Par ailleurs, Boudon (1973) souligne également l'importance de l'effet de sélection sociale, où les inégalités initiales tendent à se renforcer tout au long du parcours scolaire. Les filières de l'enseignement secondaire en Belgique francophone ne font pas exception à ce phénomène. En effet, les lois et règlements censés promouvoir l'égalité des chances peinent à combler le fossé entre les intentions politiques et la réalité sociale. Les textes de loi, bien qu'ambitieux, ne parviennent souvent pas à atteindre leurs objectifs en raison des barrières socio-économiques persistantes. Les études de Duru-Bellat et Merle (2002) confirment cette analyse en montrant que les réformes éducatives, malgré des intentions démocratisantes, n'ont pas réussi à réduire les inégalités de manière significative.

Ces mécanismes dits « de relégation » font l'objet d'une analyse critique particulière dans cette section. Nous questionnerons dans les points qui suivent les grands principes de l'organisation de l'enseignement secondaire belge francophone et mettrons en évidence les effets pervers qui peuvent en découler. Comme le montre Boudon (1973), la diversification des filières peut paradoxalement renforcer les inégalités en créant des voies de relégation. Notons que cette première partie est très largement inspirée du chapitre III du mémoire de master (Ferrara, 2014).

1.2.1. Mécanismes de relégation

Selon Boudon (1973), les décisions scolaires des individus sont rationnelles mais construites à partir de leurs positions sociales. En d'autres termes, cela signifie que les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de se retrouver dans des filières perçues comme moins prestigieuses, en raison de leurs ressources économiques et culturelles limitées (Boudon, 1973). Cette perspective est soutenue par les travaux de Draelants et Dupriez (2018) ou encore de Demeuse (2005) qui ont montré que ces filières sont souvent considérées comme des échappatoires aux difficultés scolaires plutôt que comme des choix vocationnels.

Un des principaux défauts de l'enseignement secondaire, souvent mis en avant dans la littérature, repose sur les mécanismes de relégation inhérents à son organisation. Ceux-ci sont principalement activés à partir de second degré comme nous allons le voir, mais de nombreuses possibilités de parcours sont déjà présentes au sein du premier degré et ce, dans le but de lutter contre le redoublement et de laisser plus de temps aux élèves pour atteindre les compétences de base. Ainsi, Souto Lopez et Vienne (2011) dans leur rapport de recherche concernant les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire ont dégagé treize trajectoires possibles rien que pour le premier degré. Force est de constater que par le grand nombre de possibilités de parcours, il découle une confusion dans la compréhension du système éducatif aussi bien aux yeux des enseignants, qu'à ceux des élèves et de leurs parents. Peut-on alors réellement parler d'un premier degré commun lorsque l'élève est soumis à un tel nombre de possibilités d'orientation ? Selon Demeuse et Lafontaine (2005), ce premier degré commun constitue « une véritable gare de triage » où les élèves partant de la voie principale constituée des 1^{ère} et 2^{ème} années de l'enseignement général se voient aiguillés dans différentes directions au sein des différentes filières. Les auteurs renforcent cette idée en évoquant pour conséquence l'orientation des élèves jugés les plus faibles vers des filières progressivement orientées vers un métier mais tout aussi progressivement dévalorisées. De plus, les parents guidant ces orientations sont plus ou moins actifs dans la gestion du parcours scolaire de leurs enfants et ce, en fonction de leur niveau d'information sur le système éducatif, d'ailleurs comme le précise Demeuse, « les groupes les mieux avertis ou les plus sensibles, comme la classe moyenne montante, profitent davantage du système » (Demeuse, 2005, p.201). Notons d'ailleurs que, dans l'enseignement secondaire, le passage d'une année à l'autre est décidé par le Conseil de classe en collaboration avec le Centre Psycho-Médico-Social. Celui-ci délivrera trois types d'attestations d'orientation : l'attestation d'orientation de réussite (AOA) permettant le passage d'une année à l'autre quelle que soit la filière, l'attestation d'orientation avec restriction (AOB) permettant le passage à l'année supérieure mais avec la contrainte d'un choix de filières et options limitées et enfin l'attestation AOC qui implique le redoublement de l'élève. Soulignons tout de même que l'élève ayant obtenu une attestation de type AOB dispose du droit de renoncer à l'orientation mais est alors soumis au redoublement (Franquet, Demeuse & Friant, 2010). Au terme du premier degré, le Conseil de classe ne peut attribuer que les deux premiers types

d'attestations (AOA ou AOB), ce qui restreint déjà le choix des élèves, limite l'accès à certaines filières et formes d'enseignement (Avis de la Commission de Pilotage du système éducatif relatif aux conséquences des attestations d'orientations délivrées au terme du premier degré, 2006) et ne correspond certainement pas au premier choix de l'élève. En effet, Franquet et al. (2010, p.4) précisent que « la différence entre le nombre d'élèves ayant obtenu une attestation de réussite et le nombre d'inscrits pour la première fois en troisième année de l'enseignement secondaire général montre qu'un tiers seulement des élèves scolarisés dans la filière qualifiante le serait par choix délibéré ». La relégation a donc pour conséquence une dévalorisation des filières qualifiantes aux yeux de tous. Une modification récente à propos des attestations de réussite est à spécifier. Dans le cas où l'élève obtient son CE1D, celui-ci peut s'orienter dans la filière et l'option de son choix au deuxième degré. En cas d'échec du CE1D, c'est le conseil de classe qui détermine les formes et sections auxquelles l'élève peut avoir accès en troisième année. La différence avec l'ancienne configuration se trouve dans le rapport de compétence qui détermine les formes et sections spécifiques auxquelles l'élève a accès et interdit donc la fréquentation de celles qui ne sont pas mentionnées. Si l'élève n'est pas admis au deuxième degré, c'est vers la deuxième année complémentaire qu'il est orienté. C'est au terme du deuxième degré que les élèves reçoivent les attestations A, B ou C telles que définies précédemment.

Grootaers (1998) rappelle justement les origines de ces mécanismes de relégation, évoquant la normalisation de l'enseignement secondaire (après la guerre 1939-1945) qui a voulu redéfinir les principes de l'enseignement technique et professionnel sur les mêmes bases que l'enseignement général en intégrant ces trois types d'enseignement sous la houlette de l'enseignement rénové. Les élèves de toutes les filières se sont vus alors obligés de parcourir un premier degré commun correspondant à une première et deuxième générale. La disparition des principes d'enseignement et donc de l'essence des filières qualifiantes a amené leur dévalorisation en regard de l'enseignement général, elles sont devenues des filières « d'accueil » pour les élèves en situation d'échec dans l'enseignement ou pour « ceux qui ne disposent pas du niveau requis pour l'enseignement général », dira-t-on, ce qui constitue une sorte de plan B. Sous ce constat, une hiérarchisation des filières semble évidente.

C'est d'ailleurs l'avis de la Commission de Pilotage du système éducatif rela-

tif aux conséquences des attestations d'orientation délivrées au terme du premier degré (2006, p.4) qui indique que « le fait d'orienter l'élève vers des filières pour lesquelles il ne manifeste a priori aucun intérêt a pour conséquence de dévaloriser l'enseignement qualifiant puisqu'il sera partiellement composé d'élèves en difficulté et peu motivés ». Cette orientation précoce a donc l'impact d'amener à une certaine relégation au sein des filières qualifiantes et de dévaloriser celles-ci. En effet, ces mécanismes peuvent influencer l'image que s'en font certains élèves, amener à un « effet ghetto » où les « moins bons » élèves se retrouvent au sein d'une même filière alors que cela n'en constitue aucunement leur raison d'être. De plus, les représentations de ces filières peuvent s'en trouver altérées. Lafontaine et Crahay ajoutent que « le parcours scolaire s'organise en réalité selon un principe généralisé de décrochages ou de sélections successives » ce qui a pour conséquence que « les acteurs pédagogiques (parents, élèves, équipes pédagogiques, ...) sont investis d'une faible responsabilité dans le dépassement des difficultés. Face aux difficultés, le réflexe de la majorité des acteurs pédagogiques est d'envisager un changement de groupe d'apprentissage (en suggérant un redoublement, un changement d'option ou d'orientation, un changement d'école, ...). De manière un peu brutale, on peut dire que le système habitue, dès son plus jeune âge, l'élève en difficulté à “décrocher” de son groupe de référence plutôt que d'affronter la difficulté avec un soutien adéquat » (Lafontaine, Crahay, 2004, p.59). Finalement, outre les effets pervers de ces mécanismes de relégation, il y a une incohérence entre les « trois missions » de l'école, pointées du doigt par Groetaers qui souligne « la multiplication des échecs scolaires et l'expression croissante du désenchantement des “vaincus” du système » (Groetaers, 2006, pp.4-5). L'auteure dénonce la place centrale de la relégation dans l'enseignement secondaire jetant le discrédit sur la filière qualifiante et qui transforme l'accès au savoir en moyen de sélection. Une ségrégation apparaît, des structures distinctes accueillent « les publics de bons élèves issus des couches moyennes et supérieures, d'une part, et les publics des filières de relégation issus des classes sociales inférieures, d'autre part » (Groetaers, 2006, p.38). On voit dès lors qu'origine sociale et relégation sont intimement liées. En effet, les victimes de cette relégation sont bien souvent les élèves issus de classes sociales inférieures pour lesquels les parents, comptant parmi les acteurs principaux des orientations des élèves sont d'une part, moins bien informés sur le système éducatif et d'autre part évaluent différemment le rapport coût/bénéfice qu'ils peuvent tirer de l'enseignement, comme

l'amènent Franquet et al.(2010). Par exemple, l'échec et donc le redoublement, peut dans ce cas constituer une prolongation du parcours scolaire et donc des coûts inhérents à celui-ci. Dans certains contextes, on comprend que la relégation et le passage à l'année supérieure sont préférés au redoublement. Il y a donc là un impact social et sociétal de la relégation qui mérite une attention particulière.

1.2.2. De la relégation à la sélection sociale

Cette idée de sélection inhérente au système éducatif est mise en évidence par Demeuse (2005) qui souligne la divergence de la réalité avec la théorie. En effet, la normalisation qui tente d'intégrer les différentes filières au sein de l'enseignement secondaire général a fait naître un mécanisme de sélection interne, conséquence directe du panel d'options et de possibilités offertes aux élèves qui ont pour but initial d'offrir un enseignement sur mesure où chacun pourra s'orienter selon ses affinités.

Une hiérarchisation est donc bel et bien présente au sein de ces filières. Si la filière de transition est considérée comme étant la plus élevée socialement et donnant accès à des études plutôt intellectuelles, la filière de qualification, quant à elle, est considérée comme celle étant la moins élevée socialement et donnant lieu à l'exercice d'un métier manuel à son issue. Cette hiérarchisation est empreinte des représentations que les élèves se font des filières.

Cela étant dit, il est aisément constatable que les filières regroupent généralement des individus provenant d'un milieu socio-économique et culturel différent et qui poursuit des objectifs et des finalités différentes. Les filières qualifiantes ont souvent des exigences beaucoup moins élevées provoquant ainsi un nivellement vers le bas. Le mécanisme de relégation veut que les élèves, suite à des difficultés quelconques (échecs, redoublements, ...) passent d'une filière plutôt valorisée vers celles qui le sont de moins en moins, ce qui a pour conséquence la construction d'une voie à sens unique entre les filières (Demeuse, 2005).

Ce constat est donc opposé au but initial de cette organisation de l'enseignement secondaire car les trois cycles qui le composent tels que nous les avons vus dans le chapitre précédent ont été créés sur base de la volonté de la rénovation de l'enseignement secondaire afin de lutter contre toute décision liée à l'origine sociale mais

bien en fonction des affinités et des capacités de chacun.

En effet, cet ensemble d'offres d'enseignement différenciées permet à l'élève d'opérer un choix en explorant progressivement plusieurs domaines sans que celui-ci ne soit influencé par une quelconque origine sociale. On constate donc ici la volonté de remplacer la sélection par l'échec par une réorientation (Demeuse, 2005). Par conséquent, un décalage s'observe entre les intentions politiques initiales concrétisées par les textes législatifs et l'application qui en est faite sur le terrain. Ce phénomène n'est pas neuf et ses faiblesses ont déjà fait l'objet de maintes recherches exposées dans le point suivant.

1.2.3. Les textes de loi, leurs faiblesses et le décalage avec la réalité

Pratiquement, comme nous l'indique la loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (1971), les grilles horaires de chaque filière répondent à des prérogatives différentes. En effet, on distingue la filière de transition, qui privilégie les cours généraux tels que la formation aux mathématiques, les langues modernes, le français, ... de la formation qualifiante qui met davantage l'accent sur les options choisies et regroupe les cours généraux dans « une formation générale commune visant à la formation globale et humaniste » (Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, 1971, p.6).

Pour la filière qualification, un seul référentiel terminal est proposé (Ministère de la communauté française, 2004, cité par Soetewey et al., 2011, p.6). Par contre, deux référentiels terminaux sont définis pour la filière de transition en fonction des options choisies (Ministère de la communauté française, 2001, pp. 6-46, cité par Soetewey et al., 2011, p.6). Il est évident que ces différences de charges horaires s'accompagnent de niveaux d'exigences différents et s'inscrivent dans une finalité.

En effet, comme le précisent Soetewey et al. (2011), les programmes sont généralement propres à chaque filière étant donné que les référentiels terminaux en dépendent et sont soumis à des objectifs et des exigences différentes.

Par conséquent, une hétérogénéité peut être observée dans le contenu des cours pour un grade donné dans les réseaux différents. Ce qui, comme l'on montré

Soetewey (et al., 2011), remet en question la cohérence entre le curriculum prescrit et le curriculum implanté (Duroisin, Soetewey et Demeuse, 2012). En effet, on voit apparaître un « curriculum oublié » pour reprendre les termes des auteurs.

Les auteurs (Soetewey et al., 2011) ont montré les écarts de finalités entre les différentes filières amenant à une forme de hiérarchisation qui fait apparaître un « effet toboggan ». Les élèves se voient offrir des formations avec des orientations différentes et censées être ajustées à leurs affinités et à leurs besoins mais leur imposant des choix qui les priveront de certains apprentissages indispensables et les exposeront à la redondance ou à une difficulté importante. Ainsi, Soetewey et ses collaborateurs précisent que ces effets pervers se manifestent essentiellement lors de changements d'options et de filières et en particulier « dans le sens du professionnel vers le technique de qualification, puis vers le technique de transition, puis vers le général » (Soetewey et al., 2011, p.9). Bien que ce type de changement ne s'observe rarement voire jamais dans cette direction lors du parcours dans l'enseignement secondaire, à l'issue de ce dernier, le CESS place objectivement les élèves sur un pied d'égalité aux portes des études supérieures. Ce qui semble utopique en regard du constat énoncé par les auteurs.

En effet, en ce qui concerne la filière de transition, les élèves obtiennent le CESS après la réussite des six années. Ce certificat donne l'accès aux études supérieures universitaires ou non. On comprend que ce type de filière prépare davantage à l'enseignement supérieur. Les élèves ayant suivi les cours dispensés dans l'enseignement technique de qualification obtiennent à la fois un certificat de qualification technique et un certificat de l'enseignement secondaire supérieur après réussite des six années.

Cette forme d'enseignement prépare plutôt à l'entrée dans la vie active mais permet également l'accès à l'enseignement supérieure

Enfin, l'enseignement professionnel est le type d'enseignement le plus qualifiant. En effet, celle-ci forme à un métier spécifique. À l'issue de la réussite des six années, l'élève obtient un certificat de qualification professionnelle et a tout de même la possibilité d'obtenir le CESS après la réussite d'une septième année professionnelle. Ce document lui permettra d'accéder à tout type d'enseignement supérieur, qu'il soit universitaire ou non (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.a).

La loi du 8 juin 1964 (citée par Demeuse, 2005) qui conduira à la rénovation de l'enseignement secondaire prône l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, dorénavant, toute personne étant titulaire du certificat de l'enseignement secondaire supérieur peut accéder à l'enseignement supérieur qu'il soit universitaire ou non afin de favoriser la poursuite des études. Cette loi vise à rendre moins étanches les filières entre elles et éviter la valorisation de certaines filières plutôt que d'autres.

C'est là qu'entre en jeu l'« effet toboggan » énoncé par Soetewey et al. (2011) qui mettent en exergue l'effet pervers d'une telle initiative.

En effet, les élèves sont forcés de faire des choix d'orientation en fonction de leur parcours scolaire, de leurs échecs, de leurs difficultés les amenant ainsi à « descendre » vers les filières les moins valorisées, en l'occurrence, les filières qualifiantes. Et vient alors la remise en question de ce système qui a déjà été introduite précédemment : sachant que le CESS, attribué de manière équivalente à l'issue de toutes les filières, permet l'inscription dans l'enseignement supérieur, il est louable de se questionner sur l'équivalence du bagage acquis nécessaire pour assumer ce type d'études à la sortie des différentes filières et, en l'occurrence, les chances de réussite des études post-secondaires.

État des lieux malheureusement évident et également présenté par Grootaers, qui cite « l'école de la spécialisation » divisée en deux branches, l'une méritocratique et l'autre non méritocratique.

Dans la première on retrouve l'enseignement de transition qui prépare à l'enseignement supérieur et « les options de l'enseignement de qualification valorisées scolairement et économiquement » (Grootaers, 2005, p.39). Tandis que dans la seconde se retrouvent « les options de l'enseignement de qualification peu valorisées scolairement et économiquement » qui tend à préparer les élèves soumis à la relégation (Grootaers, 2005, p.39).

Et l'auteure de décrire la finalité de ce type d'enseignement : « Il s'agit de faire acquérir à ce public les compétences requises sur le plan professionnel et sur le plan de la socialisation en vue de lui garantir un seuil minimum global d'insertion. Pour les élèves qui fréquentent ce type d'enseignement de qualification, l'enjeu du di-

plôme et c'est un véritable enjeu consiste simplement à être, à long terme, inclus plutôt qu'exclus du marché du travail. Cette inclusion est conçue comme une position de travailleur du bas de la hiérarchie professionnelle » (Grootaers, 2005, p.39). En d'autres mots, les élèves victimes de la relégation à son niveau le plus élevé c'est-à-dire ayant été « relégués » vers l'enseignement qualifiant le moins valorisées voient accéder aux professions les moins valorisées dans le monde du travail.

La structure de l'enseignement vient donc d'être décrite de manière très théorique, l'organisation des filières et des différents degrés a été présentée et dans ce point nous avons pu la remettre en question. Nous venons de voir à quel point ces filières, les mécanismes de relégation et les origines socio-économiques des élèves qui composent l'enseignement secondaire sont liés. Certaines filières se voient valorisées au détriment d'autres, conséquence directe de mécanismes de relégation émergents de l'application des décrets et textes législatifs qui forgent les bases de l'enseignement secondaire. Bien que prônant un ensemble de bonnes intentions telles que l'égalité de traitement, il ressort souvent de la mise en pratique de ces textes de loi leurs effets pervers. Les victimes de ce système se trouvent bien souvent au sein des classes sociales inférieures.

Ces constats ont fait l'objet d'études que nous avons présentées dans ce chapitre, ils dressent le contexte de l'enseignement secondaire actuel en l' francophone. Ces études ont suscité un vif intérêt public, incitant à un examen approfondi et critique de la situation par les acteurs politiques. Elles ont souvent conduit à un questionnement sur les politiques éducatives en vigueur, et à une volonté déterminée de « rectifier le tir » en mettant en place des mesures visant à améliorer le système scolaire dont l'objectif final est de garantir l'accomplissement des grands objectifs éducatifs que nous avons cités, en alignant les pratiques éducatives avec les aspirations et les besoins de la société. C'est d'ailleurs l'essence même de l'action publique en matière d'enseignement et ce depuis plusieurs décennies. A commencer par les travaux de la grande réforme de l'Enseignement Rénové qui a jeté les bases du système que nous connaissons aujourd'hui. Nous verrons dans les sections suivantes comment les réformes successives ont, ou ont tenté, de rendre le système éducatif meilleur ou plus performant.

1.3. LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

De l'école multilatérale au pacte d'excellence en passant par le Rénové, le système éducatif belge francophone a connu de nombreuses refontes profondes mais aussi plus ou moins superficielles. Ces réformes ont été menées par les décideurs politiques à des fins diverses et variées. Elles ont connu plus ou moins de succès et parfois même certaines réformes se succédèrent pour réajuster les mesures antérieures.

Un des plus gros chantiers que le système actuel ait connu est sans doute l'enseignement Rénové qui a fait couler beaucoup d'encre si bien dans la presse que chez les experts (Dubois, 1972 ; Van Haecht, 1985). Cette réforme combine des enjeux sociaux, pédagogiques et structuraux. Cette réforme de profondeur a été initiée pour mettre en place la structure qui succèdera l'école multilatérale en place depuis l'après-guerre (Van Haecht, 1985). S'en suivront quelques ajustements ou modifications, d'autres réformes, mesures ou encore décret visant à atteindre des objectifs variés aux accents socio-économiques, pédagogiques ou encore idéologiques.

Dans les points suivants nous décrirons chronologiquement les réformes successives en introduisant préalablement le contexte politique dans lequel elles s'inscrivent mais aussi l'école multilatérale qui constituent les prémices de la volonté réformatrice des décideurs politiques.

1.3.1. Contexte des politiques éducatif en Belgique francophone

La responsabilité politique de l'État Belge a quelque peu évolué depuis sa création en 1831. En effet, au départ celui-ci ne disposait pas d'une autorité unique et les décisions prises par le gouvernement s'appliquaient à tout le pays de façon décentralisée à travers les provinces et communes constituant deux niveaux de pouvoirs subordonnés (Beckers, 2008). C'est à partir de 1970 que les communautés vont apparaître suite aux révisions de la constitution. L'état alors fédéral est composé de sous-entités (régions et communautés) qui disposent de leur propre autonomie pour un certain nombre de compétences. Au sud du pays, pour le cas qui nous occupe, Région Wallonne et Communauté Française disposent chacune d'un conseil et d'un gouvernement qui leur sont propres. Ce qui n'est pourtant pas le cas au nord du pays où

les compétences communautaires et régionales sont partagées par un même conseil et gouvernement (Hachez, cité par Beckers, 2008).

Plus particulièrement, l'effet de la communautarisation sur l'enseignement s'est concrétisé en 1989 lorsque les compétences en matière d'éducation passèrent aux mains des ministres communautaires agissant désormais en tant que pouvoir exécutif au diapason du Conseil de la Communauté constituant avec le Gouvernement le pouvoir législatif qui émet les décrets (Beckers, 2008). Bien que les compétences principales en matière d'enseignement soient du ressort de la Communauté, les limites de responsabilités restent complexes et parsemées de restrictions ou d'exceptions. Par exemple, des sujets comme les conditions de délivrance des diplômes ou l'obligation scolaire restent sous la responsabilité du Gouvernement fédéral.

Les communautés se financent via l'Etat fédéral qui leur transfère certaines recettes en accord avec la loi de financement du 16 janvier 1989. Initialement, ce financement n'était donc pas lié à l'évolution du PIB et de ce fait à la croissance économique. C'est en 2001, avec les accords de la Saint-Polycarpe, que de nouveaux moyens vont être mis à disposition des communautés, leur refinancement annuel sera alors progressif et lié à la croissance, la « Charte d'avenir pour la Communauté Wallonie-Bruxelles » voit alors le jour et est adoptée en 2002. Elle matérialise la volonté renforcée « d'œuvrer à la promotion et la défense des intérêts des citoyens francophones du pays » (Beckers, 2008, p.23).

Les réformes successives à partir du renové ont donc connu des régimes communautaires différents. Seule l'école multilatérale a été menée de façon centralisée par l'Etat mais poursuivait des objectifs parfois communs à la grande réforme de l'enseignement renové qui s'en est suivie.

1.3.2. L'Ecole multilatérale (1945-1950)

La plupart des réformes passées ont eu pour objectif commun la démocratisation de l'enseignement visant à réduire voire supprimer les inégalités d'une part et d'autre part la revalorisation de l'enseignement technique (Van Haecht, 1985). Initiée par les ministres socialistes de l'époque, l'école dite « multilatérale » prônait le décloisonnement des filières et faisait « coexister aussi bien le général que le technique (Van

Haecht, 1985, p.152). Et ce dans un but de revalorisation de l'enseignement qualifiant qui avait souffert des initiatives méritocratiques qui ont succédé la mise en place de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans.

En effet, entre les années vingt et la réforme de l'école multilatérale, l'enseignement supérieur n'était accessible qu'aux élèves les plus doués sélectionnés sur base d'épreuves éliminatoires souvent issus de milieux socio-économiques plus élevés (VanHaecht,1985).

A l'après-guerre, la main d'œuvre qualifiée faisait défaut et les principales discussions et réflexions en matière de réforme éducatives visaient les questions d'orientation. Il a donc été décidé de regrouper tous les enfants de 12 ans dans une classe dite d'orientation dans laquelle les élèves recevaient un enseignement similaire. Selon les précurseurs de cette réforme, les élèves seraient alors plus enclins à réaliser un choix raisonné et basé sur l'expérience. En outre, ce choix n'était pas définitif, les élèves ayant la possibilité de faire des changements de sections jusqu'à l'âge de 15 ans. Au terme de ce degré, l'élève allait soit travailler, soit s'inscrire dans un cycle dit de détermination ou de spécialisation.

Le « plan Langevin-Wallon » dressait un plan en trois cycles (Van Haec t, 1985, p.158) :

- 1° Le premier cycle allait de 3 à 11 ans, il s'agissait d'un enseignement commun mais les méthodes pédagogiques étaient adaptées aux aptitudes des élèves.
- 2° Le cycle d'orientation allait de 11 à 15 ans et proposait également un enseignement commun mais avec spécialisation. Le choix d'une option n'était pas définitif mais servait essentiellement à orienter l'élève de manière progressive vers le troisième degré.
- 3° Le cycle de détermination allait de 15 à 18 ans. Ici, différents choix d'écoles s'offraient à l'élève en fonction de ses capacités et affinités, à savoir, des écoles pratiques d'apprentissage, des écoles professionnelles ou, enfin, les humanités. Les élèves optant pour l'apprentissage d'un métier étaient sous la supervision d'un orienteur pendant un an afin de s'assurer du choix de l'enfant. L'école profes-

sionnelle proposait des cours de rattrapage afin de ne pas fermer les portes aux enseignements théoriques et les humanités préparaient quant à elles aux études supérieures.

Ces initiatives plaçaient l'élève au cœur de son apprentissage par des méthodes actives alternant travail de groupe et individuel, elles visaient à mettre en évidence son choix d'avenir en fonction de ses affinités réelles. Bien que jamais réellement appliqué, le plan Langevin Wallon « a constitué une référence internationale primordiale : il s'agit d'un des premiers projets officiels [...] conciliant un projet politique de démocratisation des études et par les études, et un projet pédagogique moderniste, menant dès lors à une restructuration complète de l'enseignement secondaire » (Van Haecht, 1985, p.160).

C'est sur ce plan que se sont basés les promoteurs de l'enseignement rénové pour répondre à deux enjeux sociétaux principaux : la démocratisation de la société passant par l'égalité des chances face à l'enseignement et la formation d'une main d'œuvre qualifiée appelée par l'économie et l'essor des nouvelles technologies.

1.3.3. L'Enseignement rénové (1971)

Il est difficile de donner une définition synthétique de ce que fut l'enseignement rénové, né en 1971, et mort une dizaine d'années plus tard. Dans sa préface au livre publié en 1985 par Anne Van Haecht à partir de sa thèse sur l'enseignement rénové, Henri Janne explique qu'il constitue l'aboutissement final d'un long processus historique qu'il qualifie de « progressiste », caractérisé par sa recherche d'une égalité sociale au moyen de l'éducation, son appui sur la « pédagogie nouvelle » qui, par opposition à la pédagogie traditionnelle, critiquait, au nom de cette égalité, l'encyclopédisme, la mémorisation et la discipline autoritaire en faveur de la créativité, de l'esprit critique et de l'autonomie personnelle.

Cet aboutissement est final selon Janne car la logique social-démocrate affaiblie par la crise des années 1970 et 1980 fut amenée à céder sous les coups de ses adversaires néolibéraux, signant le retour en force d'un enseignement « traditionnel », ou en tous cas plus directement au service de l'économie concurrentielle, le rétablis-

sement de filières d'études hiérarchisées, d'une évaluation chiffrée réalisée suite à des examens, la restriction drastique du nombre d'option, et le passage à une philosophie identifiant l'effort à l'accomplissement personnel.

Ce point consacré au Rénové retracera donc l'histoire de cette réforme ayant connu une période d'implantation longue et dont les promoteurs ont dû faire face à de nombreux détracteurs et barrières à la hauteur des ambitions en jeu tant sur le plan politique qu'opérationnel.

1.3.3.1. Loi du 19 juillet 1971

L'enseignement rénové fait l'objet de la loi du 19 juillet 1971. Initié depuis 1969 de façon expérimentale d'abord dans quelques écoles du réseau de l'état, elle a ensuite été généralisée à tous les réseaux. Si le réseau libre catholique marque son accord pour la structure de l'enseignement rénové tel qu'il est proposé, les acteurs de l'enseignement officiel (CEPEONS) ne semblent accepter que les grandes lignes du projet de réforme (Beckers, 1998). Cette loi fut travaillée pour la toute première fois en 1963 par les ministres Jane et Van Elslande. Ensuite, ce sont les ministres Grootjans et Toussaint qui ont pris le relais et qui ont proposé pour la toute première fois, un avant-projet de loi. Le ministre Dubois, quant à lui, n'est donc pas parti « d'une page blanche » mais s'est plutôt chargé de concrétiser les travaux déjà entamés par ses prédécesseurs (Dubois, 1972). Pour la toute première fois de façon officielle, les cycles tels que nous les connaissons aujourd'hui seront proposés. En l'occurrence, plutôt que de rester deux fois trois années dans le même cycle, l'enseignement rénové allait proposer trois cycles de deux ans : le cycle d'observation, le cycle d'orientation et le cycle de détermination (Dubois, 1972). Dubois (1972) précise que cette volonté de proposer une telle structure réside dans le fait qu'il est impossible pour l'élève de 13 voire 15 ans, de faire un choix d'orientation raisonné et mature, on retrouve donc là les fondamentaux du plan Langevin-Wallon cité précédemment. D'après lui, « on ne peut, à ce niveau d'âge, que déterminer grosso modo le niveau global d'intelligence » (Dubois, 1972, p.39). Ainsi, en retardant le choix de l'orientation définitive par le biais d'un degré d'observation où le principe du redoublement est supprimé, on donnait à l'élève la possibilité de s'essayer à plusieurs activités obligatoires d'essai (latin, technique et artistique) qui n'étaient pas soumises à une évaluation à raison de 3h00 par semaine en

dehors des cours obligatoires. En deuxième année, ces activités se transformaient en options à choisir entre latine, artistique, scientifique ou technique de manière à pouvoir choisir en connaissance de cause dès la troisième année (lorsque l'élève entre dans le cycle d'orientation) (Beckers, 1998, p.325). Le troisième et dernier cycle dit de détermination proposait alors un enseignement de perfectionnement ou de spécialisation en vue de l'exercice d'un emploi ou proposait une préparation aux études supérieures.

Sur le plan pédagogique les principales innovations ont été la mise en place de programmes d'études fusionnés, l'harmonisation du premier cycle du secondaire, l'introduction d'une méthodologie basée sur la participation des élèves organisés par petits groupes. Les examens traditionnels et les notes chiffrées sont abandonnés au profit des appréciations (Bien, Très bien, etc.) et aux contrôles réguliers intégrés dans le travail journalier des élèves. De leur côté, les enseignants possèdent plus de liberté par rapport aux programmes et dispensent un enseignement par objectifs, ils doivent appliquer une pédagogie active et motiver les élèves par intérêt. On s'intéresse désormais au développement psychologique de l'enfant, c'est pourquoi les trois cycles ou degrés sont organisés de façon à orienter progressivement l'élève avec des possibilités de changement d'orientation.

Les objectifs du rénové sont nés des idéaux sociétaux plaçant l'enfant au centre de son éducation en tant qu'individu potentiellement capable indépendamment de son origine sociale. Van Haecht (2015, p.320) définit l'école démocratique comme « une école qui permettrait à n'importe quel enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles, d'arriver à la meilleure position sociale possible, le critère de sélection étant donc intrinsèque à la personnalité de l'élève et ne subissant pas l'effet de l'origine sociale ». Idéaux pas forcément partagés par tous et qui connaîtront des opposants lors de la mise en place du rénové. S'ajoutant au fait que des difficultés vont naître d'une part de la mise en place des différentes mesures et changements par les acteurs et d'autre part, des effets indésirables intrinsèquement liés à certaines de ces mesures.

1.3.3.2. Mise en place et difficultés rencontrées

« Il ne suffit pas qu'une réforme soit rationnelle, ni qu'elle soit généreuse, il ne suffit même pas qu'elle soit acceptée : elle doit emporter l'adhésion profonde de tous les intéressés. » La rénovation en cours ne réussira que si nous mettons de notre

côté le temps, qui est « grand maître », et l'opinion, qui en définitive est l'expression démocratique du vœu commun » (Dubois, 1972, p.56). Le ministre Dubois ne voyait pas l'entreprise de la réforme du rénové comme une chose aisée et avait d'ailleurs prédit différents problèmes pouvant survenir lors d'une telle refonte fondamentale du système éducatif secondaire. Parmi ceux-ci, il cite les problèmes technico-administratifs complexes mais aussi la bonne participation des acteurs à savoir les enseignants devant s'imprégner d'une pédagogie nouvelle, mais aussi les directeurs d'écoles qui ont vu leur autonomie et responsabilités s'accroître. Difficultés technico-administratives et acceptation des acteurs pouvant être interdépendantes, les premières pouvant entraîner un mécontentement ou une frustration entravant la bonne intégration du changement par les acteurs.

En effet, les innovations pédagogiques ont amené leur lot de questionnements en particulier sur la finalité et la qualité de l'enseignement. La présence du tronc commun et les méthodes d'évaluation sont remises en cause. Ces dernières et la définition des objectifs pédagogiques qui en découlent constituent un des principaux arguments avancés par les détracteurs de la réforme. Les réseaux ont, par ailleurs, mis en évidence la complexité de ces méthodes d'évaluation se voulant à la fois collégiale par la prise en compte du conseil de classe et globale car elle doit tenir compte non seulement des aptitudes de l'élève mais aussi de son comportement général. Le caractère prospectif accroît la complexité de l'évaluation qui veut tendre à valoriser le potentiel de l'enfant devant sa performance scolaire. Or, les enseignants n'étaient ni préparés, ni suffisamment formés à ce genre de pratique, leur rôle de dispensateur de savoir s'éclipsant alors au profit d'un autre à caractère davantage psychologique (Beckers, 1998). Une étude menée en 1977 auprès de 530 enseignants a d'ailleurs mis en évidence le manque de préparation exprimé par les enseignants (Van Haecht, 1985). Le manque de consensus est décrié par les acteurs du système, parents d'élèves, Centres PMS, direction, inspection et plus particulièrement les enseignants. En outre, les critiques sur la mise en place du changement comme le manque de moyen matériels et de formation, s'accompagnent d'observation d'effets indésirables ou d'inefficacité de certaines mesures. Selon Beckers (1998) même si les statistiques de 1977 et de 1982 semblent encourageantes, des inégalités au niveau des filières de l'enseignement persistent. En effet, il semblerait que les filières les plus élitistes soient plutôt destinées aux élèves d'une classe sociale élevée alors que les filières qualifiantes regroupent les élèves

d'origine sociale plus défavorisée. Ce phénomène trouverait son origine dans l'inégalité d'accès aux filières ainsi que dans les « inégalités de réussite à tous les niveaux de cette scolarisation » (Becker, 1998, p.342). L'organisation en classe d'accueil ou classe plutôt « communes » sont alors pointées du doigt, bien qu'elles partent d'un bon sentiment de la part du législateur, Beckers (1998) se questionne quant à l'apparition d'une dévalorisation de l'enseignement professionnel et du mécanisme de relégation.

Au fil du temps, les chiffres sont là pour le confirmer, la « première accueil » devient le plus souvent l'antichambre de la deuxième année de l'enseignement professionnel, paradoxalement maintenue en marge d'un système qui prévoyait un tronc commun de deux ans ..., faisant de cet enseignement la filière où l'on a abouti suite à l'échec scolaire antérieur » (Beckers, 1998, pp.327-328). On s'éloigne alors de l'intention première du rénové qui était pourtant de permettre à tous d'accéder aux niveaux les plus hauts de la scolarité et ce, quel que soit l'origine sociale.

1.3.3.3. Le déclin du Rénové

.....

Plusieurs facteurs ont freiné la mise en place de la réforme, Beckers (1998) avance un manque d'organisation et de structure, « une lenteur administrative » combinée à « des réalités institutionnelles » non favorables (Beckers, 1998, p.343). En effet, plusieurs réalités de terrain semblent être ignorées et parfois incompatibles avec les fondamentaux de la réforme. Par exemple, certaines régions, pour répondre à leurs propres besoins économiques ont développé un type d'enseignement plutôt qu'un autre. Biaisant de cette façon l'orientation qui prenait place au sein d'une offre définie par les écoles et non en fonction des aptitudes de l'élève. D'autre part, les différents réseaux ayant leur propre liberté pédagogique accordée par le Pacte Scolaire, la réforme a connu une diffusion hétérogène et ne s'est finalement jamais généralisée totalement (Beckers, 1998).

A partir de 1982, suite à la crise et la volonté de réduire le coût des politiques éducatives, des ministres libéraux francophones de l'éducation commencent à rénover le rénové. Le projet d'unification des filières s'enlise, avec un enseignement professionnel tenu à l'écart. Certaines pratiques pédagogiques novatrices sont abandonnées ou atténuées. Alors que triomphent l'individualisme, le discours sur l'école change fondamentalement: l'accent n'est plus mis sur l'égalité des chances mais sur

l'épanouissement individuel de l'élève. Le projet politique de démocratisation des études cède le pas à une priorité psychopédagogique: l'accomplissement des potentialités personnelles des jeunes. Beckers (1998, pp.346-347) atteste que dans les années 80, « l'expansion économique voisinait avec la confiance dans l'école et la poursuite d'idéaux égalitaires, c'est dans un contexte de crise, plus souvent propice au repli frileux sur les privilèges acquis, que le rénové va connaître les coups de barre qui lui donneront sa physionomie actuelle ».

Les économies sont à l'ordre du jour, le rénové, considéré par les libéraux comme trop coûteux fait les frais de mesure d'assainissement : « relèvement des normes pour créer une option, suppression de la division en demi-classes, conseil de classe désormais en dehors de l'horaire » (Beckers, 1998, p.347). En outre, le ministre libéral Tromont n'est pas convaincu par l'efficacité du rénové et considère que celui-ci est « à abattre » (Beckers, 1998, p.348) ce qui fâche la classe socialiste instigatrice du projet. En outre, le gouvernement social-chrétien/libéral de 1986 avait commandité une étude à Mac Kinsey qui a démontré que l'enseignement belge était le plus onéreux d'Europe. Suite à cela, diverses économies sont envisagées pour l'enseignement secondaire rénové, parmi lesquelles on retrouvait la diminution des heures de cours consacrées aux rattrapages, aux conseils de classe et à tout l'encadrement pédagogique (Beckers, 1998, p.349). Finalement, la réforme du rénové a changé l'enseignement et a été une entre-prise audacieuse. Sa plus grande réussite a été la démocratisation de l'enseignement (Beckers, 1998). Celle-ci a cependant vite évolué vers une démocratisation davantage quantitative au sens de Merle (2017) avec les effets pervers qui en découlent.

A savoir, le déplacement des inégalités au sein de la structure scolaire par la filiarisation (Melre, 2017). En outre, et à la lumière des travaux de Boudon (1973), si l'enseignement rénové visait à allonger la scolarité et à diversifier les filières pour affaiblir le lien entre origine sociale et destin scolaire, la diversification des filières peut parfois renforcer les inégalités en créant des voies de relégation. La démocratisation quantitative (augmentation de la durée de scolarité) sans une démocratisation qualitative (égalité des opportunités éducatives) peut conduire à une simple extension des inégalités existantes. Les travaux de Draelants et Dupriez (2018) et de Duru-Bellat et Merle (2002) illustrent bien cette dynamique en Belgique, où les réformes successives

n'ont pas réussi à surmonter les obstacles structurels. En effet, la réforme comprenait de nombreuses entreprises pas toujours très claires et par conséquent soumises à des interprétations différentes, parfois paradoxales. La volonté de respecter les choix et intérêts des élèves afin qu'ils puissent s'épanouir peut mettre en porte-à-faux « l'exploitation scientifique et technique d'une pédagogie tendue vers l'atteinte d'objectifs strictement définis » (Becker, 1998, p.365). Malheureusement, le manque de définition de l'évaluation sous forme d'observation de l'élève dans sa globalité, combiné au manque de préparation des enseignants a eu tendance à accentuer les inégalités.

Les objectifs d'équité socio-économique ont été entravés par l'effet Mathieu avancé par Fourez (1991) mettant en évidence le fait que les classes sociales plus élevées ont, quoi qu'il en soit, pu tirer avantage sur les autres malgré les mécanismes mis en place. Les problèmes du passé tels que le nivellement par le bas au détriment des meilleurs, la perte de l'autorité et le laxisme n'ont quant à eux jamais cessés d'être mis en avant par les opposants de la réforme (Beckers, 1998).

1.3.4. La Révision du pacte scolaire

Né le 29 mai 1959, le pacte scolaire avait pour objectif de limiter les tensions entre les différents réseaux d'enseignement nées de la reconnaissance voire de la promotion de l'initiative privée en matière d'enseignement dans la Constitution. Par ailleurs, les conflits qui le précèdent directement ont un accent davantage matérialiste portant alors sur les règles d'attributions de subventions aux différents réseaux. Le pacte scolaire se définit par trois objectifs, la diminution des conflits entre les différents réseaux en leur accordant la liberté pédagogique quant aux méthodes et programmes, le libre choix du réseau laissé aux parents et finalement la gratuité de l'enseignant obligatoire (déterminant les subventions accordées à chaque réseau).

Selon l'évolution de la situation, une révision de ce pacte était envisageable dans l'accord politique de 1958 (Wynants et Paret, 1998). La venue de l'enseignement renoué, les frais qui y sont liés, ajoutés à la massification de l'enseignement qui amena la nécessité de construire de nouvelles écoles accentua les tensions. En effet, le réseau libre (enseignement catholique) ne peut entièrement assumer ces dépenses sans l'aide de l'Etat et réclame une plus grande équité de traitement. En juillet 1973

un premier accord est atteint portant principalement sur le financement des réseaux (Depaepe et al., 1998). Celui-ci sera complété en 1975 avec une « nouvelle définition des notions de neutralité et de caractère confessionnel » (Depaepe et al., 1998, p.13). Un établissement pouvait alors être qualifié de neutre ou confessionnel lorsque 75% de ses enseignants présentaient un diplôme de l'enseignement officiel ou libre. Outre l'atténuation des tensions, Blaise (1991, p.7) ajoute que les objectifs de la révision du pacte scolaires étaient articulés « autour de la démocratisation, la rationalisation et programmation, la qualité de l'enseignement et la collaboration entre les réseaux et la création d'écoles pluralistes ».

Ces écoles se voulaient basées sur un esprit d'ouverture et de tolérance afin de mettre sur le même pied d'égalité les convictions de tous (Beckers, 2008). La possibilité de créer des écoles pluralistes ne verra pourtant jamais le jour (Depaepe et al., 1998). Finalement, c'est l'offre scolaire qui a indirectement été influencée par les accords de 1973 et 1975 dont l'entrée en vigueur des modalités financières dépendait directement de la mise en place du plan de rationalisation et de programmation du gouvernement (Depaepe et al., 1998).

1.3.5. Loi et Arrêté royal du 31 juillet 1975

Dans le contexte d'harmonisation des filières, cette loi introduit l'omnivalence de toutes les sections et options de l'enseignement secondaire pour l'accès à l'enseignement supérieur et ce, également pour les options du technique. L'arrêté correspondant reconnaît d'ailleurs la valeur éducative des cours techniques et pratiques qui bénéficient de certificats de qualification. Il signe également la fin de la phase d'expérimentation du rénové et établit officiellement sa généralisation (Beckers, 2008). A partir de cette date, le système éducatif pour l'enseignement secondaire connaîtra peu de changements jusqu'en 1994 mis à part la circulaire ministérielle présentée dans le point suivant. Ceci s'explique sans doute par le début des discussions liées à la communautarisation de l'enseignement en 1989 qui redistribuera les compétences en matière d'éducation aux communautés comme explicité au point 1.3.1.

1.3.6. Circulaire ministérielle du 12 avril 1989 définissant les ZEP

Les ZEP ou zones d'éducation prioritaire font référence à une politique compensatoire qui consiste à donner plus à ceux qui ont moins. En d'autres termes, il convient de donner des moyens aux établissements scolaires qui en ont le plus besoin (Rochex, 2011).

Frاندji (2008, p.12) définit les politiques d'éducation prioritaire comme « des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré sur des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent »). Dans le courant des années 80, en raison de la crise, le peuple tente de faire adopter une politique compensatoire mais ce n'est qu'en 1989 qu'une circulaire ministérielle verra le jour et prendra effet, avec très peu de moyens, en 1990.

D'après Demeuse (2005) les attributions se font selon deux types de critères : des critères plutôt liés à l'établissement scolaire tels que le redoublement, les filières, ... et des critères liés à la population et plus particulièrement à des éléments socio-économiques voire même culturels (niveau d'étude des parents, taux de chômage, vétusté des habitations, inadaptation à la langue ou à la culture...). Les moyens alloués à la politique des ZEP peuvent également être dévoués à des projets dans le quartier. On est donc bien dans une logique de développement local, autour de l'école, destinée à favoriser l'intégration scolaire, la lutte contre le décrochage. C'est après avoir déposé un projet que l'école est jugée apte à recevoir de type d'aide ou pas, la procédure n'est donc pas automatique. D'après Van Haecht (2001, p.60), les effets positifs attendus ne sont pas rencontrés par « manque de moyens financiers, manque de préparation des agents ZEP, conflits corporatistes entre les différents « experts » agissant sur le terrain (enseignants, éducateurs, psychopédagogues, animateurs des associations locales, représentants des élus, etc.), indifférence, sinon hostilité, des parents et surtout inexistance d'une amélioration significative des performances scolaires des élèves concernés ». C'est en 1998 que l'on remplacera les ZEP par les discriminations positives (point 1.3.9.).

1.3.7. Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire de 1994

Cette réforme initie la refonte du premier degré de l'enseignement secondaire tel que défini par l'enseignement rénové et qui subira par la suite de nombreux changements et réajustements. D'après Beckers (2008), bien que le rénové ait voulu donner des possibilités de choix aux élèves afin de leur donner les mêmes chances de révéler leurs affinités et potentialités, cette réforme n'a pas permis aux élèves d'acquérir les mêmes acquis de base, que du contraire. En effet, la grande diversité des options (dès la première année secondaire) avait pour conséquence de former des élèves avec des acquis très inégaux. C'est pourquoi, en 1994, un décret organisant le premier degré de l'enseignement secondaire voit le jour et est proposé dans un premier temps par le ministre socialiste Di Rupo et mise en place par Mahoux par la suite (Draelants et Crahay, 2009 ; Beckers, 2008). On assiste désormais à l'expression d'une volonté idéologique qui persistera pendant les années qui suivront, à savoir l'égalité des acquis de base (Beckers, 2008).

Parmi les modifications apportées, on trouve principalement le passage automatique de la première à la deuxième secondaire. En d'autres termes, il n'est plus possible de redoubler sa première année secondaire (Draelants et Crahay, 2009). Afin de pallier aux difficultés des élèves, le décret prévoit des aides sous forme de « programme spécifique » visant à permettre à l'élève « d'atteindre les compétences requises au terme du premier degré » (Draelants et Crahay, 2009, p.26 ; Beckers, 2008). Pour les élèves qui rencontreraient toujours des difficultés au terme du premier degré, une troisième année complémentaire peut désormais être proposée. Le premier degré devient commun à toutes les filières tout en maintenant la première accueil et la deuxième professionnelle au sein du premier degré qui possède désormais une définition claire de sa mission et de ses objectifs en termes de compétences (Draelants et Crahay, 2009), il s'agit ici de donner à tous les moyens d'acquérir les compétences de base. Demeuse (2005) affirme que ce décret a pour objectif d'homogénéiser le premier degré et de définir un même cursus pour tous les élèves et ce dans un but économico-pédagogique. Draelants et Crahay (2009, p.18) ajoutent que la réforme du premier degré a pour objectif d'apporter à tous les élèves (même les moins intéressés et les moins performants) « la maîtrise des compétences de base et socialement porteuses ».

Ce désir d'égalité des acquis matérialisé par la mise en place de tronc commun va donner naissance aux socles de compétences ou plutôt compétences minimales qui, à l'issue du premier degré commun, doivent être maîtrisées par tous les élèves (Demeuse, 2005 ; Grootaers, 2014). L'utilisation du même socle de compétence dans chaque école quel que soit le contexte, la population et le réseau limite également les différences entre établissements scolaires (Draelants et Crahay, 2009). On assiste donc, pour le premier cycle de la scolarité de l'élève, à une recherche de l'égalité des chances de réussite. Cycle à la fin duquel les élèves doivent avoir « acquis les compétences nécessaires pour vivre dans la société du 21ème siècle et y occuper une place active en tant que citoyen responsable » (Draelants et Crahay, 2009, p.28).

Bien que les objectifs de cette réforme étaient ambitieux, l'application concrète de ceux-ci a connu de grosses difficultés (Beckers, 2008, Draelants et Crahay, 2009). Demeuse (2005, p.204) met en évidence un manque d'appréciation de sa mise en place en constatant que « la réforme est menée tambour battant, sans véritable évaluation ». Les acteurs mettent en évidence certains obstacles à la bonne application de mesures telles que les remédiations et la différenciation qui souffrent non seulement d'un manque de moyens matériels mais également du manque de préparation des enseignants (Draelants et Crahay, 2009).

Ceux-ci déplorent également les effets pervers de la suppression du redoublement qui efface toute pression liée à la performance scolaire et diminuerait de ce fait la motivation des élèves à apprendre. Cette mesure est donc considérée par les acteurs comme un nivellement par le bas et un abaissement des exigences scolaires (Draelants et Maroy, 2007). Finalement, on retrouve un détournement des pratiques de redoublement, on voit le redoublement augmenter en deuxième secondaire (Draelants et Crahay, 2009 ; Beckers, 2008) l'orientation des élèves est alors établie par la relégation. Puisque l'on ne peut plus redoubler, on oriente les élèves qui rencontrent des difficultés dans les filières qualifiantes et on envoie les élèves dans des écoles « moins exigeantes ». S'ajoute le refus d'inscrire les élèves faibles dans certaines écoles amenant ainsi l'accentuation des inégalités entre les établissements scolaires

1.3.8. Décret-Mission de 1997

Le Décret Mission de 1997 a été initié en deux étapes. Premièrement, un constat, de l'OCDE issu d'un rapport de 1993 mit en exergue le manque de définition d'objectifs pour le système éducatif ainsi que de manque d'évaluation de l'accomplissement de ceux-ci entraînant de ce fait des différences d'exigences entre écoles. Pour cette raison, la première structure de pilotage de l'enseignement fut créée en 1993. Celle-ci vise à recueillir les informations disponibles sur le système éducatif dans un but de régulation (Beckers, 2008). Dans un deuxième temps, la ministre de l'éducation de l'époque (Laurette Onkelinx) dut entreprendre des manœuvres de pacification en vue de calmer les grèves des enseignants liées aux politiques d'austérité économique de l'époque (Becker, 2008, Van Haecht, 2015). Elle proposa en lecture à différents membres de la société civile, une quarantaine de propositions desquelles sera finalement tiré le Décret Missions de 1997. Celui-ci « définit les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire (jusqu'à 18 ans en Belgique) et organise les structures propres à les atteindre. Il définit les missions, les programmes et les socles de compétences. Outre les quatre objectifs généraux, il aborde les thèmes suivants : le projet éducatif et pédagogique, le projet d'établissement, le conseil de participation, le rapport d'activités, le règlement des études, l'inscription, l'exclusion, la gratuité » (Van Haecht, 2015, p.156).

Bien que n'apportant pas d'objectifs nouveaux sur le plan idéologique, le Décret-Missions, est vraiment le grand décret qui a initié des changements fondamentaux tant au niveau des pratiques, que de l'orientation pédagogique à prendre, des contenus et des objectifs (et ce, quel que soit le réseau). Les autres décrets, changements, réformes apparaissent plutôt comme des entreprises visant à atteindre certains de ses éléments (égalité des chances, ...). Grâce à l'introduction du pilotage et de la concertation avec la société civile insufflée par la « révolte » enseignante de l'époque, il a pu redéfinir de façon claire les objectifs généraux de l'enseignement en Communauté Française pour la première fois (Romainville, 2006). Beckers (2008, p.126) affirme qu'il « vient en point d'orgue de toute évolution après que la crise ait mis à l'avant les préoccupations de l'évaluation et l'efficacité du système éducatif et en point de départ obligé d'une longue série d'innovations accentuant le pilotage du système et modifiant les modalités de sa régulation ». Le Décret-Missions est basé sur « une réflexion de fond » à propos des « principes de l'égalité » (Beckers, 2008, p.126).

En outre, et même si ce concept était apparu plus tôt dans la réforme du premier degré, c'est à partir de ce moment que les enseignants ont dû travailler par compétences. Le décret voulait assurer l'égalité des acquis et limiter les différences entre les élèves en fonction de l'établissement scolaire fréquenté (Beckers, 2008). Désormais, les résultats à atteindre aux différentes étapes du parcours scolaire sont définis, il s'agit des « socles de compétences, compétences terminales et profils de formation » (Beckers, 2008, p.128). Divers groupes de travail tous réseaux confondus ont déterminés ces compétences qui ont ensuite été validée par le Parlement de la Communauté française et proposées sous forme de décrets. Le décret précise bien « qu'il n'y a pas de liberté de choix des objectifs mais bien obligation des résultats par rapport à des standards fixés par le pouvoir subsidiant » (Beckers, 2008, p.129). Finalement, le pilotage de l'enseignement est assuré à travers les « référentiels, la correspondance des programmes, les outils pédagogiques et les outils d'évaluation » (Beckers, 2008, p.129).

1.3.9. Décret visant à assurer à tous les élèves d'égales chances d'émancipation sociale, par la mise en œuvre de discriminations positive (1998)

Dans la continuité du Décret-Missions qui voulait corriger les inégalités, il s'agit donner les moyens adéquats aux établissements qui en ont besoin pour atteindre les objectifs fixés, et ce, en passant par une identification précise (Demeuse, 2000). Une aide est donc apportée aux écoles où la concentration des élèves en difficulté est élevée par le biais d'attribution de moyens financiers, matériels et humains (en engageant du personnel enseignant et autre, afin de permettre à tous d'avoir des « chances égales d'émancipation sociale » (Beckers, 2008, p.137) comme cela était prévu dans l'article 6 du Décret-Missions.

D'après Friant, Demeuse, Aubet et Nicaise (2008, p.93), c'est dans ce contexte que les politiques d'éducation prioritaire, principalement axées sur l'origine socio-économique des élèves, ont été introduites en Communauté française de Belgique. Ces politiques, qu'il s'agisse des zones d'éducation prioritaire, inspirées des ZEP françaises et instaurées en 1989, ou des discriminations positives, qui remplacent les ZEP en 1998, mettent en œuvre des mécanismes d'affectation modulée des moyens aux établissements scolaires. Elles se distinguent alors d'autres contextes, où l'expression « discriminations positives » renvoie à la notion de priorité accordée à des

personnes appartenant à des groupes défavorisés.

Les critères d'identification sont majoritairement extra-scolaires et prennent en compte deux facteurs pour un établissement donné : le retard des élèves à leur arrivée dans l'établissement et le taux d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel. Ce problème d'identification porte donc sur la population de jeunes scolarisés en Communauté française de Belgique depuis le début de leur parcours scolaire. L'école ayant des élèves pouvant être aidés doit déposer un projet qui sera alors soumis à l'évaluation (Demeuse, 2000). Le décret de 2002 apportera des moyens d'identification supplémentaire visant à attribuer des priorités d'aides à certains établissements (Beckers, 2008). A présent, c'est l'indice socio-économique moyen lié au quartier dont l'élève est originaire qui est pris en compte, plutôt que les Zones d'Education Prioritaires (Demeuse, 2000).

1.3.10. Décret du 19 juillet 2001 relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire

Il s'agit ici de la première retouche à la réforme de 1994, en l'occurrence on peut parler de contre-réforme qui fait suite aux divers effets pervers et polémiques qui en découlent (Draelants et Crahay, 2009). Il y est question de l'insertion d'une première année complémentaire destinée aux élèves en difficulté ou en échec pour les amener à atteindre les socles de compétences à leur rythme. A présent, le passage automatique est supprimé, il n'est toujours pas possible de redoubler mais le « passage à l'année suivante n'est plus systématique » (Draelants et Crahay, 2009, p.33). On donne alors à l'élève une possibilité supplémentaire de « développer de stratégies d'apprentissages efficaces » (Beckers, 2008, p.123). Selon le ministre, il ne faut pas attendre la fin de la deuxième année pour remédier aux lacunes des élèves (Draelants et Crahay, 2009). Pour y parvenir et ne plus répéter l'erreur passée de manque de moyens donnés à la différenciation, « les modalités d'organisation de l'année complémentaire sont assouplies, l'autonomie des équipes pédagogiques locales est étendue et certains dispositifs visant à permettre la mise en œuvre de la réforme sont avancés » (Draelants et Crahay, 2009, p.34).

Cette réforme crée aussi un conseil de guidance (Draelants et Crahay, 2009 ; Beckers, 2008). Il est demandé aux membres du conseil de classe de l'année en question de se réunir minimum 3 fois par an (ce conseil est présidé par le directeur) afin de proposer un bilan des compétences de chaque élève du premier degré. En d'autres termes, il s'agit de faire l'état des lieux de la « maîtrise des compétences » (Draelants et Crahay, 2009, p.34) de l'élève et de mettre le doigt sur ses difficultés en vue de proposer une remédiation adaptée à ses besoins. Il détermine aussi le plan d'apprentissage propre à l'élève et en lien direct avec ses difficultés pour l'année complémentaire (Beckers, 2008). Draelants et Crahay (2009, p.35) affirment que « pratiquement, les réunions du conseil de classe devraient se prolonger en conseil de guidance qui comprend également quelques enseignants de deuxième année ». Le ministre Hazette désirait donc qu'il y ait une « collaboration », un échange entre les enseignants du premier degré afin d'assurer le suivi des élèves.

Bien que des moyens opérationnels semblent proposés, les moyens financiers ne diffèrent pas de ceux attribués en 1994. Selon Beckers (2008, p.123), ce manque de moyens entraîne des difficultés, les enseignants ont la possibilité de ne suivre que « cinq demi-journées » pour se former à la « différenciation, à la remédiation et à l'évaluation formative » (Beckers, 2008, p.123).

De plus, Beckers (2008,) ajoute qu'« il n'y a ni professeurs, ni heures supplémentaires pour organiser l'année supplémentaire car le premier degré reçoit déjà un nombre d'heures de cours organisables supérieur à celui des autres degrés » (Beckers, 2008, p.123). Outre ce manque de moyens, les acteurs voient en l'instauration d'une deuxième année complémentaire, une forme de redoublement caché. Draelants et Crahay (2009, p.37) affirment que « (...) force est de constater que ce projet renonce à une partie des intentions initialement présentes en 1994, à savoir l'injonction faite aux enseignants d'assumer une hétérogénéité plus forte. En effet, pour déterminer quels élèves devront passer par cette année complémentaire, les enseignants opèrent un tri, réduisant ainsi l'hétérogénéité des classes ». Par conséquent, le taux de redoublement pour l'année 2002 est similaire à celui qui précède le décret de réorganisation du premier degré de 1994. Quant à celui de deuxième année, il « redevient proche de celui de 1995 », ce qui atteste que l'année complémentaire n'a pas (ou peu) rempli ses objectifs en termes de remédiation (Draelants et Crahay, 2009, p.37).

1.3.11. Contrat pour l'école de 2005

« Le Contrat pour l'École » est plutôt un projet institutionnel qu'une réforme. Il vise principalement à améliorer la qualité globale de l'enseignement et à lutter contre les inégalités au sein du système éducatif. Il répond au choc engendré par la publication des résultats du rapport PISA 2000, largement médiatisé. D'après Beckers (2008), les enquêtes PISA 2000 et 2003 mettent en exergue une inefficacité du système éducatif et notamment de grandes différences de performances scolaires selon l'établissement fréquenté, des résultats très faibles et un taux de redoublement important pour l'enseignement qualifiant mais surtout pour le professionnel. Même si ces constats ne sont pas nouveaux et avaient déjà été évoqués, ils sont, cette fois largement diffusés dans les médias et donc, dévoilés au grand public (Beckers, 2008).

D'abord appelé « Contrat stratégique pour l'éducation » et puis « Contrat pour l'école », ce document a été « rédigé sur la base des indicateurs proposés par la Commission de Pilotage et des résultats des consultations organisées » (Beckers, 2008, p.143). On y trouve des « objectifs généraux » en fonction de chaque bassin scolaires, rédigés en collaboration avec les « acteurs du bassin concerné » afin de proposer une mise en place efficace de « l'offre d'enseignement, une meilleure gestion des flux d'élèves et une coopération accrue entre les écoles pour certaines tâches de gestion et d'administration » (Beckers, 2008, p.143). C'est la Commission de pilotage qui mesurera l'acquisition des objectifs et un « accompagnement pédagogique et/ou de gestion » pourrait être proposé afin d'amener l'aide nécessaire. Il est notamment prévu que l'inspection évalue l'atteinte des objectifs (Beckers, 2008).

Plus concrètement, les « savoirs de base » et la revalorisation des filières qualifiantes sont prônées en vue d'améliorer la qualité du système. « Un nouveau mode de gouvernance » régulé par la politique est proposé, « il y a une volonté de responsabiliser les acteurs et les résultats doivent être évalués » (Beckers, 2008, p.144). Alors qu'il était composé, dans sa forme de « Contrat Stratégique » de 207 priorités, le « Contrat pour l'Ecole » ne retient plus que 10 priorités qui poursuivent la réalisation de 6 objectifs : augmenter le niveau d'éducation, améliorer les performances de chaque école, augmenter le nombre d'élèves à l'heure, favoriser la mixité sociale dans chaque école et chaque filière, mettre sur pied d'égalité les différentes filières afin que le choix

de filière soit un choix positif, lutter contre la relégation. On observe donc que, comme l'affirme Beckers (2008, p.145) les trois premiers objectifs se centrent sur la « réduction des inégalités entre les élèves », les trois suivants s'intéressent plutôt à la réduction des inégalités entre les différentes filières et écoles. La réduction des inégalités entre les élèves amènera des mesures qui viseront à augmenter le taux de diplomation des élèves, l'amélioration des résultats aux épreuves externes et la diminution des taux de redoublement. Quant à la réduction des inégalités entre les différentes filières, elle engendrera des mesures liées à la diminution des différences de résultats entre les différentes écoles, « la composition socio-économique des publics et les flux entre écoles et entre filières » (Beckers, 2008, p.145). D'après Beckers (2008, p.155), le contrat pour l'école « engage une série de mesures cohérentes qui devraient concrétiser les réformes amorcées par le décret-Missions ».

1.3.12. Décret inscriptions (2007 et 2010) et Décret Mixité sociale (2008)

Ces décrets ont été initiés dans le but de lutter contre la ségrégation scolaire mise en avant dans l'objectif du Contrat pour l'Ecole intitulé « Non aux écoles Ghettos ». De là est né le premier décret inscription (2007) qui visait à réguler les inscriptions. Précédemment, il n'existait aucune forme de régulation des inscriptions en Belgique francophone. Chaque parent inscrivait son enfant où il le désirait pour autant qu'il y ait encore des places dans l'école.

Les écoles les plus réputées présentaient donc des listes d'attente importantes et les parents les mieux informés inscrivaient leur enfant des années à l'avance, ce qui limitait la mixité sociale. Pour y remédier, une série de mesures ont été instaurées, plus particulièrement la mise au point d'une date unique pour tous pour permettre à chacun de choisir son école. Cela a provoqué des files d'attentes devant les écoles plusieurs jours avant la date prévue. Les diverses polémiques très médiatisées ont fait en sorte que ce décret a été abandonné attestant d'un manque d'anticipation de la classe politique.

Le décret mixité sociale a été proposé l'année suivante toujours dans le but de lutter contre la ségrégation scolaire où l'idée de la date unique d'inscription est préservée avec une priorité accordée aux élèves venant de milieux défavorisés via un formulaire en ligne. Celui-ci donnait la possibilité aux parents de choisir plusieurs écoles en

cas de manque de place dans leur premier choix, un tirage au sort était effectué mais un autre phénomène qui fait finalement échouer le décret est apparu : la gestion des inscriptions multiples abusives, stratégie utilisée par certains parents afin de s'assurer d'obtenir l'inscription dans une école de leur choix.

Enfin, en 2010, une nouvelle et dernière mesure a été adoptée pour assurer la volonté de la lutte contre la ségrégation. Un nouveau décret inscription inclus dans le Décret-Missions a vu le jour : cette fois, il conserve l'idée du formulaire en ligne mais en limitant le choix à dix écoles maximum selon diverses modalités : une commission (Commission inter-réseaux des inscriptions) gère les demandes en accordant certaines priorités (élèves de milieux défavorisés, fratrie, élèves des membres du personnel, école primaire liée à l'école sec en question,...). Cette commission gère également les conflits et se charge de la gestion d'élèves qui seraient inscrits dans des écoles déjà complètes. Cette ultime mesure n'a plus connu d'abandon ni de changements fondamentaux depuis 2010.

1.3.13. Décret organisant un encadrement différencié (2009)

Toujours dans le but d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité ce décret s'applique cette fois au maternel, primaire et secondaire. Notons qu'il s'agit là d'une évolution du décret de 1998 concernant les discriminations positives. L'accent est alors porté sur les moyens humains et financiers qui ont fait défaut jusqu'ici.

Le décret vise à différencier l'encadrement et le financement dans certaines écoles en attribuant de façon objective et proportionnée des moyens humains et financiers sur base des critères socio-économiques des élèves. L'idée est de créer des actions pédagogiques complémentaires pour renforcer les savoirs de base pour tous les élèves, lutter contre l'échec et le redoublement, assurer une détection rapide des difficultés scolaires en proposant une remédiation immédiate et une pédagogie différenciée, prévenir le décrochage scolaire avec une attention particulière à l'adaptation de la langue française pour ceux qui ne la maîtrisent pas suffisamment. Cette fois, on consacre plus d'heures et donc plus d'enseignants, éducateurs, assistants sociaux, logopèdes, etc. Il s'agit donc d'une politique compensatoire qui consiste à donner plus à

ceux qui éprouvent le plus de difficultés.

1.3.14. Décret organisant la certification par unités (CPU) de 2012

Bien que proposé en 2012 ce décret n'est toujours pas d'application mais est en essai dans certaines options (mécanique générale et automobile, coiffure et esthétique) du 3ème degré du qualifiant. Il est néanmoins à l'ordre du jour dans la nouvelle réforme (Pacte pour un enseignement d'excellence). Il propose de certifier individuellement des UAA (Unités D'Acquisition des Apprentissages) pour l'enseignement qualifiant (technique et professionnel). Les deux années de ce dernier degré sont organisées en Unité de Formation (UF) qui une fois validées dans leur ensemble, donneront droit au diplôme. Le but de cette réforme est de valoriser l'enseignement qualifiant en amenant les élèves à faire un choix positif, revaloriser les métiers qualifiants et lutter contre le décrochage scolaire.

1.3.15. Décret relatif à l'organisation du 1er degré (2014)

Dernière retouche apportée à ce premier degré avant le Pacte d'Excellence qui remaniera lui aussi sa structure. Ce décret modifie celui de 2006 en s'attaquant aux grilles horaires des formations complémentaires. Elle supprime la 1ère année supplémentaire mais reporte celle-ci au terme de la deuxième année (à laquelle l'élève accède automatiquement).

C'est la poursuite immuable de la promotion des élèves, la lutte contre l'échec, le redoublement et la relégation qui motive cette réforme qui introduit tout de même un certain nombre de notions nouvelles.

Notamment, le plan d'action collective fixe les actions éducatives et pédagogiques à mener et définit une vision claire sur la motivation, l'orientation, la remédiation et le bien-être des élèves qui se voient offrir un plan individuel (PIA) d'apprentissage

1.3.16. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence

En chantier depuis 2015 et d'application à partir de septembre 2017, il s'agit

d'une réforme systémique qui, pour la première fois s'intéresse à l'ensemble du système éducatif. En effet, même si le Décret-Mission était un décret ambitieux qui visait également le primaire, l'enseignement maternel, quant à lui, s'est souvent trouvé peu concerné. Cette fois, un renforcement dès le maternel est prévu

L'initiative du pacte pour un enseignement d'excellence vise à répondre à des constats négatifs concernant le système éducatif. Et ce, malgré les diverses mesures envisagées pour lutter contre le redoublement, limiter le décrochage scolaire, assurer la maîtrise des connaissances de base, différencier l'enseignement et donner les moyens pour le faire. En effet, la Belgique francophone fait partie des pays dont le financement dépasse la moyenne européenne mais « malgré cela, la qualité de notre enseignement reste encore insuffisante, nous devons progresser encore largement en matière d'équité, de performance, de modernité et d'efficacité ».

Le Pacte vise donc à répondre aux lacunes opérationnelles des réformes passées sans pour autant révolutionner les fondamentaux idéologiques qui motivent la volonté de changement. On y retrouve un renforcement pour l'enseignement maternel avec une réserve de financement en vue du recrutement de 1100 enseignants, puéricultrices, psychomotriciens. La création d'un référentiel (avec programmes à l'appui) vient compléter ce renforcement pour définir les objectifs d'apprentissages adaptés aux jeunes enfants et l'obligation scolaire est suggérée dès 5 ans. Le tronc commun, quant à lui, se veut pluridisciplinaire et polytechnique et est prolongé jusqu'à 15 ans. On assiste donc à un continuum des maternelles à la 3^e année du secondaire sans évaluations sommatives certificatives. Ensuite, l'élève aura le choix entre deux filières de 15 à 18 ans. Une filière de transition qui prépare à l'enseignement supérieur et une filière de qualification qui forme à un métier. Cette nouvelle filière se donne comme but d'augmenter le taux d'insertion sur le marché de l'emploi. Il ne s'agit pas d'une fusion du technique et du professionnel mais d'une nouvelle filière davantage orientée métiers en lien avec les entreprises (stages, immersions, alternance) et ainsi revalorisée.

La volonté est de favoriser les synergies avec les régions, les études supérieures resteront possibles moyennant le passage par une 7^{ème} année.

Finalement, de nouvelles alternatives pour élever le niveau des élèves sont avancées en réduisant de moitié le redoublement (d'ici 2030). Pour ce faire, des moyens

financiers seront mis en place pour le déploiement d'alternatives, pour la remédiation et le dépassement. Des aides à l'apprentissage du français pour les allophones sont également prévues incluant des méthodes et outils pédagogiques innovants avec cette fois un meilleur soutien des acteurs. En effet, ceux-ci disposeront de 1 à 3 jours de formation continuée en plus et celle-ci sera mieux adaptée aux besoins collectifs de l'école. Les enseignants plus expérimentés seront écartés de la classe pour assurer un rôle de coordinateur et d'aide aux enseignants débutants afin de soutenir le travail en équipe. D'autres propositions sont également encourageantes comme l'introduction d'une nouvelle gouvernance avec un engagement de personnel pour les tâches administratives, une autonomie renforcée, l'évaluation sur la base d'un plan de pilotage qui reprendra les objectifs que les équipes s'étaient fixés avec accompagnement dans le cas d'échec.

1.4. LES ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT

Le système éducatif évolue et il s'agira d'ailleurs d'en retracer l'évolution tout au long de ce travail. Il évolue avec et pour la société dans laquelle il est plongé, il entretient une relation bilatérale avec les acteurs qui le composent qui se développent avec lui mais le façonne également, « Des groupes naissent, se structurent, se transforment notamment en fonction de l'évolution de la configuration du secteur » (Blaise, 1991, p.1). Ce travail attache une importance particulière aux acteurs et à leur interaction avec le système comme nous le verrons plus tard dans cette thèse évoquant le cadre cognitif d'une part et le cadre normatif d'autre part. Si nous leur avons consacré un chapitre à part entière, et ce tout particulièrement pour les acteurs internes aux écoles ou plus précisément, les enseignants, nous introduirons dans les points suivant l'évolution des catégories d'acteurs extrascolaires.

Il existe 2 grandes catégories d'acteurs comme l'a mis en avant Blaise (1991) qui a recensé les acteurs depuis la communautarisation de l'enseignement (en 1988). D'une part, nous avons les « acteurs institutionnalisés » (Blaise, 1991, p.13) plutôt composés d'instances représentatives d'une catégorie d'intervenants (pouvoirs organisateurs, directions, enseignants, parents d'élèves, etc.), groupes de pression ou d'intérêts (associations professionnelles d'enseignants par branche, association de directeurs d'écoles d'une région, de préfets, etc.). Structurés par réseau ou par type d'enseignement, ils constituent l'armature du système et de l'équilibre issu du Pacte scolaire

dans la mesure où ils se regroupent dans des ensembles qui ont pour caractéristiques principales d'être cloisonnés et concurrents » (Blaise, 1991, p.13). Et d'autre part, les « acteurs transversaux » (Blaise, 1991, p.13) quant à eux plutôt « pluralistes » et qui ont pour objectif d'opter pour une « démarche pédagogique ou sociale » qui s'adresse aux enseignements de tous réseaux confondus (Blaise, 1991, p.15). On y retrouvait les mouvements pédagogiques et les coordinations d'enseignants », qui n'étaient pas forcément « ponctuels ou durables » (Blaise, 1991, p.15). Le premier groupe nous intéressera tout particulièrement car plutôt rattaché à la « forme » du système éducatif. Nous décrirons dans la suite de cette section chacun de ces groupuscules.

1.4.1. Les Pouvoirs Organisateurs (PO)

Par définition, il s'agit de « l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité » (loi du 29 mai 1959, art.2 § 3 citée par Blaise, 1991, p.13). Les programmes, les méthodes pédagogiques et l'organisation est d'ailleurs défini par chaque PO « en conformité avec les dispositions légales, décrets, réglementaires en vigueur » (Blaise, 1991, p.13). Ainsi, les écoles (« à l'exception de celles organisées par la Communauté ») bénéficient d'une autonomie assez élevée. En outre, chaque PO est rattaché à un réseau ce qui leur donne un caractère soit officiel soit libre.

Au cours du temps, « ils se sont donné des structures de coordination spécifiques dont les compétences ont été accrues dans le prolongement du Pacte scolaire : lieux d'échange et de rencontre, ces fédérations ou conseils sont également les représentants des pouvoirs organisateurs de leurs réseaux, ils pèsent sur certains lieux de décision, ils disposent et répercutent des informations, ils coordonnent activités et programmes, ... » (Blaise, 1991, pp.13-14).

A l'heure actuelle, en ce qui concerne l'enseignement officiel, les PO sont la Fédération Wallonie-Bruxelles, les provinces, les villes, les communes, la COCOF (Commission Communautaire française). Pour l'enseignement libre il s'agit plutôt de la FELSI (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants) et le SEGEC (Secrétariat général de l'Enseignement Catholique). Ils interagissent avec le monde politique sous la forme d'une fédération de pouvoirs organisateurs (Organe de

représentation et de coordination) « qui les représente auprès du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles » à laquelle adhère la majorité des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné. (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.e).

1.4.2. Les Syndicats

Comme dans tous les secteurs professionnels, les syndicats d'enseignants défendent les « intérêts matériels, moraux et professionnels des enseignants » (Blaise, 1991, p.14). Actuellement, Il existe 3 grands syndicats, chacun représentant une orientation politique propre : la FGTB (Fédération Générale du Travail de Belgique pour l'enseignement) « qui, pour l'enseignement officiel est représentée par la CGSP (Centrale générale des services public) et pour l'enseignement libre par le Setca Enseignement Libre » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.f.), la CSC-enseignement (Syndicats chrétiens de Belgique pour l'enseignement) et les syndicats de la Centrale générale des syndicats libéraux de Belgique pour l'enseignement dont l'enseignement libre est représenté par « l' Association professionnelle du personnel de l'enseignement libre (APPEL) et l'enseignement officiel par le Syndicat Libre de la Fonction Publique SLFP groupe Enseignement » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.f.)

Outre leur rôle de protections des intérêts du personnel enseignant, ces organisations syndicales font office de trait d'union entre cette classe d'acteur et le monde politique en participant « aux travaux de concertation et de négociation avec le Gouvernement, qui conduisent à la signature de protocoles d'accord en matière statutaire, pécuniaire, ... (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.f.)

1.4.3. Les Associations de parents

Initiées depuis le pacte scolaire, les associations de parents sont composées d'un groupe de parents « d'une même école qui collaborent avec les autres membres de la communauté éducative. Elle est l'interlocuteur privilégié des directions des établissements scolaires. Les associations de parents sont représentées au sein du Conseil de participation de l'école » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.c.).

Tout comme les syndicats ou les pouvoirs organisateurs, chaque association de parents appartient à un réseau. Ainsi, on retrouve la FAPEO (Fédérations des Asso-

ciations de Parents d'Elèves de l'Enseignement Officiel) pour l'enseignement officiel et l'UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) pour l'enseignement libre (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.c.). Les missions des associations de parents sont diverses : si elle veillent à faciliter les relations entre les partenaires de l'école et les parents (ex. : Aide à la réalisation de projets dans la vie de l'école, organisation de moments d'échanges et de rencontre entre parents et l'équipe éducative,...), elles peuvent également se charger de l'information la plus objective possible des parents d'élèves (ex. : Participation à la mise en place d'outils de communication, diffusion d'informations sur le site internet de l'école, dans le journal de l'Ecole,...) (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.c.).

1.4.4. La Fédération Wallonie-Bruxelles

Nous clôturons cette description d'acteurs à caractère politique ou plutôt la strate d'acteurs « décideurs » ou « influenceurs » par la présentation de la structure qui les englobe, à savoir la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Elle est composée de divers organes, parmi ceux-ci, on retrouve premièrement le parlement qui est « l'assemblée représentative de la population de la région wallonne, de langue française et des francophones de la région de Bruxelles-Capitale. Il est composé des 75 membres élus en qualité de membres du Parlement wallon et de 19 membres élus par le groupe linguistique français du Conseil de la Région de Bruxelles-Capitale en son sein » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.g.). Une des compétences du parlement est l'enseignement, la formation et la recherche.

Deuxièmement, on retrouve le gouvernement, il est constitué de Ministres désignés par le Conseil et issus des formations politiques représentée dans la majorité parlementaire. Sa principale mission est de « veiller à l'exécution des décrets qui ont été adoptés par le Parlement. Le Gouvernement adopte les arrêtés d'exécution des décrets, sanctionne et promulgue les décrets, une fois que ceux-ci ont été votés au Parlement. C'est lui qui est chargé de l'application des décrets adoptés par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.g.). En outre, celui-ci est également en charge « des budgets (prévisions des recettes et dépenses) et soumet au Parlement les projets de décret contenant le budget » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.g.).

Le Gouvernement érige donc les décrets que peuvent être soumis et votés au Parlement. C'est donc ici que sont initiées les politiques ou réformes en matière d'éducation.

1.4.5. L'Inspection et les établissements scolaires

Par établissement scolaire, nous entendons, « les chefs d'établissements, des enseignants, des élèves, des membres du conseil de classe et du conseil de participation mais également les centres psycho-médico-sociaux » (Wallonie-Bruxelles enseignement, n.d., p.1) qui ont un rôle de guidance et traite des questions d'orientation vis-à-vis de l'élève directement ou indirectement au travers des conseils de classes dans lesquels ils sont consultés. Il s'agit là de la catégorie d'acteur qui nous intéressera dans notre étude de terrain et appelée précédemment « intra-scolaire ». Dans la poursuite de notre description en relation avec la structure politico-administrative du système éducatif, nous nous attarderons ici davantage aux inspecteurs qui jouent le rôle de garant des programmes et structures définies par le Gouvernement. Plus largement, les missions des inspecteurs définies dans le décret du 8 mars 2007 relatif entre-autre au Service général de l'inspection ont les suivantes : « l'évaluation et le contrôle du niveau des études ; du respect des; de l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ; de la cohérence des pratiques pédagogiques dont les pratiques d'évaluation » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.h., p.1). On trouve des inspecteurs pour tous les niveaux de l'enseignement obligatoire (fondamental, secondaire, spécialisé, artistique, promotion sociale et enseignement à distance ainsi qu'un service pour les Centres PMS) (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.h., p.1) . Il existe une direction générale qui coordonne le service général de l'inspection au sein duquel sont réunis les inspecteurs de chaque niveau d'enseignement, il bénéficie dès lors d'un statut propre qui leur assure notamment une totale indépendance par rapport aux écoles et aux pouvoirs organisateurs (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.h., p.1).

Garant de l'ordre et de l'éthique des pratiques, le rôle de l'inspecteur ou l'inspectrice sera de formuler des conseils et de diffuser des recommandations en regard avec ce qu'ils auront constaté dans le cadre des missions citées ci-dessus. Les chefs d'établissement ou le Pouvoir Organisateur ont la possibilité de solliciter les services d'inspection afin de faire évaluer les compétences pédagogiques de leur personnel

enseignant ou les compétences professionnelles des membres des centres psycho-médico-sociaux.

Les notes formulées par les inspecteurs peuvent être transmises aux « Cellules ou au Service de conseil et de soutien pédagogique » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.h., p.1).

1.4.6. Les Conseillers pédagogiques

L'application des recommandations des inspecteurs et ou des changements mis en place par le Gouvernement peuvent être facilités par les conseillers pédagogiques dont la mission est d'aider et/ou conseiller les divers intervenants scolaires, des chefs d'établissement aux CPMS en passant par les enseignants et ce pour chaque niveau d'enseignement (fondamental, secondaire, spécialisé).

Le Service de Conseil et de Soutien pédagogiques duquel dépend les conseillers pédagogiques a été mis sur pied en septembre 2008 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2007b). Officiellement, ils peuvent intervenir en termes » d'aide, de soutien ou de conseil auprès des enseignants après le passage de l'inspection, d'une demande d'accompagnement de l'équipe éducative, de la diffusion des réformes et des outils pédagogiques, de l'implantation des nouveaux programmes, de l'analyse des besoins de formation et d'auto-analyse des épreuves externes non-certificatives » (Notons que le conseiller pédagogique passe uniquement si la demande a été formulée par le chef d'établissement).

1.5. CONCLUSION

La structure du système éducatif belge francophone telle qu'on la connaît aujourd'hui peut paraître complexe. Pour y « naviguer » de manière optimale, il convient donc de s'informer précisément et de suivre les modifications qui ont été nombreuses ces dernières années (cf. section 1.3). Les différentes subdivisions en degrés, eux-mêmes parfois subdivisés en sous-degrés et les mécanismes d'orientations se sont installés progressivement au fil du temps de façon à poursuivre un objectif, à savoir, l'équité sociale par l'égalité des chances de réussite et l'accès à un enseignement de qualité pour tous.

Force est de constater que les principes théoriques ne semblent pas s'appliquer en pratique comme nous l'avons discuté dans le point 1.2. En effet, la sélection sociale semble s'infiltrer dans le système et les pratiques par le biais des mécanismes de relégation et vient mettre en porte-à-faux les objectifs visés par l'enseignement secondaire cités au point 1.1.4. La classe politique en est consciente et tente de gommer ces aspérités à coup de réformes visant des aspects structurels principalement (cf. section 1.3), en remaniant l'organisation des degrés, proposant une répartition des moyens selon les indices socio-économiques. Pourtant rien n'y fait, les réformes passées ne semblent pas avoir eu l'effet escompté selon les observateurs et le monde de la recherche (Draelants et Dupriez, 2018). Mais quelles sont les causes de ces échecs ? Sur le fond les réformes semblent pourtant cibler les lacunes du système. Qu'est-ce qui freine leur mise en place par les différents acteurs ?

Dans le chapitre suivant, nous parcourrons la littérature en sociologie de l'éducation et du changement afin de comprendre les éléments de mise en œuvre d'une politique éducative au sein de l'institution scolaire.

Les théories du néo-institutionnalisme nous permettront d'appréhender les facteurs de résistances aux changements dans le monde de l'éducation et nous amèneront à nous focaliser sur un acteur clé, à savoir, les enseignants. Nous en dresserons alors un portrait sociologique.

Chapitre 2 : Dynamiques institutionnelles, représentations sociales et résistance au changement dans le système éducatif : des forces invisibles ?

L'essor du néo-institutionnalisme en sociologie des organisations représente un renouveau analytique permettant de décoder les dynamiques complexes qui régissent les structures organisationnelles dans leurs milieux. Ce courant, illustré par les travaux de Scott (2001), parmi d'autres éminents chercheurs, mérite une attention particulière pour qui souhaite appréhender les mécanismes par lesquels les environnements institutionnels façonnent les comportements organisationnels (Scott, 2008). Comprendre ces dynamiques est essentiel pour analyser comment les politiques publiques et les jeux d'acteurs influencent les structures et les pratiques dans le secteur éducatif.

Par ailleurs, le questionnement principal de cette thèse est le suivant : quelles sont les conditions qui rendent possible le changement dans le domaine de l'éducation ? La littérature scientifique en sociologie de l'éducation ou dans le domaine de la gestion du changement s'est longuement penchée sur ce sujet. Dans ce chapitre, nous tenterons de donner une définition des cadres cognitifs et normatifs et d'en spécifier l'importance de leur prise en compte dans l'implémentation réussie des réformes éducatives. Nous aborderons ensuite les fondements théoriques de l'analyse du phénomène de changement, de sa gestion et de la réussite de son implémentation, plus particulièrement dans le monde éducatif. Ainsi, divers courants issus de recherches anglo-saxonnes seront abordés. Nous étudierons ensuite les logiques organisationnelles des enseignants, acteurs principaux du changement en éducation.

Ce chapitre n'a pas vocation à définir des procédures théorisées applicables pour réussir l'implémentation d'une réforme mais de mettre en exergue l'importance de prendre en compte les représentations des enseignants dans la mise en œuvre réussie des réformes éducatives. Il relève et synthétise quatre approches majeures comme les cite Lessard, Desjardins, Schwimmer, Anne (2008) que sont le fonctionnalisme pragmatique (1), le courant critique (2), l'approche basée sur les acteurs (3), le sense-making ou « faire sens » (4) et finalement, le courant historique souvent assimilé au

néo-institutionnalisme (5).

Ces courants sont analysés sous plusieurs angles, tels que la finalité, les concepts fondamentaux, le sens donné aux politiques, la nature du travail et la place des enseignants, etc. Ces éléments permettent de comprendre le rapport entre les politiques et les pratiques, les freins ou leviers à la mise en place de différentes réformes ou encore l'effet des réformes sur les pratiques. Nous verrons comment ces courants centrés tantôt sur la tâche de réforme tantôt sur les acteurs du changement peuvent se compléter et finalement former une théorie holistique présentant le changement dans son institution avec ses réalités de terrain et son histoire, justifiant la dualité temporelle de nos recherches à la fois synchroniques et diachroniques.

Finalement, nous procurerons les différentes approches sociologiques du métier d'enseignant qui en tant que communauté professionnelle forme une sous-institution de celle plus vaste que constitue le système éducatif.

2.1. COMPRENDRE LE NÉO-INSTITUTIONNALISME DANS LES ORGANISATIONS

L'essor du néo-institutionnalisme en sociologie des organisations représente un renouveau analytique permettant de décoder les dynamiques complexes qui régissent les structures organisationnelles dans leurs milieux. Ce courant, illustré par les contributions de Scott (2001), parmi d'autres éminents chercheurs, mérite une attention particulière pour qui souhaite appréhender les mécanismes par lesquels les environnements institutionnels façonnent les comportements organisationnels (Scott, 2008).

2.1.1. La Genèse du Néo-Institutionnalisme : un contexte de réflexion élargi

Pour contextualiser l'émergence du néo-institutionnalisme, il est impératif de revenir aux origines de la pensée institutionnaliste. Les travaux pionniers, dits du vieil institutionnalisme, de Selznick, notamment dans les années 1940 et 1950, ont préparé le terrain à l'approche néo-institutionnaliste, qui sera plus tard affinée.

(Ben Slimane, 2019).

2.1.1.1. Les piliers de l'analyse organisationnelle

La compréhension des organisations nécessite une analyse multidimensionnelle, ce qui implique de considérer divers cadres théoriques qui offrent des perspectives distinctes sur le fonctionnement organisationnel. Scott (2003) a établi un cadre tripartite qui a grandement influencé la sociologie des organisations, en particulier le néo-institutionnalisme. Ainsi, selon Scott (2003), les organisations peuvent être examinées à travers trois spectres principaux : les perspectives rationnelles, naturelles et systémiques. Cette sous-section détaille chacun de ces piliers en dévoilant leur essence et leur contribution à la compréhension des structures organisationnelles

2.1.1.2. La perspective rationnelle

La perspective rationnelle est ancrée dans la vision classique de l'organisation où l'accent est mis sur l'efficacité, les objectifs explicites et la logique de l'organisation formelle (Scott & Davis, 2007). Ici, l'organisation est perçue comme un ensemble d'éléments distincts qui fonctionnent ensemble de manière cohérente pour atteindre des objectifs prédéterminés. Cette approche présuppose donc que les décisions et les actions au sein de l'organisation sont prises de manière logiques et sont orientées vers la maximisation de l'efficacité et de l'efficacé (Simon, 1947 cité par Balducci, 2009).

Les organisations dans cette perspective sont considérées comme des entités où la rationalité est optimisée par une division du travail bien définie, une hiérarchie claire de l'autorité et une série de règles et procédures formelles qui guident le comportement des membres (Weber, 1947 cité par Mango, 2018). Le modèle bureaucratique de Weber est souvent cité comme l'incarnation de cette perspective rationnelle, mettant en évidence les aspects formels de l'organisation tels que les règlements, les rôles spécialisés et l'impartialité dans l'application des règles (Weber, 1947, cité par Mango, 2018).

2.1.1.3. La perspective naturelle

Contrairement à la rationalité stricte de la perspective précédente, la perspective naturelle considère les organisations comme des collectifs dont les membres partagent des intérêts communs mais peuvent aussi avoir des intérêts divergents (Scott & Davis, 2007). Cette perspective reconnaît la complexité des dynamiques sociales et met en avant l'importance des processus informels, des valeurs culturelles et des normes qui émergent naturellement parmi les individus au sein de l'organisation

Les théoriciens de cette approche s'intéressent davantage aux comportements, aux motivations et aux interactions humaines qui ne sont pas toujours directement alignés avec les objectifs officiels de l'organisation (Selznick, 1949 cité par Ben Slimane, 2019). Ils étudient comment les groupes et les individus au sein de l'organisation interprètent et donnent du sens à leur environnement, et comment cela influence leur engagement et leur productivité (Blau & Scott, 1962).

2.1.1.4. La perspective systémique

Enfin, la perspective systémique, souvent désignée comme une vision ouverte des systèmes, dépasse les frontières de l'organisation pour inclure les interactions avec l'environnement extérieur (Katz & Kahn, 1978 cités par Scott, 2003). Cette approche repose sur la théorie générale des systèmes, qui postule que les organisations sont des systèmes ouverts en interaction constante avec leur environnement (von Bertalanffy, 1972).

Les organisations sont vues ici comme des entités vivantes qui se développent, s'adaptent et survivent grâce à des échanges réguliers avec l'extérieur. Celles-ci doivent être flexibles et capables de répondre aux changements environnementaux pour maintenir leur stabilité et leur pertinence (Emery & Trist, 1965). Par conséquent, la perspective systémique insiste sur la complexité, l'interdépendance et la nécessité d'une adaptation continue.

Elle souligne également l'importance des feedbacks, des réseaux de communication et des processus d'apprentissage (Senge, 1990 cité par Scott, 2003). En

résumé, les trois perspectives proposées par Scott (2003) offrent un cadre riche pour examiner les organisations sous différents angles, chacun apportant son éclairage sur la structure, le fonctionnement et les comportements organisationnels. Cette approche tripartite est essentielle pour une compréhension holistique des phénomènes organisationnels, car elle permet d'intégrer les dimensions formelles et informelles, internes et externes, statiques et dynamiques des organisations.

2.1.2. Les paradoxes de l'isomorphisme néo-institutionnel: dynamiques d'interaction et de conformité dans les organisations

L'étude de l'isomorphisme institutionnel, tel que décrits par DiMaggio et Powell (1983), offre un éclairage précieux sur les forces qui conduisent à l'homogénéisation des pratiques au sein des organisations. Ces auteurs identifient trois mécanismes à l'œuvre : les pressions coercitives, mimétiques et normatives, soulignant ainsi l'influence des institutions sur la rationalité collective des champs organisationnels (DiMaggio & Powell, 1983).

Cette homogénéisation est une conséquence des diverses pressions institutionnelles qui façonnent les structures, les stratégies et les comportements organisationnels. Scott (2001; 2003) a exploré cette dynamique en décrivant les rôles d'agent de contrainte et de vecteur de légitimation que les institutions exercent. Les organisations sont ainsi influencées par le contexte institutionnel dans lequel elles évoluent, ce qui guide leur quête de légitimité et de reconnaissance sociale (Scott, 2001; Scott & Meyer, 1991).

Scott et Meyer (1991) mettent en évidence l'importance des secteurs institutionnels, des contextes qui sont caractérisés par des ensembles de règles et de normes propres. Ces secteurs définissent des espaces sociaux spécifiques où les organisations adoptent des comportements qui reflètent les dynamiques sectorielles distinctes et les logiques institutionnelles dominantes (Scott & Meyer, 1991).

Dans le champ des politiques publiques, l'approche néo-institutionnelle permet de déchiffrer les influences réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques (Ben Slimane, 2019). Ben Slimane (2019) illustre comment les institutions sont au cœur de la genèse et de l'évolution des politiques

publiques, en agissant à la fois comme des constructeurs et des facilitateurs de changement.

La théorie des acteurs, développée par Crozier et Friedberg (1977), ainsi que par Powell et DiMaggio (1991), vient compléter la vision néo-institutionnelle. Cette théorie reconnaît les acteurs individuels comme des entités interactives qui ne sont pas simplement modelées par les institutions, mais qui contribuent également à façonner ces dernières (Crozier & Friedberg, 1977; Powell & DiMaggio, 1991).

Cette réflexion sur l'isomorphisme et l'influence institutionnelle suggère une compréhension nuancée des organisations, qui sont à la fois le produit et le producteur de leur contexte institutionnel. Les organisations ne sont pas de simples réceptacles passifs des pressions institutionnelles, mais participent activement à la création et à la réinvention de ces mêmes institutions.

En conclusion, la perspective de l'isomorphisme institutionnel de DiMaggio et Powell (1983) couplée à la compréhension étendue des rôles institutionnels et de la dynamique des secteurs par Scott (2001, 2003) nous donnent un cadre riche pour analyser les organisations. Les institutions façonnent, mais sont aussi façonnées par les organisations qu'elles entendent réguler, créant ainsi un paysage complexe d'interactions réciproques (Scott, 2008). Ce cadre est renforcé par les insights décrits par Ben Slimane (2019) sur le rôle pivot des institutions dans les politiques publiques et par la théorie des acteurs décrite par Crozier et Friedberg (1977), qui reconnaît la capacité d'agence des acteurs individuels et collectifs au sein des systèmes institutionnels.

L'isomorphisme, dans ce contexte, n'est pas un simple processus d'homogénéisation mais une dynamique interactive où les forces coercitives, mimétiques et normatives ne sont pas simplement subies mais aussi exploitées, interprétées et parfois contestées par les organisations (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991). Ainsi, les organisations ne sont pas uniquement le reflet passif de leur environnement institutionnel, mais elles jouent un rôle actif dans leur évolution et dans la co-construction de la réalité institutionnelle.

Cette synthèse souligne l'importance de l'analyse institutionnelle en sociologie des organisations et incite également les praticiens et les décideurs à appréhender

avec finesse les mécanismes institutionnels en jeu pour mieux naviguer et influencer le paysage organisationnel complexe dans lequel ils opèrent. Faisons maintenant le focus sur les jeux d'acteurs et les politiques publiques sous la loupe de la théorie néo-institutionnaliste.

2.1.3. Les politiques publiques et les jeux d'acteurs: une exploration néo-institutionnaliste des dynamiques organisationnelles

La sociologie des organisations a longtemps été enrichie par les théories institutionnelles, particulièrement par le néo-institutionnalisme, qui a fourni un cadre robuste pour analyser comment les institutions, y compris les politiques publiques, façonnent les comportements et les structures organisationnelles. Cette section se propose de dévoiler les dynamiques organisationnelles sous l'angle du néo-institutionnalisme, en mettant l'accent sur les interactions complexes entre politiques publiques et jeux d'acteur.

2.1.3.1. Analyse néo-institutionnaliste des dynamiques organisationnelles

Les politiques publiques représentent plus qu'une série de règlements et de directives. En effet, comme le soulignent Lowndes & Roberts (2013), elles sont des expressions institutionnalisées qui reflètent et façonnent les normes, les valeurs et les objectifs de la société. Les auteurs affirment que, en tant que telles, elles structurent les champs organisationnels et influencent le comportement des acteurs au sein des institutions. Cependant, les politiques ne sont pas simplement dictées ; elle sont sujettes à l'interprétation, à la négociation et même à la transformation par les acteurs qui sont régis par celles-ci (Lowndes & Roberts, 2013). Les acteurs, définis par Giddens (1984) comme dotés d'agence, sont en mesure de négocier et de façonner l'environnement institutionnel au sein duquel ils opèrent. En effet, selon Anthony Giddens (1984), les acteurs, qu'il définit comme possédant une capacité d'action (agency), jouent un rôle clé dans la négociation et la formation de l'environnement institutionnel dans lequel ils évoluent. Cette perspective met en lumière la dynamique interactive entre les individus et les structures institutionnelles, où les acteurs ne sont pas simplement des récepteurs passifs des contraintes institutionnelles, mais des agents actifs capables d'influencer et

de modifier ces structures (Giddens, 1984). En adoptant cette vue, Giddens contribue de manière significative à la compréhension de l'interaction entre les agences individuelles et les structures sociales, un concept central dans la sociologie des organisations et le néo-institutionnalisme.

En outre, l'approche néo-institutionnaliste, telle que définie par DiMaggio et Powell (1983), offre un moyen de comprendre la nature des institutions comme étant à la fois construites et construisant le social. Ce cadre théorique met en lumière la façon dont les politiques publiques et les jeux d'acteurs sont intrinsèquement liés, chacun influençant l'autre dans un processus continu d'évolution et de réinterprétation. Par ailleurs, Oliver (1991) dans le même ordre d'idée que Giddens (1984) souligne que les acteurs ne sont pas passifs face aux institutions; ils possèdent une marge de manœuvre qui leur permet de résister, de modifier ou de contourner les normes institutionnelles. Ainsi, si DiMaggio et Powell (1983) ont introduit le concept d'isomorphisme institutionnel, expliquant notamment comment les organisations s'adaptent à leur environnement institutionnel et souvent de manière passives, Giddens (1984) dans sa théorie de la structuration, soutient que les individus, en tant qu'acteurs dotés d'agence, ont la capacité de modifier et d'influencer leur environnement social, y compris les institutions. Enfin, Oliver (1991) complète cette perspective en soulignant que les acteurs ne sont pas simplement façonnés par les institutions, mais qu'ils disposent également d'une marge de manœuvre pour résister, modifier ou contourner les normes institutionnelles.

Cette présente section a exploré cette interaction dynamique, révélant la complexité des jeux d'acteurs en réponse aux politiques publiques. Ces jeux se manifestent par des dynamiques de pouvoir, de conflits et d'alliances qui sont en perpétuelle redéfinition à la lumière des politiques institutionnelles (Rhodes, 2006). Enfin, (Lawrence & Suddaby, (2006) attestent que leurs actions ne sont pas uniformes; certains acteurs peuvent embrasser les politiques publiques, tandis que d'autres peuvent les contester ou chercher à influencer leur formulation « «Institutional studies have documented the ability of actors particularly those with some key strategic resources or other forms of power to have significant impacts on the evolution of institutions and fields, including both institutional transformation and deinstitutionalization» ((Lawrence & Suddaby, 2006, p.239).

La fluidité et l'adaptabilité des institutions face aux pressions internes et ex-

ternes sont bien documentées par Scott (2008), qui met en évidence la capacité des institutions à se transformer en réponse à l'évolution des environnements. Les acteurs jouent un rôle central dans ce processus d'évolution institutionnelle, en utilisant leur pouvoir et leurs ressources pour négocier et influencer le changement comme l'affirment Fligstein & McAdam dans leurs travaux sur le rôle des acteurs dans l'évolution institutionnelle à travers leur pouvoir et leurs ressources (Fligstein & McAdam, 2012)

Cette section plus générale a mis en lumière le rôle essentiel des institutions dans la structuration du social, conformément aux théories néo-institutionnalistes. En suivant les travaux de Scott (2001, 2003) et DiMaggio et Powell (1983), il apparaît clairement que les institutions ne sont pas de simples structures statiques, mais des entités dynamiques qui façonnent activement les comportements et les interactions des acteurs au sein des organisations. Elles jouent un rôle crucial dans l'établissement des normes, des valeurs et des attentes, agissant à la fois comme des constructeurs et des régulateurs du social.

Par ailleurs, les travaux de Crozier et Friedberg (1977) mettent en exergue l'importance des jeux d'acteurs au sein des institutions. En effet, selon ces auteurs, les individus ne sont pas de simples exécutants de règles institutionnelles, mais jouent un rôle actif dans la création et la modification de ces règles. Cette approche insiste sur l'importance des stratégies individuelles et collectives dans la dynamique organisationnelle, montrant comment les acteurs utilisent les ressources et les contraintes institutionnelles à leur avantage. Cette perspective enrichit la compréhension de la manière dont les institutions et les individus interagissent, soulignant un processus réciproque d'influence et d'adaptation.

En outre, il est pertinent de souligner, en s'appuyant sur DiMaggio et Powell (1983), que les institutions orchestrent les interactions entre les acteurs, non seulement en établissant des normes, mais aussi en répondant aux pressions coercitives, mimétiques et normatives.

Ces dynamiques internes sont illustrées par la manière dont les organisations s'adaptent et répondent à leur environnement institutionnel, soulignant ainsi l'influence réciproque entre les institutions et les acteurs (DiMaggio & Powell, 1983). Ce cadre théorique permet ainsi de démontrer la complexité des jeux d'acteurs au sein

des institutions, notamment en comment les acteurs ne sont pas de simples récepteurs passifs mais des participants actifs dans la formation et la transformation des normes institutionnelles. Ainsi, cela nous permet de constater que les institutions, en gérant les interactions entre les acteurs, facilitent également l'émergence de nouvelles normes et pratiques. La compréhension de cette dynamique est cruciale pour comprendre comment les institutions s'adaptent et évoluent face aux défis et aux opportunités. Les institutions ne sont pas statiques ; elles sont constamment façonnées et remodelées par les acteurs qu'elles cherchent à réguler, créant ainsi un paysage social et organisationnel en perpétuelle évolution.

Enfin, les travaux de Scott (2001, 2003) offrent un cadre pour comprendre l'interrelation complexe entre les politiques publiques et les structures organisationnelles. En effet, Scott met l'accent sur la manière dont les institutions façonnent les organisations à travers des cadres réglementaires, normatifs et culturels-cognitifs, soulignant ainsi la nécessité d'une approche intégrée pour analyser les interactions entre les politiques publiques et les organisations. Cette perspective permet de mieux saisir comment les structures institutionnelles influencent les pratiques organisationnelles et vice versa, mettant en lumière la coévolution des institutions et des organisations dans un contexte social dynamique. En étendant cette perspective, on peut donc considérer que les contributions de Scott (2001, 2003) mettent en exergue l'interaction entre les structures organisationnelles et les politiques publiques. Il souligne l'importance des cadres réglementaires, normatifs et culturels-cognitifs dans la formation des pratiques organisationnelles. Cette approche intégrée est essentielle pour comprendre comment les politiques publiques et les structures organisationnelles se co-construisent et s'influencent mutuellement, révélant la nature dynamique et réciproque de leur relation dans le contexte social contemporain.

Cette étude néo-institutionnaliste des politiques publiques et des jeux d'acteurs réaffirme la nature dynamique des institutions. Elle démontre la pertinence de considérer les acteurs non pas simplement comme des récepteurs des politiques, mais comme des agents de changement actifs. Cette perspective invite à une analyse plus nuancée et multidimensionnelle des dynamiques organisationnelles et souligne l'importance d'une approche flexible et réactive dans la conception et la mise en œuvre des politiques publiques.

En conclusion, il est évident que le cadre néo-institutionnaliste, tel que décrit par des auteurs tels que Scott (2001, 2003), DiMaggio et Powell (1983), ainsi que Crozier et Friedberg (1977), est essentiel pour analyser les transformations et les politiques publiques dans le domaine éducatif. Ce cadre théorique offre une compréhension nuancée des dynamiques d'interaction et de conformité dans les organisations, soulignant l'importance des processus isomorphiques et de l'agence des acteurs individuels et collectifs. Les travaux de Scott (2001, 2003), en particulier, mettent en lumière la manière dont les institutions, à travers des cadres réglementaires, normatifs et culturels-cognitifs, façonnent les organisations et sont à leur tour façonnées par ces dernières.

Ainsi, l'approche néo-institutionnaliste offre un outil analytique puissant pour comprendre et naviguer dans le paysage complexe des réformes éducatives tel qu'étudié dans notre travail, soulignant l'importance de l'interaction dynamique entre les politiques publiques et les structures organisationnelles dans un contexte social en constante évolution.

De plus, l'analyse néo-institutionnaliste, enrichie par les insights de Ben Slimane (2019) et Lowndes & Roberts (2013), fournit un cadre permettant de comprendre comment les politiques publiques éducatives sont à la fois des expressions institutionnalisées et des instruments de structuration des champs organisationnels. Elle souligne l'importance de la négociation, de l'interprétation, et parfois de la transformation des politiques par les acteurs. En intégrant ces perspectives, on voit que les réformes éducatives ne sont pas simplement des processus top-down, mais des interactions complexes où les acteurs, dotés d'agence, jouent un rôle clé. Cette compréhension est cruciale pour concevoir des politiques publiques réactives et adaptatives, capables de répondre efficacement aux défis actuels du secteur éducatif.

2.2. L'IMPORTANCE DE LA PRISE EN COMPTE DES CADRES COGNITIF ET NORMATIF POUR UNE IMPLÉMENTATION RÉUSSIE DES RÉFORMES ÉDUCATIVES

Pour s'aventurer dans le complexe paysage des réformes éducatives, il est essentiel de pouvoir comprendre les cadres normatif et cognitif. En effet, c'est à travers

le cadre cognitif que les perceptions et actions des acteurs impliqués sont orientées. Cette compréhension nous permettra de mesurer l'importance du cadre cognitif pour obtenir l'adhésion des différents acteurs du système éducatif aux réformes.

2.2.1. Un essai de définition des cadres cognitif et normatif

Selon Pintrich (2020), on peut associer le cadre cognitif aux croyances, représentations, perceptions et modèles mentaux des acteurs envers le système éducatif. Il s'agit là de processus mentaux qui incluent la mémoire, le langage, la perception, la résolution de problèmes, la prise de décision, et la pensée critique. Ainsi, l'auteur affirme que « les cadres cognitifs sont importants car ils guident l'attention et la mémoire, organisent les informations, et aident à la résolution de problèmes » (Pintrich, 2002, p. 220).

Quant au cadre normatif, Jackson (1990) le définit comme émanant des normes, lois et règles qui régulent le comportement des acteurs au sein d'un système éducatif. D'après Jackson (1990, p.78), « les cadres normatifs peuvent être considérés comme des constructions sociales qui orientent les actions et jugements des individus au sein d'un système ».

2.2.2. Importance de la prise en compte du cadre cognitif dans le processus de réformes éducatives

Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que la prise en compte du cadre cognitif dans le processus de réformes éducatives est essentielle. En effet, une réforme bien comprise est généralement une réforme bien interprétée. Par conséquent, la probabilité que celle-ci remporte l'adhésion des acteurs est élevée (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). S'en suit alors le lien direct avec la motivation des acteurs concernés puisque leur perception positive influencera leur motivation à s'engager dans le processus (Deci & Ryan, 1985). Il en va de même pour la communication effective, si la réforme est clairement comprise par les acteurs, ceux-ci communiqueront de façon plus ciblée et persuasive (Heath & Heath, 2007). Enfin, Dweck (2006) spécifie que les mentalités peuvent se soumettre pour alignées aux objectifs de la réforme puisqu'elles sont des constructions cognitives

En conclusion, la prise en compte du cadre cognitif est capitale pour aligner les attentes, perceptions et comportements des acteurs du système éducatif avec les objectifs des réformes. Cet alignement est indispensable pour le succès de toute réforme car il facilite non seulement l'acceptation, mais aussi la mise en œuvre effective des nouvelles directives et pratiques éducatives.

2.3. À L'ORIGINE DU CHANGEMENT ET DE LA RÉUSSITE DE SON IMPLÉMENTATION

Ces dernières années la recherche s'est davantage intéressée à l'élaboration des politiques, des réformes, à en comprendre le sens, l'origine de leur conception et leurs fondements plutôt qu'à leur implémentation (Lessard et al., 2008). Or, les auteurs pointent cet aspect ou étape comme celle donnant réellement sens à l'action publique. En effet, le manque de réception et d'intégration chez les acteurs, est d'une part un indicateur d'aboutissement de la mise en œuvre de l'action réformatrice mais également un de ses facteurs principaux d'échec. Draelants (2019) affirme d'ailleurs que « les critiques exprimées sur le terrain par les personnes impactées par les réformes éducatives ont des choses à nous apprendre et révèlent souvent l'irréalisme et l'impréparation des réformes qui mettent en place des choses difficilement praticables minant ainsi la légitimité pragmatique ou fonctionnelle du changement » (Draelants, 2019, p.109). Il n'est donc pas suffisant de comprendre les enjeux sociétaux inhérents au système éducatif pour le cas qui nous occupe, mais il faut également s'intéresser à ce que ces enjeux fassent partie d'une vision commune. Ainsi, les choix politiques qui découlent de cette compréhension feront sens chez tous les acteurs qui porteront dès lors le changement et feront de son aboutissement un objectif commun (Lessard et al., 2008). Il s'agit là d'un exercice difficile à mener qui se solde souvent par un échec comme le constate Dupriez, 2015 (qui cite Huberman, 1992 ; Elmore, 1996 ; Rowan et Miller, 2007).

En outre, le succès de la mise en œuvre d'un changement ou du moins donner la probabilité de réussite d'un tel projet, est fortement dépendant de l'adhésion des acteurs clés du système ou de l'entreprise qui vit ce bouleversement (Dupriez, 2015 ; Lessard et Carpentier, 2015, Draelants, 2019). Premiers « receveurs » de ces changements, réformes et décrets, les enseignants se voient offrir un double objectif. Ils ont, d'une part, le devoir d'assurer l'intégration des nouvelles prérogatives imposées par

la classe politique dans son travail quotidien et d'autre part, ils prennent automatiquement une part de responsabilité dans le succès de la mise en place du changement. Selon Dupriez (2015), lorsque l'on veut penser ce type de changement, il ne suffit pas, comme autrefois, de proposer des outils et dispositifs en guise de solution à un problème difficilement généralisable et utilisable par l'ensemble des enseignants et qui vont plutôt envers et contre les enseignants (Miles, 1998 cité par Dupriez, 2015) mais bien de « penser le changement en fonction de ceux qui en seront les principaux acteurs, c'est-à-dire les enseignants, mais aussi l'importance de prendre en compte l'environnement organisationnel et institutionnel au sein duquel le changement est appelé à se développer » (Dupriez, 2015, p.154). On comprend alors qu'il n'est pas suffisant de s'intéresser à la représentation des enseignants par rapport à la réforme en tant que proposition idéologique mais de comprendre comment ceux-ci se représentent l'application réelle de ce changement au sein de leur environnement direct (Draelants, 2019). Citons d'ailleurs Dupriez (2015, p.161) qui souligne que « le travail pédagogique est le cœur de l'école et renvoie à des enjeux qui dépassent de loin le champ de la pédagogie. (...) Toute inflexion politique d'un système éducatif (...) implique nécessairement un ajustement du travail pédagogique et l'échec de multiples initiatives de ce type s'explique entre autre par la difficulté à transformer le travail pédagogique dans les classes et les écoles ».

En outre, Barrère, 2017 (p.133) affirme que changer les prescriptions sans s'interroger ni sur les relations de travail réelles, ni sur la manière dont ces prescriptions sont communiquées, ne sert strictement à rien. Dans le même ordre d'idée, Draelants (2019) souligne l'importance de prendre en compte l'avis des acteurs qui pensent différemment et qui s'opposent aux propositions émanant des travaux des chercheurs « proposant des mesures politiques inaudibles ou impropres à susciter l'adhésion des personnes concernées » (Draelants, 2019, p.111). S'il échoue, la probabilité que ce type de mise en œuvre des réformes soit voué à l'échec est importante (Draelants, 2019).

La littérature traitant du changement dans le monde éducatif tend donc à souligner l'importance de l'étude et de la compréhension globale du monde éducatif sur le plan philosophique ou idéologique, mais également d'un point de vue opérationnel. Dans les sections suivantes, nous nous intéresserons aux approches théoriques qui prônent l'articulation entre les politiques et les pratiques en analysant différents

courants : le fonctionnalisme pragmatique, le courant critique, un courant davantage centrée sur les acteurs prônant le faire sens (sensemaking) et finalement le courant historique et le néo-institutionnalisme. Ceci est le titre de la deuxième section du chapitre

2.3.1. Le Fonctionnalisme pragmatique

Le fonctionnalisme pragmatique fait allusion aux travaux de Desimone, Anderson, Leithwood et Fullan (cités par Lessard, 2008). Ce courant prône l'efficacité scolaire ou « school effectiveness » et l'amélioration scolaire ou « school improvement ». Ils considèrent d'une part que l'on peut mesurer l'efficacité d'une école et lister une série d'indicateurs attestant de ce qu'est ou non une bonne école. De cette mesure ou de cette « veille » découlent les facteurs d'amélioration de l'école. Cette approche, qui permet une identification précise des éléments de fonctionnement, favorise une mise en œuvre réussie des changements, des réformes selon Lessard et ses collaborateurs (2008). Les adeptes du fonctionnalisme pragmatique mettent en avant la bonne planification du changement comme clé de la réussite. Il s'agit donc d'une démarche synchrone et plutôt cadrée de l'élaboration du processus de réforme. Quand il s'agit de mesurer l'efficacité scolaire, la performance des élèves est surveillée mais les enseignants ne sont pas ignorés pour autant, que du contraire. D'après Leithwood et al. (1999) cités par Lessard et al. (2008), la mise en œuvre réussie d'une réforme éducative passe par la motivation des acteurs de première ligne.

Ainsi, les auteurs spécifient que « la motivation dépend de la perception de la compatibilité entre les buts personnels de l'enseignant et ce qu'il comprend des objectifs de la réforme, ainsi que de son sentiment d'efficacité potentielle devant les exigences ». (Lessard et al., 2008, p.161). Huberman et Miles, 1992 (cités par Lessard et al., 2008, p.161) soulèvent également « l'importance des représentations des enseignants par rapport au changement de leurs pratiques. ». Pour ces chercheurs, celles-ci sont principalement associées à des éléments de performance professionnelle et de carrière affectés par le changement. Ils intègrent également l'environnement socio-professionnel (collègues, direction, ressources, etc.). La réforme doit donc être intégrée au système de performance scolaire et s'adapter aux modes d'apprentissage spécifiques à chaque type de structure organisationnelle (individuelle, petit groupe et école entière) (Lessard et al., 2008). Il y a là une volonté d'améliorer les pratiques par l'expérimen-

tation au sein de « réseaux d'apprentissage » comme les nomme Huberman (1995) regroupant des professionnels qui partagent soit une matière, soit un degré commun.

Toutefois, cette approche a ses limites dans la mesure où elle ne tient pas compte de la diversité des réalités de chaque établissement, région, etc et accepte « la forme scolaire prescrite de manière non problématique » (Lessard et al., 2008, p.165). En effet, ici, ce qui est prescrit entraînera « forcément » des changements positifs puisque la prescription découle d'un constat rationnel basé l'évaluation de divers indicateurs de performance. Cette théorie est donc limitée du point de vue sociologique et est largement remise en cause par des chercheurs du courant critique.

2.3.2. Le Courant critique

Les partisans du courant critique analysent diverses, théories afin de produire des éléments critiques et de faire progresser la réflexion idéologique sur les questions de société et plus particulièrement en matière d'éducation. S'ils soutiennent que l'école doit être en lien avec les tendances nouvelles des transformations de la société, du marché de l'emploi dans le contexte de la mondialisation de l'économie (Lessard et al., 2008, p.165), des auteurs comme Ball (1994) et Popkewitz (1997) insistent plus particulièrement sur l'importance de ne pas se limiter à l'analyse de l'Etat mais d'y inclure l'étude des réseaux de pouvoir, des discours et des technologies (Lessard et al., 2008) à travers l'ensemble du système éducatif et en passant par ses différents niveaux (allant jusqu'à la classe).

Ici, l'accent est mis sur la dimension macrosociale, en incluant des phénomènes tels que la « mondialisation, le néo-libéralisme, le new management public »,... (Lessard et al., 2008, p.168). Les politiques d'aujourd'hui doivent en effet considérer ces évolutions sociales macroscopiques et globales suite au « démantèlement de l'Etat-Providence, l'Etat-Evaluateur, aux nouvelles formes de gestion des questions publiques » (Lessard et al., 2008, p.168) ainsi qu'à toute forme d'évolutions macroéconomiques modernes. L'école ou le système éducatif n'est plus ici le point de départ des réflexions mais est incluse au centre des « évolutions macrosociales fortes et enracinées dans des rapports sociaux qui structurent la dynamique sociale et politique » (Lessard et al., 2008, p.168). L'élément intéressant amené par cette approche est

principalement celui de questionner le système et les orientations politiques souvent influencées par les effets pervers des « nouveaux modes de régulations marchandes » (Lessard et al., 2008, p.169) ou trop centrées sur les plus-values administratives.

Par ailleurs, l'articulation entre politique et pratique (que les chercheurs (Lessard et al., 2008) nomment hybridation) est ici exclue car celle-ci constitue un des piliers de base des politiques proposées actuellement, fruit d'un « pouvoir managérial renforcé » (Lessard et al., 2008, p.182). Ce pouvoir exerce une pression sur le corps enseignant et tend à cadrer cette profession avec excès, déprofessionnalisant ceux-ci. Ainsi, d'après les auteurs du courant prônant l'approche critique, la vision des fonctionnalistes pragmatiques est réductrice et réduit la responsabilité professionnelle et l'importance du travail des enseignants.

Cependant, la littérature manque d'éléments concrets qui permettraient de mettre en œuvre des alternatives, on reste au niveau du débat idéologique centré sur l'évolution de la société et ses implications. En effet, d'après Lessard et al. (2008, p.169), « les transformations actuelles, ancrées dans de vastes mouvements sociaux et mondiaux, sont incontournables. La mondialisation, la montée de l'économie du savoir, les aspects de la modernité avancée sont des phénomènes dont les états doivent tenir compte ». Il s'agit donc une nouvelle fois d'une approche synchrone mais qui intègre ici un contexte social contemporain et global, où l'école est au cœur des rapports sociaux.

2.3.3. Le Sensemaking

Les recherches qui rassemblent les penseurs du « sensemaking » rentrent également dans une démarche globale où les évolutions de la société font l'objet d'une attention toute particulière mais placent davantage l'humain, l'individu au centre de leurs préoccupations. En effet, l'objectif principal est d'ici de « comprendre le sens des transformations induites par les politiques et les réformes, en lien avec les évolutions globales de la société, tout en prenant en compte la production de sens par les acteurs impliqués » (Lessard et al., 2008, p.159). D'après Lessard et ses collaborateurs (2008), l'intérêt de ce courant est de respecter le besoin des acteurs de terrain afin de comprendre les politiques à mettre en œuvre. Le but est d'amener les acteurs et plus particulièrement les enseignants qui sont le principal vecteur de diffusion du change-

ment à s'approprier le changement, bouleverser leurs préjugés afin qu'ils portent ce projet. D'ailleurs, Lessard et al. (2008), insistent sur l'importance de l'inclusion des enseignants dans l'action de réforme, de leur capacité à intégrer, à donner un sens aux politiques au sein de leur environnement direct, leur école. On invite de cette façon les acteurs au cœur du processus, rendant la démarche d'action publique plus humble en « faisant confiance aux acteurs en favorisant la concertation collective, l'action réfléchie et l'apprentissage collectif » (Lessard et al., 2008, p.174). La démarche est donc cette fois plus inclusive, plus locale. Suivant cette logique la dimension cognitive est mise en avant également. Ici on tient compte du vécu des acteurs, de leur activité et de leur réalité professionnelle et de leurs « sources individuelles socialement construites (disciplines, ...) » (Lessard et al., 2008, p.169). Couplée à la dimension locale, on peut comprendre que cette dimension cognitive peut varier, certaines recherches (Laguardia, Brink et Wheeler, 2002 cités par Lessard et al, 2008) ont en effet montré qu'une même réforme peut être comprise différemment en fonction des personnes concernées et « varie fortement en fonction de leurs croyances » (Lessard et al., 2008, p.169) et de leur travail enseignant (discipline, degré,...). Si l'on se concentre sur le plus petit élément local qu'on puisse considérer, en l'occurrence, la classe, les enseignants peuvent juger d'une politique selon son implication dans son travail quotidien, conditionné par leurs élèves ou du moins la perception qu'ils en ont. Ils peuvent mesurer la difficulté ou non d'aboutir au changement selon la capacité et la motivation de leurs élèves à le recevoir et cela dans un contexte social qui leur est propre (Debray, 2005).

Intéressons-nous plus en détail à cette dimension cognitive en reprenant les travaux de Spillane, Reiser et Reimer (2002) qui ont identifié trois dimensions agissant en interaction.

Premièrement vient la « cognition individuelle », que l'on peut assimiler au processus d'interprétation d'une nouvelle politique par les acteurs. Celui-ci est fortement influencé par leurs « expériences, croyances, valeurs, connaissances » (Lessard et al., 2008, p.170) il s'agit d'éléments fortement ancrés et donc très difficiles à changer. Cette dimension cognitive particulière renvoie également à l'image de soi dans un processus de changement dans le sens où tout changement implique une remise en question de « ses valeurs ou pratiques existantes » (Lessard et al., 2008, p.170). Dans un deuxième temps, prenons un peu de distance par rapport à l'individu plaçons-le

dans son contexte spécifique dans lequel la réforme ou le changement est proposé. Ce facteur joue également son rôle dans le faire sens des acteurs comme nous l'avons vu plus haut, on parle alors de « cognition située ». C'est à ce niveau qu'interviennent les interactions sociales, les communications formelles ou informelles qui participent à la co-construction du faire sens, « le sens d'une politique est ainsi appréhendé aux travers de visions du monde ou de savoirs tacites partagés, ou négociés dans un groupe ou une organisation » (Lessard et al., 2008, p.170). Ce niveau intermédiaire de cognition située nous paraît tout à fait en phase avec la recherche de terrain que nous mènerons plus tard dans cette thèse. En effet, les analyses de discours et de la presse peuvent être vues comme une collection de visions et de savoirs partagés, les entretiens individuels nous éclaireront également dans ce sens en y incluant la dimension individuelle en étroite relation avec les représentations. Le rôle de celles-ci est d'ailleurs souligné par les chercheurs qui soulignent la difficulté d'opérer à ce niveau pourtant fondamental dans le processus de changement. La vision, la direction donnée ou plus simplement le message que veut faire passer une politique aura un impact positif ou non sur le sens donné par les acteurs en fonction de leur système de valeurs et de croyances que sont les représentations.

Lessard et al. (2008, p.182) insistent sur l'importance d'une telle approche dans la réussite des changements et estiment que « les approches centrées sur les acteurs et leurs processus d'interprétation des réformes apparaissent intéressantes et fort utiles. Elles permettent, tout en tenant compte des limites des réformes actuelles, notamment en insistant sur l'importance de comprendre les acteurs du système, leur travail et leur réalité quotidienne, de proposer des pistes de réflexion constructives pour améliorer la qualité des réformes et de leur implantation. ».

Finalement, cette approche insiste sur l'importance de travailler le sens plutôt que les comportements ou les techniques. Ici, l'articulation entre politique et pratique est envisagée mais pour autant qu'elle parte de la perception des acteurs, des réalités locales dans « les communautés de pratiques existantes et à renforcer » (Lessard et al., 2008, p.182). La flexibilité est donc préférée à la « rigidité » sans pour autant éliminer les politiques du jeu, en respectant donc les limites et rôles de chacun. Lessard et al. (2008) insistent sur l'importance d'une telle approche dans la réussite des changements et estiment que ces études centrées sur les acteurs et la façon dont ils interprètent

et intègrent les réformes font naître des réflexions constructives afin d'améliorer le processus de réforme depuis la démarche initiale, jusqu'à l'implémentation. La littérature introduit même ici un concept assez contemporain mettant en avant l'empowerment des enseignants, qui demande de leur part une professionnalité plus forte. La valorisation de cet empowerment et le développement de la capacité d'action des acteurs doit cependant rester dans le cadre politique. Il s'agit donc de donner une place centrale aux acteurs de la réforme tout en tenant compte de leur contexte global et local à l'époque considérée et ceux-ci doivent pouvoir composer avec les diverses réalités et faire face à l'évolution de leur métier (Lessard et al., 2008).

2.3.4. L'approche historique et le néo-institutionnalisme

Les précédentes approches se rejoignent au travers de leur caractère plutôt synchronique, les historiens et les sociologues du courant neo-institutionnaliste adoptent une démarche diachronique inhérente au caractère même d'une institution quelle qu'elle soit. En effet, l'institution peut être caractérisée par « des routines, des procédures, des conventions, des rôles, des stratégies, des formes organisationnelles et des technologies » (Lessard et Carpentier, 2015, p.62) et l'institutionnalisation consiste en la mise en place de ces éléments dans le temps. Bien qu'initialement, les premières théories institutionnalistes mettaient en avant le caractère socialement partagé de ces processus, les plus récents contributeurs du néo-institutionnalisme ont quant à eux distingué les variétés de processus et leur influence sur les structures organisationnelles ainsi que sur les changements qui s'y rapportent (Oliver, 1991). On comprend donc que la dimension temporelle est intrinsèque à la notion même d'institutionnalisation et à l'étude de ce phénomène.

Ainsi, pour comprendre les dynamiques des réformes éducatives et de la résistance au changement dans l'enseignement secondaire belge, il est crucial d'adopter une perspective néo-institutionnaliste. Dans le champ des politiques publiques, l'approche néo-institutionnelle permet de déchiffrer les influences réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques. Ben Slimane (2019) illustre comment les institutions sont au cœur de la genèse et de l'évolution des politiques publiques, en agissant à la fois comme des constructeurs et des facilitateurs de changement. Les institutions jouent un rôle central dans la formation des politiques

publiques, non seulement en établissant des cadres normatifs et réglementaires, mais aussi en répondant aux pressions sociales et politiques qui émergent de leur environnement. Par conséquent, elles façonnent et sont façonnées par les dynamiques sociale et politiques dans un processus d'interaction continue. Cette perspective permet de mieux comprendre comment les réformes éducatives peuvent être conçues et mises en œuvre de manière à tenir compte des complexités institutionnelles et des attentes des acteurs impliqués.

En intégrant cette perspective, nous pourrions analyser comment les réformes dans l'enseignement secondaire belge ont été influencées par les institutions existantes et comment ces réformes ont, à leur tour, impacté les structures institutionnelles et les dynamiques sociales. Ce courant est particulièrement pertinent pour notre recherche puisque les travaux menés dans le cadre de l'éducation sont particulièrement riches, d'une part, en éléments de compréhension de l'École en tant qu'institution avec ses codes, ses valeurs et ses routines, desquels il a été dégagé « la grammaire de la forme scolaire » (Lessard et Carpentier, 2015); et d'autre part en questionnements et théories sur l'institutionnalisation du changement dans le contexte du système éducatif. Les éléments théoriques qui suivront constitueront donc la trame de base de notre démarche de compréhension des processus de réforme dans le monde de l'enseignement. Dans les sections suivantes, nous parcourrons les différentes évolutions de pensées qui ont permis de construire le néo-institutionnalisme tel qu'on le connaît aujourd'hui et les différents concepts qui y sont liés. Mais cela ne peut que se précéder d'une compréhension fine du néo-institutionnalisme dans les organisations. Enfin, nous verrons comment ceux-ci apportent les bases théoriques et les éléments de questionnement qui sous-tendent notre travail de recherche.

2.4. DE L'INSTITUTIONNALISME AU NÉO-INSTITUTIONNALISME

Amené par les anglo-saxons vers les années 50, l'institutionnalisme a tenté d'expliquer l'organisation comme une structure sociale tacite qui baigne dans un environnement institutionnel davantage explicite et qui comprend des « éléments régulateurs, normatifs et cognitifs » (Selznick, 1949 cité par Lessard et Carpentier, 2015, p.61). Ces travaux sont repris avec plus ou moins d'intensité à la fin des années 1970, d'où l'appellation néo-institutionnaliste. Les principes institutionnalistes sont repris

pour décrire et comprendre les organisations en étudiant les croyances véhiculées au sein de leurs structures, règles et procédures. Ces croyances peuvent s'exprimer par l'adoption d'une procédure ou l'installation d'une routine et renforcent la légitimité de l'organisation et sont donc indispensables à son maintien (Lessard et Carpentier, 2015). Cette dimension symbolique qu'apporte les croyances ou « mythes rationalisés » (Lessard et Carpentier, 2015, p.62) constitue le vecteur structurant des comportements au sein de l'organisation. Ces derniers sont façonnés tout au long du processus d'institutionnalisation sous l'impulsion de pressions externes qui sont catégorisées par Scott (cité par Lessard et Carpentier, 2015) en deux grands groupes : les pressions institutionnelles et les pressions rationnelles techniques.

D'après Lessard et Carpentier (2015) qui citent le travail de Scott (2008), il y a donc une interaction continue entre les pressions environnementales, les institutions et les organisations qu'elles sous-tendent. Les institutionnalistes ont posé les bases du phénomène d'institutionnalisation comme une réponse aux pressions de l'environnement institutionnel ou de forces extérieures comme, par exemple, une nouvelle législation. En effet, ce processus procède par étape et sur la durée pour développer de nouvelles structures, de nouveaux comportements ou simplement de nouvelles habitudes objectivés et institutionnalisés par les acteurs. C'est ainsi que les organisations auraient tendance à adopter des comportements homogènes en réponse à ces pressions, les institutionnalistes parlent alors d'isomorphisme (Lessard et Carpentier, 2015 ; Draelants et Maroy, 2007).

Plus récemment, les néo-institutionnalistes ont apporté des éléments nouveaux à ces principes fondamentaux. Ils ont principalement mis en évidence la variété des processus d'institutionnalisation, les ont caractérisés et ont analysé leur influence sur le changement organisationnel (Oliver, 1991). En effet, les environnements institutionnels sont aussi variés que les pressions qui s'exercent sur les organisations. Le champ organisationnel lui-même, de par sa perméabilité et du flou artistique qui caractérise ses frontières, est composé de différentes formes d'institutions propre à chaque organisation ou bien même transversale, laissant les acteurs et leurs idées circuler librement (Scott 2008 cité par Lessard et Carpentier, 2015). Ce qui fait apparaître de nouvelles réponses aux pressions institutionnelles. Il ne s'agit donc pas seulement d'isomorphisme. En effet, chez les néo-institutionnalistes, on souligne d'autres stratégies de réponse comme le compromis ou l'évitement (Oliver 1991) avec pour objectif

de tenter d'expliquer l'émergence de ces réponses et la construction des choix sociaux. Si ces éléments de réflexion peuvent s'appliquer à de nombreuses disciplines, certains chercheurs comme Lessard et Carpentier (2015); Lessard et al. (2008); Dupriez, (2015) ; Draelants et Crahay (2009) ; Draelants et Maroy, 2007 ; Tyack et Cuban, 1995) se sont concentrés à la compréhension d'une institution particulière, à savoir le système éducatif. Dans la section suivante, nous nous focaliserons donc sur les travaux de recherche s'inscrivant dans ce courant néo-institutionnaliste et qui s'applique au champ organisationnel scolaire.

2.4.1. La grammaire ou la forme scolaire, une forme institutionnel particulière

Afin de comprendre ce qu'est une forme institutionnelle et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation nous nous intéresserons aux travaux de Tyack et Cuban (1995) qui ont étudié les différentes réformes apparues aux Etats-Unis lors du XXe siècle. Ils ont ainsi distingué plusieurs formes institutionnelles durables telles que les degrés scolaires, ou même, comme l'indiquent Tyack et Cuban (1995, p.8) : « (...) the grammar of schooling include such familiar practices as the age-grading of students, the division of knowledge into separate subjects, and the self-contained classroom with one teacher. Cela est aisément transposable à ce que l'on connaît en Belgique francophone et il devient évident que ces formes, auxquelles on peut aussi ajouter la grille horaire de l'enseignement secondaire, constituent des codes, des croyances ou des habitudes qui ne sont plus remis en question et façonnent l'image de l'Ecole de l'inconscient collectif. Ceci est valable autant pour les acteurs internes, tels que les enseignants que pour les acteurs externes tels que les parents et toute autre personne qui peut, de près ou de loin, prendre part à l'éducation.

Cette grammaire ou forme s'est construite sous l'impulsion d'une pression environnementale, à savoir, la massification de l'enseignement. Aujourd'hui, ces règles, ces codes, ont été légitimés et sont perçus comme fonctionnels, c'est-à-dire, adaptés à l'éducation de masse. C'est pourquoi cette grammaire fait partie de la culture commune des acteurs internes ou externes du système éducatif (Tyack et Cuban, 1995). On comprend donc qu'une telle forme institutionnelle possède une grande inertie face à un quelconque changement. Tyack et Cuban (1995) qualifient la grammaire scolaire de résiliente et identifient la non prise en compte de cette forme scolaire relative au «

passé pédagogique » ou « pedagogical past » comme facteur d'échec principal de toute réforme éducative.

En effet, le processus d'implantation des réformes est souvent long et en décalage avec le discours officiel qui impose une vision plutôt révolutionnaire du changement. Il est important de considérer le phénomène d'hybridation qui consiste en l'appropriation par les acteurs des innovations amenées par les réformes, ils transforment, interprètent les politiques en les confondant à leurs habitudes professionnelles en place, ce phénomène peut expliquer la perte de confiance relevée sur le terrain par Ferrara et Friant (2015) où les acteurs s'attendent à de nouveaux décrets à chaque changement de gouvernement. La diffusion des politiques peut être si lente que leur sens initial est parfois oublié, ces idées nouvelles percolent ainsi de manière inégale à travers les différentes strates du système éducatif (Tyack et Cuban, 1995).

Il est donc important d'intégrer cette forme scolaire dans l'entreprise réformatrice (Di Maggio et Powel, 1997 ; Lessard et al., 2008 ; Lessard et Carpentier, 2015 ; Tyack et Cuban, 1995). Tyack et Cuban (1995) affirment même que les politiques éducatives et plus particulièrement leur mise en œuvre est davantage impactée par la structure institutionnelle de l'école qu'elles n'ont d'influence sur celles-ci. C'est pourquoi, dans le point suivant, nous nous attacherons à comprendre comment ces éléments peuvent être pris en compte afin d'assurer une implémentation réussie du changement dans le contexte scolaire.

2.5. LES CONDITIONS D'UNE MISE EN ŒUVRE RÉUSSIE DU CHANGEMENT

Nous abordons ici un questionnement central de ce travail de recherche, à savoir, déceler les conditions favorables à une mise à place réussie d'une réforme dans le domaine de l'éducation. Si les courants décrits précédemment amènent chacun des éléments d'analyses intéressants, il nous paraît indispensable ici d'en extraire une trame d'analyse qui nous permettra de répondre au mieux à nos interrogations dans le contexte particulier qu'est l'enseignement secondaire francophone belge. De manière générale, les différents courants se rejoignent dans leur approche globale de l'analyse du système éducatif ou de la mise en œuvre des politiques ; seul le fonctionnalisme

pragmatique semble se focaliser principalement sur le cadre scolaire. Il n'est pour le moins pas à négliger car il désigne en effet les enseignants comme acteurs principaux du changement et de sa réussite (Huberman, 1995 ; Leithwood et al., 1999 cités par Lessard et al., 2008). Les recherches du courant du « sensmaking » complètent les théoriciens du fonctionnalisme pragmatique en liant la dimension cognitive centrée sur les professionnels de l'éducation à une approche davantage sociologique (Lessard et al., 2008). Le courant critique remet quant à lui en question ces démarches y compris certains principes du néo-institutionnalisme qui semble pourtant intégrer de manière complète la question de l'action publique en matière d'éducation. Et ce, par le caractère intrinsèque de l'institution ou plutôt de l'institutionnalisation qui s'inscrit au sein des organisations sous l'influence de forces extérieures liées à environnement direct ou indirect des organisations et qui pénètre de façon hétérogène leurs structures.

En outre, un dénominateur commun émerge assez clairement, le rôle des enseignants dans l'entreprise réformatrice. Leithwood et al. (1999, cités par Lessard et al., 2008) soulignent la volonté et la motivation comme une des composantes principales du succès d'une réforme. Il faut tenir compte non seulement de leur capacité individuelle mais aussi de leur capacité collective ainsi que le contexte organisationnel dans lequel ils évoluent. Cette motivation dépendra de l'interprétation des acteurs, du sens, des objectifs de la politique, de l'intégration ou non à leurs objectifs de carrière ainsi que de leur sentiment de capacité face aux exigences imposées. Ces éléments plutôt inscrits dans le fonctionnalisme pragmatique sont réunis sous l'appellation de « capital humain » par les auteurs du sensmaking. Citons par exemple Spillane et Thompson (1997) qui y voient une combinaison nécessaire avec ce qu'ils appellent le « capital social ». Ce dernier se compose d'éléments sociocognitifs et environnementaux tels que le dialogue ou la confiance mais aussi les collaborations avec les entités externes. Les auteurs avancent même que « Developing social capital involves changing the way people relate with each other in order to enable them to achieve goals that would not be possible in the absence of these relations ». (Spillane et Thompson, 1997, p.192). Ceci rejoint dans une certaine mesure le concept d'environnement institutionnel des néo-institutionnalistes. On comprend donc que s'il est primordial de s'intéresser au cadre cognitif des acteurs, il ne faut pas pour autant négliger leur rapport à la société dans sa globalité. Le principe d'hybridation en tire son essence, favorisant une mise en place ascendante (ou bottom-up) du changement via des aller-retour entre les

impulsions politiques et leur élaboration au sein des organisation scolaire (Draelants et Maroy, 2009 ; Lessard et al., 2008). Va et viens qui prendront place au sein d'une boucle de rétroaction efficace et qui sera dépendante de la représentation des objectifs par leurs receveurs, à savoir, les enseignants. La politique peut se vouloir globale, elle n'en subira pas moins une légitimation ainsi qu'une délibération locale et collective liée aux représentations sociales propres à chaque groupe. Ces dernières sont dépendantes des environnements institutionnels construits sous l'impulsion des politiques passées.

En conclusion et comme le soulignent Draelants et Crahay (2009) il faudra coupler les approches macrosociologiques et microsociologiques afin de trouver la voie du succès et intégrer les analyses cognitives centrées sur les acteurs intermédiaires dans un contexte social plus large visant à dresser le tableau de l'environnement institutionnel actuel qui ne peut être compris sans étudier le passé. Cependant, cela ne constitue pas une procédure à voie unique. En effet, la mise en place d'un changement dans le monde de l'éducation est complexe de par la nature même de l'institution scolaire qui possède « une technologie de base peu développée et qui repose essentiellement sur des rapports sociaux » (Tardif et Lessard, 1999, cités par Lessard et al., 2008, p.179). Il en découle une analyse de phénomènes dont l'origine est souvent floue et dont les conséquences sont difficilement mesurables (Draelants et Crahay, 2009). La dimension temporelle n'est pas en reste, elle porte des générations d'enseignants qui ont vu passer plusieurs politiques et réformes fortifiant ainsi la complexité de la grammaire de base face à des politiques toujours plus friandes de changements (Tyack et Cuban, 1995). Avant d'aborder une réforme, il est donc également important de connaître les barrières à lever, celles-ci seront abordées dans le point suivant.

2.5.1. Les Eléments entraînant la résistance au changement.

Si bon nombre de facteurs de réussite ou plutôt d'éléments donnant un maximum de chance de réussite au projet politique ont pu être identifiés dans la section précédente, la littérature en sociologie de l'éducation traitant des politiques éducatives ne regorge pas moins d'éléments favorisant ou entraînant la résistance au changement. Un accent tout particulier est d'ailleurs mis, une nouvelle fois, sur les acteurs intermédiaires qui semblent être au centre de toutes les discussions. En effet, de la mise

en œuvre des réformes, en passant par leur impact sur les pratiques pour en venir aux caractères endogènes de métier enseignant ou des caractéristiques psycho-sociales du milieu professionnel, ces acteurs occupent une place centrale dans la justification ou l'identification d'éléments résilients ou résistants par rapport aux réformes (Barrère, 2017 ; Beckers, 2008 ; Draelants et Crahay, 2009 ; Lessard et al. 2008). Par ailleurs, Draelants (2019) met en exergue l'importance de prendre en compte la résistance au changement car celle-ci articule les récriminations émises par les personnes directement affectées par les réformes éducatives. L'attention portée à ces objections détient en elle-même des enseignements susceptibles de nous éclairer.

Ici, nous avons identifié trois grandes catégories de facteurs de résistance. Premièrement, les auteurs (Barrère, 2017 ; Beckers, 2008 ; Draelants et Crahay, 2009 ; Lessard et al. 2008, Lessard et Carpentier, 2015) pointent souvent du doigt la manière dont la politique est menée comme cause d'échec. Dans la section 1.2.1. nous décrirons les faiblesses identifiées dans l'élaboration de la politique, dans ses objectifs et dans son implémentation mais également à l'environnement socio-politique quand lequel sont élaborées ces politiques. Secondement et c'est là où interviennent plus clairement les acteurs intermédiaires nous aborderons la résistance au changement de la part des enseignants. On part donc de facteurs endogènes à la politique pour se trouver dans le champ intermédiaire croisant politiques et pratiques. Troisièmement et finalement, nous en viendrons aux facteurs endogènes humains, propres aux professionnels de l'éducation, nous tâcherons de comprendre ce qui peut faire émerger des facteurs de résistance dans la nature même du métier enseignant, mais également et plus globalement, dans la culture d'entreprise de ce milieu professionnel complexe qui doit composer avec bien des variables.

Au fur et à mesure de la lecture de cette partie, nous comprendrons à quel point il est important d'étudier et de comprendre la population de cette tranche d'acteur afin de pouvoir mettre en place des politiques efficaces. Il s'agit d'un constat déjà évoqué précédemment dans ce chapitre et tous les courants semblent intégrer cette notion mais il prend encore plus d'importance lorsque l'enseignant lui-même est mis au centre de l'analyse.

2.5.2. Facteur de résistance 1 : les éléments propres à l'environnement politique

et social

L'histoire a souvent été utile aux institutionnalistes ou néo-institutionnalistes pour comprendre le phénomène d'institutionnalisation, comment celui-ci s'installe ou évolue en fonction des variations de l'environnement politico-social. Les études historiques sont également utiles aux pédagogues afin de comprendre l'une ou l'autre facette de l'action politique en éducation. Citons par exemple Beckers (2008) qui a retracé l'évolution de la perte de confiance des enseignants envers les politiques. Cette dégradation de la confiance des acteurs envers les politiques éducatives est le fruit d'une association d'éléments propres à la nature des politiques réformatrices et aux circonstances ou au contexte dans lequel elles interviennent.

Partant de ce qu'appelleraient les institutionnalistes, l'environnement institutionnel ou ce que l'on peut interpréter comme une pression extérieure à l'institution scolaire, nous pouvons citer trois grands types d'événements historiques : les crises financières, la massification de l'enseignement et l'apparition des enquêtes internationales (Beckers, 2008). Chacun de ces éléments historiques impacte le façonnement des politiques, les priorités et les objectifs et engendrent des décisions parfois en désaccord avec la forme scolaire contemporaine aux réformes. En effet, la crise financière a mené au rabotement des budgets de l'éducation.

Les enquêtes internationales ont également donné un autre élément de contrôle dans la gestion de l'efficacité, modelant les objectifs d'une façon nouvelle. En effet, il n'est plus uniquement et principalement question de donner l'accès aux savoirs mais la priorité est maintenant de « rentabiliser les investissements éducatifs » (Beckers, 2008, p.107). En dehors de l'impact sur les réflexions budgétaires ou de gestion de l'enseignement, ces enquêtes prises comme justificatif de leurs actions par les politiques, viennent égratigner les sentiments de compétence ou de capacité des professionnels. Nous aborderons ce facteur plus en détail dans le point suivant. Finalement, la massification de l'enseignement avec « le changement des conditions d'exercice du métier » (Beckers, 2008, p.105) qui s'en est suivi a bouleversé les habitudes des enseignants qui peinent à s'institutionnaliser dans un contexte où les décrets viennent s'ajouter les uns après les autres (Barrère, 2017, Beckers, 2008). Ce dernier constat rejoint également le celui des néo-institutionnalistes qui identifient le malaise ou un certain paradoxe lié

à l'inertie institutionnelle propre au champ de l'éducation face à l'évolution toujours plus rapide de la société (Barrère, 2017, Beckers, 2008, Lessard et al. 2008). Outre les éléments historiques que nous venons de citer, d'autres facteurs socio-culturels sont également à prendre en compte comme vecteurs des réflexions idéologiques et des débats qui font émerger les politiques. Les facteurs principalement culturels comme « la conception française de l'enseignement », pour reprendre les termes de Durkheim cités par Barrère (2017), qui a du mal à intégrer des savoirs autres que purement disciplinaires, influencent les débats. Mais pas seulement, l'éducation au sein de la société en France (mais cela est aussi valable en Belgique francophone comme nous le verrons plus tard dans ce travail de recherche) est le fruit de nombreux débats ou polémiques, dans lesquels il est parfois difficile de distinguer l'avis « des professionnels de celui des profanes [...] mettant parfois la zone d'autonomie et d'expertise des premiers à rude épreuve » (Barrère, 2017, p.14). D'autres éléments, davantage microsociaux viennent également freiner ou entraver la diffusion ou l'application d'une réforme, à savoir diversité des réalités propres à chaque établissement qui rend difficile l'application uniforme de nouvelles règles ou pratiques.

Par ailleurs, d'autres facteurs de résistances sont à trouver dans la définition même de la politique ou dans son application. Ainsi les auteurs (Barrère, 2017 ; Lessard et al., 2008) pointent souvent le manque de réflexion sur « l'opérationnalisation » des changements ou réformes. Premièrement, ceci peut s'exprimer par le manque de clarté des objectifs lié soit tout simplement à leur définition, soit à leur nombre. En effet, la quantité d'objectifs visés ou de propositions (financement, structure scolaire, aménagement des horaires, etc) engendre une vision floue des finalités recherchées (Lessard et al., 2008). Deuxièmement, le manque d'intégration de la forme scolaire dans la mise en pratique de la réforme affaiblit également son impact et sa diffusion, ce qui peut être traduit par l'absence de prise en compte des avis des professionnels, par le fait de ne pas les impliquer et donc ignorer cette « boucle de rétroaction » mise en avant par les néo-institutionnalistes et ce, dès la démarche initiale de la définition du problème. En effet, Barrère (2017) pointe l'absence de « construction commune du problème » (Barrère, 2017, p.134) qui peut être due à la « vision applicationniste du lien entre recherche et pratique » défini par Prost (cité par Barrère, 2017, p.11). Une application unilatérale des constats émis par les experts politiques et académiques ne peut aujourd'hui suffire à porter une politique de changement (Barrère, 2017).

Finalement, citons le « modèle de la poubelle » qui semble intéressant à investiguer puisqu'il combine tous les défauts cités ci-dessus. Le garbage can model a été défini par Lefebvre, Radu-Lefebvre & Lamy (2012) comme une façon de comprendre le fonctionnement interne et les processus décisionnels des organisations, en particulier celles qui sont caractérisées par une certaine forme d'anarchie. Les auteurs identifient trois propriétés clés qui définissent ces types d'organisations selon ce modèle :

- Le système de préférences est incertain puisqu'il ne présente pas d'objectifs clairs et de préférences préétablies. En effet, les préférences et les priorités peuvent évoluer en cours de route, souvent en réaction à l'action en cours.
- Les processus décisionnels sont imprécis et erratiques, les méthodes par lesquelles les décisions sont prises ne sont ni systématiques ni logiques. Souvent, les membres de l'organisation eux-mêmes ne comprennent pas complètement comment ou pourquoi une décision a été prise. Ce genre de prise de décision repose en grande partie sur des méthodes d'essai et d'erreur, sur des formes d'apprentissage ad hoc, et sur des ajustements faits à la volée.
- La participation des membres de l'organisation est variable et peut fluctuer en fonction de nombreux facteurs, rendant ainsi difficile la prédiction de qui participera à une décision donnée. Cette fluctuation brouille également les frontières entre les différents départements ou unités au sein de l'organisation, ainsi qu'entre l'organisation et son environnement externe.

Dans ce modèle, le processus décisionnel est vu comme l'intersection de quatre flux indépendants : un flux de problèmes qui émergent et nécessitent des solutions, un flux de solutions proposées, un flux de participants qui entrent et sortent du processus décisionnel et un flux de choix à faire. D'après Lefebvre (et al., 2012), ce modèle a été utilisé pour explorer l'ambiguïté et l'incertitude qui sont souvent présentes dans les processus décisionnels des organisations. Il est considéré comme un élément fondamental dans plusieurs disciplines, y compris la gestion organisationnelle, la sociologie, et les sciences politiques. Toutefois, il n'est pas à considérer comme une

vérité absolue, mais plutôt comme un point de départ pour comprendre la complexité des organisations et pour remettre en question les idées reçues sur la prise de décision organisationnelle.

Citons également Barrère (2017) qui atteste que le modèle de la poubelle tend à définir des solutions à des problèmes identifiés au hasard (et donc sans concertation). Ces solutions, une fois mises en place, se voient parfois répondre à des problématiques qui n'ont pas forcément été envisagées initialement « un peu comme des papiers froissés ce croisent aléatoirement dans une poubelle » (Barrère, 2017, p.133). Le caractère aléatoire ou hasardeux de cette démarche laisse peu de place à une quelconque intégration ou légitimation par les acteurs, pourtant essentielle l'institutionnalisation du changement (Draelants et Maroy, 2007). Car en faisant l'économie de la réalité de terrain et des problèmes réels vécus par les acteurs il est toujours possible de faire correspondre une solution à un problème. Surtout si l'on ignore le retour des acteurs ou le besoin de justification afin d'éviter les débats par l'application de petites réformes comme l'ont souligné Boltanski et Thévenot cité par Barrère (2017). Ceci contribue à renforcer le sentiment de frustration et la perte de confiance par les enseignants. L'impact des réformes sur les professionnels de l'enseignement comme source de résistance au changement fait d'ailleurs l'objet du point suivant.

2.5.3. Facteur de résistance 2 : l'impact de la politique éducative sur les enseignants

Nous poursuivons notre analyse sur la route qui lie les politiques ou le monde politique en général aux enseignants. Après avoir décrit les facteurs de résistance liés à l'environnement politique et social du monde de l'éducation, nous nous focaliserons dans cette partie sur leur impact, à tendance négative, sur les enseignants, leurs représentations et leurs pratiques. Même si nous avons déjà abordé la dégradation de la confiance des enseignants dans le point précédent, il nous a semblé important de se détacher de la compréhension de l'élaboration des politiques pour nous concentrer sur la façon dont celles-ci conditionnent le métier d'enseignant. Cela nous permettra, par la suite, d'appréhender au mieux les défis et caractéristiques professionnelles propres à ce dernier. Les nombreux changements de ces dernières années ont eu pour conséquence principale chez les professionnels de l'éducation la perte de confiance de ceux-ci envers le monde politique (Beckers, 2008). Mais pas seulement. En effet, le

manque de clarté des objectifs, l'absence de collaboration entre les politiques et les enseignants, laisse présumer un manque de vision claire et précise des problèmes ou des solutions à mettre en œuvre. De plus, même si ces dernières trouvent une description et un sens au niveau politique, leur formulation est souvent dépendante d'un jargon technique rendant difficile son interprétation et la réforme est vue comme imposée « par le haut » (Beckers, 2008 ; Lessard et al. 2008). En découle un désintérêt, un sentiment de distance, une absence de légitimité et une perte de confiance de la part des acteurs (Barrère, 2017 ; Beckers, 2008 ; Draelants et Crahay, 2009 ; Draelants et Maroy, 2007 ; Lessard et al., 2008).

Outre ce sentiment de confiance perdue, d'autres sentiments négatifs plutôt liés à la condition professionnelle des enseignants sont générés par la définition des réformes ou par leur mise en application. Si l'on reprend les travaux de Beckers (2008) les politiques qui se veulent initiées par les constats des enquêtes internationales, qui pour la Belgique francophone ne sont pas glorieux, remettent quelque part en cause l'efficacité du système éducatif, et de là indirectement la compétence des enseignants se voit égratignée. Ajoutons à cela, la multiplication des responsabilités données à l'école pour pallier aux faiblesses soulignées dans les rapports internationaux (Beckers, 2008) et pour lesquelles les enseignants sont souvent mis sur le banc des accusés (Barrère, 2017). Responsabilités qui s'ajoutent sur une durée limitée et qui peuvent être perçues comme insurmontables à court terme et de ce fait dégradent la perception de capacité des enseignants par rapport à l'atteinte des objectifs fixés (Beckers, 2008 ; Leithwood et al., 1999 cités par Lessard et al., 2008). Une nouvelle fois, la prise en compte des réalités de terrain fait défaut, le sentiment d'impuissance grandit et laisse peu de place à la légitimation de la politique pourtant essentielle à son intégration au sein de la forme scolaire (Draelants et Crahay, 2009 ; Draelants et Maroy, 2007). Il est tout de même intéressant de noter que certaines réformes court-circuitent ces principes et sont légitimées par un principe supérieur comme le décrit Derouet (1992) cité par Barrère (2017), ces actions s'installent sans trop faire de bruit, comme par exemple ce fût le cas de la mixité qui se justifie au nom de l'égalité des sexes.

Ces éléments ne doivent bien entendu pas être généralisés trop rapidement. Chaque enseignant vit une carrière différente et baigne dans un contexte social aussi variable qu'il n'y a d'écoles. Certains des facteurs précités peuvent donc se manifester

avec plus ou moins d'importance selon les caractéristiques personnelles de l'individu, mais également selon sa réalité professionnelle. Or, comme l'a constaté Barrère (2017) dans ses enquêtes qualitatives : « la première source de malaise invoquée par les enseignants (...) est l'absence de prise en compte des difficultés réelles des enseignants, (...) c'est en analysant la globalité du travail enseignant, et la spécificité du métier, que l'on peut commencer à le comprendre [...] » (Barrère, 2017, p.15).

Afin de comprendre comment éviter les facteurs que l'on vient de citer, il est donc essentiel de comprendre les spécificités du métier d'enseignant, il s'agit là de la tâche qui nous occupera dans la section suivante.

2.5.4. Facteur de résistance 3 : la condition spécifique du métier d'enseignant

Notre approche descendante (top-down) des facteurs de résistance s'achève donc par l'analyse des éléments propres à l'enseignant, ses spécificités en tant que professionnel de l'éducation. Nous avons pu comprendre que ces acteurs sont d'une importance primordiale dans la poursuite de l'action réformatrice et beaucoup d'auteurs s'accordent sur ce constat, bien qu'il existe d'autres acteurs importants au sein du système éducatif (Barrère, 2017 ; Beckers, 2008 ; Draelants et Crahay, 2009 ; Draelants et Maroy, 2007 ; Lessard et al., 2008). Cependant, tout comme l'étude des phénomènes socio-politiques en matière d'éducation est complexe tant les variables sont importantes, l'étude de la condition enseignante hérite du même degré de complexité. Nous verrons ici, les spécificités de la fonction enseignante dans une société en perpétuelle évolution, mais aussi les particularités propres à sa nature « altruiste ».

L'absence de prise en compte de la difficulté du métier enseignant et son manque de considération, de reconnaissance du métier dans la société moderne sont les principales sources du malaise des professionnels selon Larrivain et Corbier (2005, cités par Barrère, 2017). En effet, le métier d'enseignant fait partie des métiers des services, il exerce plus particulièrement « un travail sur autrui » (Dubet, 2002 cité par Barrère, 2017, p.19). Ceci représente un cas assez particuliers car par définition, ils supposent opérer une transformation en profondeur et dans la durée sur des personnes et doivent compter sur une collaboration étroite avec le sujet-objet, à savoir, l'élève. Même si dans d'autres domaines, cette collaboration est intrinsèque à la profession (comme dans la santé par exemple), ici, le caractère obligatoire (l'enseignement est

obligatoire jusqu'à 18 ans en Belgique) ajoute une dimension particulière à cette coentreprise. De plus, l'enseignement a cela de particulier qu'il fait face à des groupes (classes) et sans l'appui d'instruction de travail ou de procédures clairement définies et éprouvées comme c'est le cas dans l'industrie par exemple. Bien sûr, il existe des approches qui tentent de structurer les pratiques et celles-ci sont toujours nourries par diverses recherches en éducation, mais il semble difficile de prendre en compte les réalités de chacun (Barrère, 2017).

Par ailleurs, et comme le souligne l'économiste Gadrey (cité par Barrère, 2017, p.19), cette particularité du métier d'enseignant implique une multidimensionalité des compétences requises « à la fois liées au contenu de la transformation elle-même que vise le service, mais aussi à la relation, à l'intelligence des contextes institutionnels et sociaux de l'activité. Le rapport aux procédures doit assumer une part importante d'incertitude, contrairement aux secteurs où il est possible de s'appuyer sur des améliorations quantifiées de procédures et de protocoles, ce qui problématise la notion de travail efficace » (Barrère, 2017, p.18).

Cette part d'incertitude est inhérente et essentielle à la fonction enseignant. En effet, elle est le garant de l'autonomie professionnelle à laquelle tiennent les enseignants et qui est aujourd'hui menacée par des mesures de plus en plus proches dans le temps et une volonté de contrôle rapproché au nom de la mesure de l'efficacité (Barrère, 2017). Cette autonomie est également le degré de liberté essentiel à l'application des prescriptions du métier dans un contexte social variable mais également pour faire face à la diversité des réalités locales. Du point de vue social, citons l'évolution du rapport à l'enfant mis en évidence par Barrère (2017), car aujourd'hui « l'idée d'élèves du secondaire universellement attentifs et amoureux des savoirs avant la massification relève du mythe » (Barrère, 2017, p.17). En effet, la condition des enseignants qui doivent faire face à un public très disparate est le résultat de la massification de l'enseignement qui a fait émerger de « nouveaux publics ». Or les enseignants sont pourtant recrutés et formés plus ou moins de la même façon qu'auparavant et l'ambition des programmes est quant à elle restée inchangée également (Barrère, 2017). L'aspect variable des réalités locales est quelque part lié à ce constat, où les populations d'élèves auxquelles font face les enseignants peuvent changer, selon la région ou l'établissement dans lequel ils exercent. Force est de constater que ce cadre de travail

rend difficile l'application uniforme de l'action politique. Nous retournons à présent le constat dans l'autre sens, tenant compte de ces variabilités, il est difficile d'établir un plan d'action à la fois suffisamment précis pour atteindre des objectifs fixés mais aussi suffisamment « laxiste » afin de laisser chacun agir en autonomie dans son cadre de travail spécifique. La vérité se trouve probablement à mi-chemin et en vue d'appréhender au mieux ce défi, nous présentons dans la dernière section de ce chapitre, les différentes approche sociologique du métier d'enseignant.

2.6. L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Jusqu'à présent, nous avons parcouru les différents courants sociologiques qui se sont attelés à la compréhension des politiques, de leur mise en œuvre et du changement qu'elles induisent dans les organisations qu'elles sous-tendent. Changement qui a été analysé plus en détail et pour lequel les premiers éléments pour une mise en œuvre réussie ont été présentés. Nous nous sommes ensuite intéressés à ce qui s'opposait à ce changement, tant au niveau des caractéristiques propres aux politiques qu'à leur effet sur les enseignants mais également aux caractéristiques de ce métier particulier. Nous poursuivons ici en nous intéressant plus particulièrement à la structure organisationnelle de l'école à l'articulation du métier d'enseignant dans les murs d'une école. Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet depuis la massification de l'enseignement (Lortie, 1976 ; Rowan et Miller, 2007, Weick, 1975) tous cités par Enthoven, Letor et Dupriez (2016) dans un article qui décrit les différentes logiques organisationnelles des enseignants et met en exergue le dilemme précédemment cité entre autonomie et réformes pédagogiques. Nous amenons ici une dimension nouvelle dans le sens où, si les approches plus prescriptives semblaient plutôt dissociées des approches centrées sur l'autonomie (fonctionnalisme pragmatique en opposition au néo-institutionnalisme ou sensmaking), il s'agira dès lors de les combiner en donnant aux enseignants un cadre de travail précis tout en leur accordant la liberté suffisante à l'adaptation de leur pratique au sein de leur classe. En effet, les auteurs (Enthoven et al., 2016) montrent à travers l'étude des réformes pédagogiques et des changements dans les pratiques que les évolutions des pratiques enseignantes (toujours demandées par les réformes) ne peuvent avoir lieu que si elles sont à la fois prescriptives (car les enseignants se sentent, de cette façon, accompagnés, guidés, « armés » face aux éventuelles difficultés qu'ils rencontreraient) et centrés sur la créativité et l'autonomie pro-

fessionnelle locale (ils ont ainsi le sentiment que leur jugement professionnel est pris en compte et que leurs réalités locales sont respectées). De cette façon, les enseignants garderaient l'autonomie qui leur est chère tout en bénéficiant d'un cadre de pratiques structuré afin de les guider face à la nouveauté, au changement. Dans les points suivants, nous aborderons d'abord les logiques organisationnelles des enseignants pour ensuite présenter les stratégies de changement mises en œuvre dans les réformes pédagogiques

2.6.1. Les logiques organisationnelles des enseignants

Nous développerons ici deux logiques organisationnelles contradictoires et plutôt initiées par les chercheurs nord-américains sur lesquelles repose le système éducatif. Celles-ci sont à la fois différentes et souvent contestées, mais n'en sont pas moins intéressantes. Premièrement, la logique bureaucratique ou approche procédurale qui peut se traduire en « evidence based education », émane d'une approche prescriptive de l'enseignement qui laisse peu d'autonomie aux enseignants. On rejoint ici l'idéologie de fonctionnalisme pragmatique, faisant la promotion d'un « enseignement efficace » où les règles, les programmes, les pratiques sont encadrées de façon claire et définie préalablement (Enthoven et al., 2016). L'« Evidence Based Education » vise une standardisation des pratiques, en donnant les mêmes outils préconçus par la recherche en éducation à tous les acteurs du système. Cette logique a été développée dans le cadre de la nouvelle gestion publique soumise tantôt à des logiques de marché, tantôt à un pilotage par les résultats et engendrant une certaine pression sur les établissements scolaires contrains de devoir chercher des solutions pédagogiques auprès des chercheurs en vue d'améliorer leurs performances (Enthoven et al., 2016).

Citons deuxièmement la logique professionnelle, qui, quant à elle, donne une place centrale à l'autonomie des enseignants. Cette fois, les prescriptions s'arrêtent au mur de la classe afin de prendre en compte les réalités de chacun. De cette façon, le changement à large échelle peut avoir lieu, car il est nécessaire de prendre en compte la logique professionnelle des enseignants qui serait à l'origine de la qualité du système. Il s'agit donc, plus concrètement, de prôner l'autonomie des enseignants, le développement de leurs compétences, leur apprentissage et la confiance en leur jugement professionnel (Enthoven et al. 2016).

Ces deux approches se distinguent clairement par le degré d'autonomie laissé aux enseignants. Bien que l'on puisse retrouver une part de logique bureaucratique dans le système éducatif belge francophone, la logique professionnelle semble inclure des notions intéressantes qui s'alignent sur les principes développés précédemment (Barrère, 2017) où l'autonomie joue un rôle clé dans l'absorption des variabilités locales lors de la mise en œuvre des politiques.

2.6.2. Les réformes pédagogiques, stratégies de mise en œuvre du changement

Bien que les deux logiques précédemment décrites semblent souvent être mutuellement exclusives dans la littérature, Rowan et Miller (2007, cités par Enthoven et al., 2016), montrent qu'il est possible de les rendre complémentaires. Ils identifient trois types de stratégies à l'origine du changement dans les comprehensive school reforms : culturelle, professionnelle et procédurale. Celles-ci s'articulent autour de 4 variables que sont « l'autonomie des enseignants, la guidance pédagogique, le leadership pédagogique développé dans l'école par la direction et le travail collaboratif entre enseignants » (Rowan et Miller 2007, cités par Enthoven et al., 2016, p.98).

Premièrement, l'approche culturelle qui est grandement basée sur l'autonomie, promeut les valeurs et normes en lien avec le nouveau projet pédagogique et la qualité de l'enseignement. Ce qui tendrait à favoriser la construction des pratiques par les enseignants afin que ceux-ci les adaptent aux réalités d'ordre local (Enthoven et al., 2016). Ceci rejoint le concept d'hybridation décrit par les néo-institutionnalistes en incluant un rapport cognitif favorable à l'institutionnalisation des pratiques. Encore faut-il que les valeurs et les normes liées au changement soient comprises et légitimées par les acteurs (Draelants et Crahay, 2009 ; Lessard et al, 2008).

Par ailleurs, l'approche professionnelle (à ne pas confondre avec la logique professionnelle précédemment citée) oriente les pratiques enseignantes à l'aide d'outils didactiques définis par les experts et en regard avec ce que la recherche scientifique a déterminé d'efficace. Ici, l'autonomie se retrouve surtout dans la façon dont les enseignants vont s'approprier les outils et les utiliser en fonction de leur contexte local, leur réalité. L'accent est également porté sur le leadership de la direction qui doit favoriser les échanges entre les équipes d'enseignants (Enthoven et al., 2016).

Ces principes semblent répondre aux problèmes évoqués par Weick (1975) et Lortie (1976) tous les deux cités par Enthoven et ses collaborateurs (2016). En effet, le premier, qui a plutôt étudié l'organisation, estime que si les changements ont du mal à être implémentés, c'est parce qu'il y a une faible coopération, collaboration entre les enseignants d'une part et un faible contrôle hiérarchique d'autre part. Les pratiques qui en résultent peuvent être très disparates au sein d'une même école bien que l'homogénéité soit l'objectif recherché. Lortie (1976 cité par Enthoven et al., 2016 ; Dupriez, 2015), quant à lui, fait état de structure cellulaire et part du principe que les enseignants sont physiquement isolés dans leur classe, cloisonnés.

Cette segmentation engendrerait une absence de regard du monde extérieur et expliquerait la raison pour laquelle les enseignants sont peu enclins aux changements initiés par l'environnement externe et principalement les politiques. Car plus proche d'eux, les enseignants accepteraient plus facilement le changement (surtout les innovations locales) initié par un autre enseignant ou par des collègues en général (Enthoven et al., 2016, Dupriez, 2015). Cela peut se comprendre par une hypothétique formulation du problème et des objectifs plus proches du référentiel commun, de la représentation de ce que doit être l'école (Tyack et Cuban, 1995).

Enfin, un changement mené selon l'approche procédurale explicite clairement les rôles, les procédures, les pratiques, les séquences et l'évaluation (visant à mesurer le respect de ces procédures). Cela peut sembler très restrictif du point de vue de l'autonomie mais pour tant Enthoven et al. (2016) affirment qu'il s'agit d'un axe de première importance avec l'approche professionnelle précédemment citée pour la capacité d'une réforme à influencer les pratiques et les représentations des enseignants. Paradoxalement du moins en tenant compte des principes évoqués jusqu'à présent l'approche culturelle ne favoriserait pas le changement des pratiques. L'autonomie pourtant avancée comme de première importance par Barrère (2017) ne semble pas trouver son expression la plus adéquate dans cette approche. Les auteurs ont montré que même si cette autonomie est appréciée, les enseignants ne restent pas moins demandeurs d'accompagnement pédagogique régulier et explicite. Ainsi, prescription et autonomie doivent cohabiter afin de laisser les acteurs de terrains « démunis face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer » (Enthoven et al, 2016, p.106).

2.7. CONCLUSION

Les théories néo-institutionnalistes et sociologiques que nous avons examinées sont essentielles pour comprendre les dynamiques de changement au sein du système éducatif. L'institution scolaire se révèle être une entité complexe, évoluant à l'intersection des contextes économique, politique et social. Dirigée par les instances politiques, elle forge aussi la société, nécessitant une approche holistique de l'action publique. Cette approche doit intégrer l'histoire de l'institution, la temporalité des changements et les contextes normatif et cognitif qui influencent chaque échelon de la structure scolaire, jusqu'à la classe, où se déroulent les interactions entre enseignants et élèves.

Les enseignants en particulier jouent un rôle central dans la mise en œuvre des changements éducatifs. Leur position de leaders en classe leur confère une influence déterminante dans l'application et l'adhésion des réformes. Comprendre leurs représentations du changement et comment ils peuvent les intégrer dans leurs pratiques est donc incontournable. En effet, ce cadre influence profondément la manière dont les réformes sont perçues et mises en œuvre. Les théories de Scott (2001, 2003), DiMaggio et Powell (1983), ainsi que Crozier et Friedberg (1977), mettent en lumière l'importance de l'agence des acteurs individuels et collectifs dans ce processus. Les institutions, bien que façonnées par des cadres normatifs, sont aussi transformées par les actions et les perceptions des acteurs qui y évoluent.

L'approche néo-institutionnaliste offre un cadre analytique puissant pour naviguer dans le paysage complexe des réformes éducatives.

Elle souligne l'importance de l'interaction dynamique entre les politiques publiques et les structures organisationnelles dans un contexte social en constante évolution. Cette interaction se manifeste par des processus isomorphiques, où les organisations cherchent à adopter des pratiques perçues comme légitimes au sein de leur environnement institutionnel.

En intégrant les perspectives de Ben Slimane (2019) et de Lowndes & Roberts (2013), nous voyons que les politiques publiques éducatives sont à la fois des

expressions institutionnalisées et des instruments de structuration des champs organisationnels. Les politiques publiques ne sont pas simplement imposées de manière top-down ; elles sont interprétées, négociées et parfois transformées par les acteurs. Cette compréhension est cruciale pour concevoir des politiques publiques qui soient réactives et adaptatives, capables de répondre efficacement aux défis actuels du secteur éducatif.

Enfin, les théories que nous venons de présenter sous-tendent les réflexions qui ont permis d'élaborer notre approche méthodologique. L'institution scolaire est une machine complexe qui s'articule au sein d'un contexte en perpétuelle évolution, mêlant le contexte économique-politique avec le contexte social. L'École, tombant sous la direction de la classe politique, forge également la société dans son ensemble. Il est donc important de considérer l'action publique de façon holistique, en prenant en compte l'histoire de l'institution, le caractère temporel de la mise en œuvre du changement, mais également en mesurant les contextes normatif et cognitif dans lesquels il va s'opérer, jusqu'à la plus petite cellule scolaire, la classe, où élèves et enseignants font vivre l'enseignement.

Ces enseignants, nous l'avons vu, constituent donc les acteurs clés du changement dans le monde éducatif. Leur rôle de leader en classe, qui rend compte de la « grammaire de la forme scolaire » (Tyack et Cuban, 1995), leur donne une position centrale dans la mise en œuvre d'un changement en profondeur du système éducatif. Il faut donc apprendre à composer avec ce profil professionnel complexe, comprendre leur représentation du changement et comment ils peuvent en faire sens afin de se les approprier et les instaurer dans leurs pratiques.

Introduites par les auteurs du courant néo-institutionnaliste, ces représentations semblent également être un vecteur de compréhension des phénomènes sociaux et permettraient de déceler les facteurs de résistance ou les leviers pour un changement réussi. En outre, comment pourrait-on se passer de leur recueil, sachant que les principes de réussite du changement évoqués dans ce chapitre semblent tous être liés au cadre cognitif de l'institution scolaire?

C'est donc dans le but de couvrir ces différentes voies que nous avons construit le plan méthodologique de notre démarche de recherche. Nous verrons dans le chapitre

suivant les différents corpus qui seront traités afin de prendre en compte le contexte sociohistorique, le cadre cognitif et le cadre normatif dans un objectif de compréhension, pour mettre en lumière les perspectives de changement au sein du système éducatif en Belgique francophone.

Chapitre 3 : Approche Méthodologique

L'originalité de ce travail de recherche se retrouve dans la démarche méthodologique appliquée. En effet, nous présenterons ici le corpus multi-acteurs et multi-sources ainsi que les divers outils qui nous ont permis d'en extraire les éléments interprétatifs qui sous-tendent nos résultats et discussions.

Rappelons d'abord que l'objectif principal de cette thèse est de mettre en exergue une hypothétique dissonance entre le cadre normatif du système éducatif francophone belge et le cadre cognitif correspondant. L'importance du cadre théorique néo-institutionnaliste réside dans sa capacité à éclairer cette dissonance en offrant une compréhension approfondie des dynamiques institutionnelles et des interactions entre acteurs. En effet, cette approche permet d'analyser comment les structures institutionnelles, les normes et les valeurs influencent les comportements et les perceptions des acteurs au sein du système éducatif.

Nous l'avons vu, la théorie néo-institutionnaliste se distingue par son analyse des institutions en tant qu'éléments constitutifs et régulateurs des pratiques sociales. Les travaux de chercheurs comme Scott (2001, 2003) ou encore DiMaggio et Powell (1983) soulignent l'importance des cadres réglementaires, normatifs et culturels-cognitifs dans la formation des pratiques organisationnelles. Ces institutions ne sont pas statiques, mais évoluent en réponse aux pressions internes et externes, notamment à travers les mécanismes d'isomorphisme institutionnel coercitif, mimétique et normatif. Ces mécanismes expliquent comment les organisations tendent à s'homogénéiser en adoptant des pratiques perçues comme légitimes dans leur environnement institutionnel.

En outre, le cadre néo-institutionnaliste permet également de comprendre les jeux d'acteurs, qui ne sont pas de simples récepteurs passifs des pressions institutionnelles, mais des agents actifs pouvant influencer et transformer ces institutions. La théorie de la structuration de Giddens (1984) et les perspectives sur le travail institutionnel (Lawrence & Suddaby, 2006) mettent en lumière cette capacité des acteurs à négocier, résister et parfois redéfinir les normes institutionnelles. Ainsi, cette approche

fournit un cadre théorique robuste pour examiner comment les acteurs du système éducatif belge francophone interprètent et réagissent aux réformes, et comment leurs actions et interactions façonnent le paysage institutionnel.

En somme, le cadre théorique néo-institutionnaliste est essentiel pour comprendre les complexités du changement éducatif en Belgique francophone. Il permet d'examiner non seulement les structures formelles et les normes, mais aussi les dynamiques informels et les stratégies des acteurs, offrant ainsi une vision nuancée et multidimensionnelle des processus de réforme et de résistance au changement.

S'en suit alors une analyse des causes d'échecs des réformes passées et/ou les éléments positifs qui ont pu être dégagés. Analyse ayant pour vocation d'inspirer les travaux d'actions publiques en cours ou futurs dans le paysage de l'enseignement en Belgique francophone. Pour ce faire nous recueillerons les représentations relatives au système actuel et analyserons les différents textes officiels qui constituent le système éducatif de l'enseignement secondaire aujourd'hui. Nous étudierons également l'évolution sociohistorique des différentes réformes à partir du « rénové » en analysant les archives de presse et les différents textes de lois disponibles afin de veiller à maintenir l'évaluation bilatérale des cadres normatifs et cognitifs. Cela s'inscrit dans une démarche méthodologique de sociologie telle que celle décrite par Lessard et Carpentier (2015), l'action publique, rejoignant la théorie neo-institutionnaliste, qui met l'accent sur la nécessité de prendre en compte le jeu de divers acteurs au sein d'une politique. Ce type d'analyse s'inscrit donc dans la durée (Lessard et Carpentier, 2015). En effet, l'intégration d'une réforme, action publique ou politique dans un contexte en évolution permanente est un processus long et l'étude de cette intégration ne peut être que longitudinale, d'où la dualité chronologique de cette recherche.

Ce chapitre sera donc consacré à l'introduction des principes méthodologiques de notre démarche exploratoire et des différents types d'analyses qui ont été menés.

Etant donné la taille conséquente du corpus recueilli –que nous présenterons dans un premier temps-, le recours aux méthodes lexicométriques s'est révélé indispensable afin d'effectuer des lectures des différents textes sous des perspectives diverses pour en extraire un maximum de sens. Nous verrons que ces méthodes, bien

que se basant sur des principes satistico-linguistiques implémentées informatiquement pour obtenir un résultat donné, l'interprétation de celui-ci n'en reste pas moins qualitative de par la nature sémantique des sorties logicielles. Sans entrer dans les détails, nous présenterons les mécanismes qui régissent chacune des méthodes afin de fournir au lecteur les outils nécessaires à la compréhension des résultats présentés aux Chapitres 5 à 7.

Rappelons toutefois que toutes ces méthodes ne révèlent leur pertinence que lorsqu'elles sont guidées par les principes théoriques évoqués, assurant ainsi une cohérence et une profondeur d'analyse indispensables à cette recherche.

3.1. PRÉSENTATION DU CORPUS

La constitution du corpus provenant de plusieurs sources, avant son analyse, fût un pan considérable de ce travail de recherche. Ici, nous présenterons le corpus de chaque étape d'analyse, nous le caractériserons et le quantifierons. Distinguons d'ailleurs les trois grandes étapes de cette recherche qui se basent toutes les trois sur des corpus sensiblement différents. En effet, notre analyse de l'évolution sociohistorique du système éducatif et plus particulièrement des réformes trouvera son essence dans les textes officiels ainsi que les articles de presse d'époque. Ce corpus et les résultats qui en découleront, seront confrontés à des résultats d'analyse des entretiens d'enseignants ainsi que des textes de lois actuels, constituant la deuxième grande partie de notre corpus. Dernièrement, notre recensement du cadre cognitif, s'achève par notre recueil des représentations des acteurs (élèves, enseignants, parents et membres de la direction) par rapport au système éducatif au niveau de l'enseignement secondaire belge francophone, se basera sur des questionnaires d'évocations ainsi que sur des entretiens semi-directifs.

3.1.1. Corpus pour l'étude de l'évolution sociohistorique de l'enseignement

L'analyse sociohistorique contribue bien entendu à la composante diachronique de notre recherche pour laquelle nous avons recueilli pas moins de 1662 pages de texte provenant d'articles de presse, et plus particulièrement du journal *La Libre Belgique* de 1969 à 1980 ainsi que du journal *Le Soir*. Cette période a été choisie afin

de retracer les discours relatifs à une réforme majeure de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, à savoir, l'Enseignement Rénové. Nous avons donc soigneusement relevé les articles discutant des réformes en matière d'éducation ou du système éducatif secondaire belge francophone au sens large. L'objectif principal était ici d'étudier la mise en place et/ou la perception des acteurs vis-à-vis de l'action publique en matière d'enseignement. Les articles sélectionnés proviennent des archives nationales de la Bibliothèque Royale de Bruxelles. Notons que les plus anciens n'étant pas encore numérisés, cette étape indispensable au traitement informatique a dû être effectuée à l'aide d'un logiciel de reconnaissance optique des caractères (OCR) en l'occurrence, Abbyy Fine Readerpro. Il va de soi que ces articles de presse ont fait l'objet d'une lecture rapide préalable afin de vérifier leur inscription dans le contexte des réformes ou plus largement du système éducatif belge francophone.

Les données recueillies ont alors été soumises à une « lecture flottante » (Bardin, 2013) afin de sélectionner les articles ou extraits traitant plus spécifiquement de l'enseignement secondaire et tout particulièrement, des réformes qui nous intéressent. Ces derniers ont alors été formatés afin de pouvoir être utilisés comme entrées logicielles pour le logiciel d'analyse lexicométrique IRaMuTeQ que nous présenterons plus en détail dans la suite de ce chapitre.

3.1.2. Corpus pour l'analyse des représentations par rapport aux filières

Si notre recherche se veut duale sur le plan chronologique, c'est bien par la coexistence d'une composante synchronique et d'une autre diachronique (analyse sociohistorique). En effet, l'analyse du cadre cognitif ne peut prendre effet que dans la période qui nous occupe. Par cadre cognitif, nous entendrons représentations sociales et nous veillerons à relever les représentations sociales de tous les acteurs du quotidien de l'enseignement, à savoir, les élèves mais aussi leurs parents, les enseignants et les membres de la direction. Pour finir, afin de nous étendre à toutes les catégories d'acteurs et d'étayer notre démarche, nous avons également sélectionné des articles de presse actuelle.

Premièrement, en ce qui concerne la représentation sociale des élèves, celle-ci a été relevée et analysée de manière approfondie dans les travaux de Ferrara (2014)

et de Ferrara et Friant (2015) pour lesquels un questionnaire d'évocation a été soumis à 668 élèves de tous les degrés de l'enseignement secondaire. Nous reprendrons donc les résultats de cette étude pour ces acteurs que sont élèves. Par ailleurs, la méthode établie pour ces travaux sera également appliquée ici pour les données du même type (questionnaires d'évocation). Ensuite, nous avons enquêté auprès de parents d'élèves de l'enseignement secondaire. Au total, 30 parents ont été interrogés lors d'entretiens semi-directifs. Le guide d'entretien utilisé est composé de trois parties allant du recueil des données socio-économiques relatives à chaque parent pour ensuite capturer leur perception du choix d'orientation de leur enfant et terminer par le sondage des opinions de chacun des parents sur l'ensemble des filières du système éducatif secondaire belge francophone.

Troisièmement, 20 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de chefs d'établissements afin de recueillir leur perception des filières. Le guide d'entretien avait pour but d'amener les directeurs ou directrices à s'exprimer sur leur expérience des différentes filières et même s'étendre sur leur opinion personnelle vis-à-vis de celles-ci.

Cela a été réalisé dans 11 écoles de la province de Hainaut en Belgique de novembre à décembre 2016 dont 5 d'écoles de type qualifiant (qui ne proposent que de l'enseignement professionnel et technique de qualification)⁷, 7 écoles de type généraliste (qui ne proposent que de l'enseignement général et technique de transition) et 8 d'écoles mixtes (qui proposent tout type de filière). Ces entretiens une fois retranscrits ont constitué un corpus de 236 pages.

Le guide d'entretien se compose de plusieurs étapes. Dans un tout premier temps, nous avons veillé à recueillir une série de renseignements signalétiques tels que le type d'école, réseau et le sexe. Deuxièmement, nous avons cherché à connaître la perception générale des différentes filières présentes au sein des établissements scolaires des sujets interrogés mais également les autres filières non représentées de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode « en

⁷ écoles de type généraliste (qui ne proposent que de l'enseignement général et technique de transition) et 8 d'écoles mixtes (qui proposent tout type de filière). Ces entretiens une fois retranscrits ont constitué un corpus de 236 pages.

entonnoir ». En d'autres termes, des questions très générales telles que « Que pensez-vous de l'enseignement professionnel de manière générale » ou encore « à quel type d'élèves conseillerez-vous l'enseignement général et pourquoi ? » ont été posées. Dans un troisième temps, des relances ont été effectuées en fonctions des réponses reçues précédemment. Celles-ci ont porté sur les finalités des filières, la qualité de l'enseignement, le milieu social des élèves de chaque filière. Ensuite et dans une quatrième étape, des questions relatives au conseil de classe et à l'orientation des élèves ont également été posées. Enfin, pour éviter autant que possible le biais de la désirabilité sociale, la recherche d'une éventuelle zone muette a été effectuée en demandant au directeur de s'exprimer en tant qu'un autre directeur.

Quatrièmement les enseignants, en tant qu'acteurs primordiaux des réformes, comme nous l'avons vu dans le chapitre (état de l'art), ont fait l'objet d'un recueil de leur perception de celles-ci. Un autre échantillon de 126 enseignants a donc été soumis à un questionnaire d'évocation sur les filières avec récupération de la zone muette comme expliqué dans le point 1.2.3. Ce travail de terrain a été effectué dans 11 écoles principalement du Hainaut mais étendues à toute la fédération Wallonie Bruxelles.

La passation des questionnaires a eu lieu du 1er novembre 2016 au 31 mars 2016 et ce en profitant de plusieurs canaux tels que la remise de questionnaires en mains propres, les réunions de parents, les journées pédagogique ou l'envoi de questionnaire numériques via LimeSurvey. Grâce au soutien des directions nous avons pu, de ce fait, traiter 126 questionnaires. Sur ces 126 répondants, 46% (58) exerçaient au sein de la filière de transition, 18,2% (23) travaillaient exclusivement dans le qualifiant tandis que 32,6% (41) passaient d'une filière à l'autre. Notons que seuls 3,2% (4) des répondants n'ont pas renseigné leur filière d'exercice.

Finalement, notre analyse des médias a été effectuée au travers des textes d'archives de presse récente. Ceux-ci étant consultables en ligne sur les sites des journaux respectifs, et ce pour les articles à partir de 2008, l'extraction de ces articles a donc pu se faire par recherche informatique sur les mots clés « filière » ou « enseignement » et qui a premièrement donné 966 pages de résultats. Après une lecture volante 299 coupures de presses ont été retenues ne constituant plus que 188 pages de corpus. Celui-ci a ensuite été formaté selon les prescriptions du logiciel IRaMuTeq, c'est à ce moment que nous avons défini les variables et modalités de nos analyses. Analyse

qui nous permettra de recueillir les valeurs véhiculées dans les médias écrits par les acteurs au sujet des filières.

3.1.3. Corpus pour l'analyse des représentations par rapport aux réformes

Dans un premier temps nous avons voulu évaluer l'évolution des discours par rapport aux réformes sur une période de 11 ans via les articles de presse qui ont constitué le corpus décrit au chapitre 5. Ici, nous nous plaçons à nouveau dans notre époque afin de mesurer les dissonances entre cadres cognitif et normatif. Pour ce faire, nous avons établi une mesure des représentations des enseignants vis-à-vis des réformes. Les résultats qui en découleront pourront alors être confrontés à notre analyse des textes officiels des réformes qui nous intéresseront. Les textes qui ont été analysés sont les suivants : La loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (rénové) (1971), La révision du pacte scolaire (1973), les lois relatives à l'organisation de l'enseignement des années septante (1975 et 1976), les lois relatives à l'organisation de l'enseignement secondaire des années nonante (1992, 1993 et 1994), le Décret « Missions » (1997), le décret concernant la discrimination positive (2008), Contrat Pour l'Ecole (CPE) (2005), les textes légaux relatifs au premier degré : l'organisation du 1er degré (2001): l'organisation pédagogique du premier degré (2006), la différenciation structurelle du premier degré (2007), et l'organisation du premier degré (2014), les décret inscription (2007 et 2010), le décret Mixité sociale (2008), le décret relatif à l'encadrement différencié (2009), la certification par unités de formation (CPU) (initiée en 2012), la réforme des titres et fonctions (2015) et le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (initié en 2015 et toujours en cours. Toutefois, nous avons travaillé sur le dernier avis du groupe central datant de 2017).

Ce corpus est donc d'une part, constitué du recueil des représentations des enseignants du secondaire soumis à des entretiens semi-directifs. Ceux-ci avaient au minimum 15 ans d'expérience, et ce afin de s'assurer que chacun avait une connaissance suffisante des changements politiques précédemment présentés. Un soin de sélection a également été apporté afin de couvrir chaque province belge francophone afin de veiller à intégrer à cette recherche le facteur local souligné par Lessard et al. (2008) ; Galucci (2002) ou encore McLaughlin (1998). L'échantillon total se composait donc de 29 enseignants du secondaire belge francophone. Les sujets avaient 15 à 38 ans

de pratique professionnelle avec une majorité (87%) ayant entre 20 et 38 ans d'expérience et une minorité (13%) avec une expérience inférieure à 20 ans (entre 17 et 19 ans d'expérience). Ceux-ci ont été interrogés tant sur les réformes passées que celle à venir (le pacte pour un enseignement d'excellence) et les thématiques principalement abordées dans le guide d'entretien visaient leur connaissance et perception générale de celles-ci, leur sentiment d'implication et l'effet sur leurs pratiques enseignantes (pour les réformes passées). Le recrutement s'est effectué d'une part via un groupe Facebook destiné aux enseignants belge francophones et d'autre part, via les directions d'écoles qui ont accepté de placer la demande dans la salle des professeurs.

Par ailleurs, le cadre normatif auxquelles idées qui ressortiront des entretiens devront être confrontées, a pu être extrait des divers articles légaux qui régissent chacune des réformes. Problématique, objectifs et mesures pourront être tirés de ces textes consultables.

Finalement, pas moins de 77 entretiens et 1039 pages d'entretiens retranscrits ont été analysés thématiquement et de manière ascendante en continu au sens de Paillé et Mucchieli (2012). Les questionnaires d'évocations, quant à eux, ont été soumis au traitement informatique des analyses prototypique et de similitude, conformément à ce qui avait été établi pour les élèves (Ferrara, 2014 ; Ferrara et Friant, 2014).

3.1.4. Rappel des objectifs de recherche et introduction des méthodes d'analyse

Il est important ici de replacer le contexte de ce travail de recherche et ses objectifs principaux afin d'intégrer comment nous allons extraire des corpus précédemment introduits les résultats qui nous permettront de répondre à nos questions de recherche. Nous l'avons déjà évoqué, la variété des corpus a été soumise à différents types d'analyses dans un but précis. Cette stratégie constitue un choix de recherche mais également presque une nécessité étant donné la nature qualitative intrinsèque des matériaux recueillis. En effet, notre démarche multidimensionnelle nous a amenés sur divers terrains desquels ont été extraits des médias différents de par leur forme (article, réponses d'entretiens semi-directif, réponse de questionnaires) mais également par leur fond ainsi que leur chronologie. Nous aurions pu mesurer les éléments socio-cognitifs par des médias de même nature, à savoir les articles de presse. Mais nous avons préféré inclure une recherche de terrain pour la mesure du cadre cognitif actuelle et ce

par soucis de précision, car bien que la mesure du passé ait son importance, c'est bien l'analyse contemporaine qui nous occupe réellement, pour ce travail mais également les travaux futurs. Il va de soi qu'un tel travail de terrain peut difficilement avoir lieu dans un contexte antérieur de plusieurs décennies. Cette volonté d'étendre notre étude de manière longitudinale s'inscrit dans une démarche méthodologique de sociologie de l'action publique, rejoignant la théorie neo-institutionnaliste, qui met l'accent sur la nécessité de prendre en compte le jeu de divers acteurs au sein d'une politique. Ce type d'analyse s'inscrit donc dans la durée (Lessard et Carpentier, 2015). En effet, l'intégration d'une réforme, action publique ou politique dans un contexte en évolution permanente est un processus long et l'étude de cette intégration ne peut être que longitudinale.

Les analyses des corpus s'exécuteront dans un double objectif, d'une part nous rechercherons à dresser un bilan du cadre sociohistorique, depuis la réforme de l'Enseignement Rénové à nos jours. Pour ce faire nous possédons deux corpus de natures différentes avec d'un côté le corpus d'article de presse d'époque (1.1.1) et de l'autre les réponses d'entretiens semi-directifs complétées par les textes de loi dressant le cadre normatif des réformes qui nous occupent (1.1.3). Si seul le corpus des entretiens fût soumis à une analyse thématique ascendante en continu, le dénominateur « analytique » commun à ces corpus sont les analyses lexicométriques disponible dans le logiciel IRaMuTeQ.

La raison principale pour laquelle nous avons tenu à effectuer une analyse thématique pour le corpus d'entretiens est la richesse des résultats interprétatifs obtenus par ce biais, certes davantage chronophage mais qui constitue un sacrifice nécessaire, ce corpus étant le seul élément du cadre cognitif actuel vis-à-vis des réformes. Les analyses lexicométriques quant à elles ont permis, chacune de façon complémentaire, d'apporter des éléments de synthèse et de structure suffisamment précis pour rendre compte de la teneur des discours au sein de larges corpus. Citons les deux méthodes principales auxquelles nous avons recouru ici, à savoir la CHD (Classification Hiérarchique Descendante) et l'AFC (Analyse Factorielle des Correspondances) (Marty, Marchand et Ratinaud, 2013 ; Valence et Roussiau, 2013 ; Loubère, 2014 ; Reinert, 2008). L'AFC permet d'organiser les données, après transformation statistique, sous forme de graphiques à deux dimensions faisant apparaître des relations lexicales entre

elles. La CHD quant à elle regroupe les « mondes symboliques lexicaux » communs. Ces différentes analyses permettent de mettre en évidence de façon précise et rapidement analysable les relations lexicales entre les différentes données. De façon plus anecdotique, nous avons également soumis certaines parties du corpus à une ADS (Analyse de Similitude) pour dégager davantage d'éléments structuraux des discours (Bourriche, 2003). L'analyse des articles de presse, rendra donc compte des représentations, des valeurs, des croyances et mettra en évidence la manière dont les médias ont vécu et interprété le changement, la réforme. Cela permettra d'évaluer l'évolution et l'interaction des différents cadres. Par ailleurs, nous analyserons les différents cadres dans des sous-corpus distincts pour évaluer la situation actuelle. Les textes de lois rendront naturellement compte du cadre normatif, mais nous nous limiterons au cadre cognitif d'acteurs particuliers identifiés, à savoir, les enseignants.

D'autre part, nous dresserons une image multi-acteurs des représentations sociales par rapport au système éducatif secondaire en Belgique francophone, et plus particulièrement, aux filières. Rappelons ici les quatre groupes d'acteurs étudiés : les élèves, les enseignants, les parents mais aussi les membres de la direction. Les élèves ont déjà fait l'objet de travaux antérieurs (Ferrara et Friant, 2014 ; Ferrara, 2014) qui ont permis de développer une méthode bien établie (Ferrara et Friant, 2015). Le corpus de réponses aux questionnaires d'évocation a permis de dresser un bilan de la représentation des enseignants suivant une démarche similaire.

Ces réponses une fois formatées ont pu être soumises à des analyses prototypiques et de similitudes. Quant à eux, les parents et les directeurs ont été soumis à des entretiens semi-directifs. Le mode opératoire précédent étant difficilement applicable à ces populations. De la même façon que nous avons tenté d'extraire les éléments de représentations sociales par rapport aux réformes, nous effectuerons ici une analyse thématique ascendante en continu pour faire de même vis-à-vis des filières avec les réponses des parents et des membres de la direction.

Les résultats de ces analyses seront mis en confrontation avec les textes législatifs selon les grands thèmes qui définissent l'enseignement secondaire. Cela nous permettra d'évaluer la dissonance entre le cadre normatif (les lois et décrets) et le cadre cognitif actuel (représentation des acteurs).

3.2. MÉTHODES D'ANALYSE

Brièvement introduites dans les points précédents de ce chapitre, les méthodes d'analyses seront, dans cette section, décrites plus en détails afin de percevoir leurs mécanismes et de comprendre leurs objectifs respectifs. Nous l'avons énoncé, ce travail de recherche poursuit la démarche pluri-méthodologique introduite dans les travaux précédents de Ferrara (2014). Principalement axés sur la lexico-métrie, les traitements ont également bénéficié d'une démarche davantage qualitative pour l'analyse des corpus d'entretien semi-directifs.

Nous traiterons premièrement de l'analyse qualitative en citant les travaux de référence de Paillé et Mucchieli (2012) pour ensuite nous concentrer sur les différentes méthodes lexicométriques, implémentées dans IRaMuTeQ et utilisées dans le cadre de cette thèse.

Nous présenterons d'abord l'analyse lexicométrique en général, ses enjeux, son intérêt, pour ensuite, nous attarder sur les méthodes statistiques auxquelles les corpus de presse mais aussi les entretiens ont été soumis, il s'agit ici de la classification hiérarchique descendante (CHD), de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) et l'analyse de similitudes (ADS). Finalement, nous introduirons de façon théorique les méthodes d'analyses relatives au traitement des questionnaires d'évocation, à savoir, l'analyse prototypique, l'analyse des similitudes et le contrôle de la centralité. Chaque type d'analyse sera présenté de façon synthétique tout en précisant son apport spécifique dans le cadre de notre recherche.

3.2.1. L'analyse thématique

L'analyse thématique constitue la trame de fond de tout notre travail qualitatif. Autant pour le traitement des corpus d'entretiens semi-directifs ou des articles de presse, le questionnement continu et la thématisation des verbatim sous-tendent chacun des travaux de terrain engagés dans cette thèse. Bien qu'ayant été façonnées par les méthodes d'analyse lexicométriques, nos entrées logicielles ont préalablement subi une lecture approfondie et en partie thématisée. En effet, le formatage consiste en l'allocation de variables préalablement définies selon les objectifs de recherche. Si certaines de ces variables peuvent être allouées facilement (année, nom du journal, etc.), d'autres ont un aspect davantage catégoriel et nécessitent un investissement interprétatif plus important de la part du chercheur. Nous distinguerons ici analyse thématique de contenu qui répond aux objectifs du formatage des données nécessaire au traitement lexicométrique et analyse thématique ascendante en continu, qui nécessite un travail interprétatif plus approfondi et qui a constitué la méthode d'analyse exclusive de certains corpus (cf.3.1.4).

3.2.1.1. L'analyse thématique de contenu

L'analyse thématique de contenu démarre dès la sélection des articles de presse dans son édition respective ou dès la sélection de l'extrait d'entretien. La procédure décrite par Bardin (1997) a été utilisée. Dans un premier temps, nous avons effectué « lecture flottante » afin de dégager les premières impressions et de constater les possibles analogies avec les objectifs de recherche, constituant ainsi l'étape de sélection. Ensuite, le choix des éléments susceptibles d'apporter des réponses à l'hypothèse concernée a été effectué et la catégorisation des éléments a été réalisée (Bardin, 1997). Nous avons appliqué une procédure « par tas » étant donné que « le système de catégories n'est pas donné mais est la résultante de la classification analogique et progressive des éléments » (Bardin, 1997, pp.152-153). Enfin, nous avons pu nommer les catégories et dans certains cas les regrouper. Cette étape a constitué l'allocation des modalités aux variables thématiques de nos données, préalablement aux traitements logiciels. Cette analyse en deux temps s'est révélée indispensable afin de conserver toute la richesse qualitative du corpus, l'analyse lexicométrique ne retenant que la partie « stable » de celui-ci (Dalud-Vincent 2011). Nous avons de ce fait assuré, par une pre-

mière étape manuelle, la pertinence de nos analyses de résultats obtenus informatiquement (Lessard & al., 2008). Cette étape ne constitue donc pas une condition sine qua non au traitement par le logiciel mais bien un choix méthodologique. Les thématiques permettront de distinguer plus tard certains résultats. Celles-ci peuvent faire référence à une réforme spécifique (Rénové, Contrat pour L'Ecole) discuté dans un extrait d'article ou d'entretien mais également à des éléments moins directs et qui requièrent un niveau interprétatif plus élevé comme le sentiment d'opposition (un acteur s'oppose à un changement) ou d'accompagnement (un acteur se sent ou pas accompagné pour mener ce changement à bien). Bien entendu, l'exhaustivité de ces thématiques ne sera sans doute pas mise à profit mais le travail de sélection et de formatage est tel qu'il serait dommage de se passer de ce type d'enrichissement du corpus formaté. En effet, le questionnement du chercheur étant en constante évolution l'une ou l'autre thématique a priori peu pertinente peut trouver tout son sens dans une étape ultérieure du travail de recherche ou même au sein d'un éventuel travail futur.

3.2.1.2. L'analyse thématique ascendante en continu.....

Nous décrirons ici l'analyse réservée aux corpus d'entretiens semi-directifs celle-ci a constitué une méthode exclusive pour certains corpus. Toutes les retranscriptions d'entretiens semi-directifs ont donc été et soumises à une analyse thématique en continu selon une méthode « ascendante » (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous sommes partis de thèmes couvrant un champ conceptuel limité (parfois calqués sur les thématiques du guide d'entretien) pour atteindre un niveau de généralité souhaité et ainsi construire notre arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Aucune hypothèse n'a été formulée a priori. Dans une démarche exploratoire, notre réflexion a été guidée par un questionnement permanent mettant en relation les différents éléments des réformes. De cette façon, nous avons pu dégager les grands thèmes relatifs à chaque corpus (Bardin, 1997; Paillé et Mucchielli, 2012).

En effet, de façon itérative, nous avons extrait des thèmes de plus en plus généraux pour en extraire des catégories, une fois atteint le niveau de saturation de généralité désiré (Paillé et Mucchielli, 2012). En outre, comme le précise Bardin, le corpus a été catégorisé car « à partir du moment où l'analyse de contenu décide de coder son matériel elle doit mettre au point un système de catégories.

La catégorisation a pour objectif premier (...), de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 1997, p.152). Les thèmes ont donc été générés en se référant aux objectifs de la recherche, à savoir de dégager les éléments de représentations. Il est donc important dans un tel exercice de se tenir à ce cadre de référence et de se poser les bonnes questions pour chaque extrait analysé.

Le but n'est donc pas ici de dégager une vue structurelle de la représentation sociale comme la méthode préconisée par Abric (2003a) et décrite au chapitre 4 le permet. Il s'agit plutôt d'effectuer un travail de positionnement psychologique afin de percevoir les éléments saillants de la représentation de la population concernée au travers des différentes thématiques traitées et de leur positionnement entre elles. Cet élément pris en compte, les résultats tirés des deux méthodes et des deux populations différentes devront être mis relation avec prudence.

3.2.2. L'analyse lexicométrique sur les corpus textuels

Avant de présenter les mécanismes inhérents aux différentes analyses qualifiées de « lexicométriques », il est nécessaire de présenter ce qu'on appelle lexicométrie et pourquoi nous nous sommes orienté dans ce sens afin d'effectuer une bonne partie de nos analyses.

En effet, nous avons choisi d'appliquer ce type de méthode à notre corpus de presse, mais aussi à un corpus d'une autre nature, celui des entretiens semi-directifs. La raison principale fût de nature pratique, en effet, le corpus recueilli dans les archives de la Bibliothèque Royale de Bruxelles est conséquent, les articles relatifs n'étant pas numérisés, leur sélection et leur transcription (aidée par le traitement de reconnaissance optique) ne pouvait prendre effet qu'après une consultation longue et minutieuse des quotidiens d'époque. Leur analyse, une fois sélectionnés et numérisés a, quant à elle pu trouver, le bénéfice d'un traitement logiciel qui a permis des relectures structurées a donc pu accélérer leur analyse. Économie de temps tout à fait relative comme nous le verrons, mais qui n'était pas inutile vu la quantité de données textuelles traitées dans ce travail de recherche.

De façon brève, la lexico-métrie ou texto-métrie se définit comme l'ensemble des méthodes qui se nourrissent de comptage, de réorganisation de séquences de texte

et de procédures statistiques de tris ou de calculs (Pincemin, 2012, Salem, 1986).

Plus pratiquement, comme le décrit Marty (2010), deux étapes sont fondamentales à toute analyse de données textuelles quelle qu'elle soit : « la segmentation et la partition » (Marty 2010, p.159). La première opération s'attelle à la préparation du matériel textuel nécessaire au comptage. Le texte est alors découpé en « unités lexicales minimales » que l'on appelle « formes » correspondant à des mots ou des suites de mots qui composeront le « dictionnaire » d'entrée du logiciel. Celui-ci pourra alors disposer des données statistiques primaires relatives, comme, par exemple, le nombre d'occurrences de chacune de ces formes (Marty, 2010). C'est alors que s'exécute la construction d'un tableau à double entrée inhérent à la deuxième étape fondamentale des traitements de ce type. Le « tableau lexical » ainsi obtenu présente des lignes composées « d'unités lexicales issues du texte (segmentation) » et des colonnes qui « sont les marques du contexte, codées par l'analyste (partition) » (Marty, 2010, p.48). C'est sur base de ce tableau que vont alors s'opérer les traitements statistiques, parfois complexes, dont les algorithmes sont implémentés dans un logiciel comme celui que nous utiliserons, IRaMuTeQ.

Ces traitements, nous l'avons déjà souligné, n'enlèvent pas pour autant son importance au travail de réflexion et d'interprétation du chercheur. C'est aspect est d'ailleurs mis en exergue par Pincemin (2012) et Marty (2010) qui soulignent la place importante laissée au « retour au texte » (présent dans les logiciels comme outil d'interprétation des unités de textes sélectionnées) ainsi que le rôle fondamental du praticien dans ce type de démarche. Marty (2010) souligne même la proximité de la logique de la statistique lexicale avec celle de l'analyse de contenu, tant sur leurs fondements que sur leurs ambitions. On parle d'ailleurs de « formes lexicales » et non de mots, « suggérant que la question du sens n'appartient pas à l'ordinateur » (Marty, 2010, p.157). En effet, c'est le chercheur qui déjà lors de la constitution du corpus procède à des choix interprétatifs (Pincemin, 2012). L'auteur même de souligner qu'« on ne peut pas fournir un corpus, « faire tourner » le logiciel et récupérer le résultat comme produit fini » (Pincemin, 2012, p.12). C'est l'utilisateur qui « crée » les données d'entrée par le codage du corpus en fonction de ses hypothèses et questions de recherche, il possède dès lors déjà de certaines « attentes interprétatives ». Celles-ci seront ensuite matérialisées dans le lancement d'un calcul, sa paramétrisation, la qualification des

sorties logicielles à tendances majoritairement quantitatives, le lancement d'un nouveau calcul afin de procéder à des ajustements, etc. (Pincemin, 2012).

Toutes ces étapes, n'ont qu'un but commun, l'extraction de sens des textes intégraux initialement sélectionnés afin de répondre aux questions posées ou apporter des éléments de discussion pour les hypothèses formulées préalablement. Cela n'est possible, comme le dit très bien Pincemin (2012) qu'en « lançant un calcul pertinent » et surtout « en comprenant selon quels principes ils fonctionnent » (Pincemin 2012, p.12). C'est pourquoi dans les sections suivantes nous introduiront brièvement ces principes pour les méthodes d'analyses utilisées.

3.2.2.1. La Classification hiérarchique ascendante (CHD).....

La classification hiérarchique descendante, CHD ou parfois appelée « méthode Reinert » qui est le premier logiciel à implémenter cette méthode mise au point par Max Reinert au début des années quatre-vingt. Son objectif principal est d'appréhender une part de contenu d'un texte grâce à sa structure ainsi qu'à la répétition et la succession des mots qui le constituent. Toutefois, cela ne suffit pas à déduire le sens du texte, l'organisation des mots y contribue nécessairement comme le note l'auteur « les mots pleins n'ont de sens que par leur apparition simultanée dans une même unité de contexte » (Reinert, 2000, p.4). Cette méthode, comme son nom l'indique, opère une classification hiérarchique de type descendante qui, au départ du corpus unique de tous les segments, va distinguer itérativement des classes de segments homogènes selon une métrique prédéfinie, en l'occurrence la dis-similarité ou mesure de la distance inter-classes.

Concrètement, l'algorithme se déroule comme suit, premièrement, une découpe du texte en segments est effectuée, ces segments sont parfois des para-graphes, des phrases ou d'autres morceaux de textes. C'est le logiciel qui détermine ces segments en fonctions de la taille (en nombre de mots) et de la ponctuation suivant un ordre de priorité prédéfini. Le but principal de cette segmentation est d'obtenir des segments de textes homogènes tout en restant le plus proche possible de la structure « naturelle » du langage. Notons que la segmentation que nous avons décrite correspond à celle dite « simple » dans IRaMuTeQ et s'applique particulièrement bien à notre cas de textes plus ou moins longs et variés. D'autres types de segmentations peuvent avoir

lieu, la segmentation sur texte (s'appliquant plutôt sur les textes courts) ou sur regroupement de segments de textes. Ensuite et deuxièmement, on observe la distribution des formes pleines et ce après lemmatisation.

Cette dernière opération consiste à regrouper certains mots sous une forme canonique, appelée lemme. Par exemple, les noms seront mis au singulier et les verbes à l'infinitif. Ce qui permettra de dégager des formes pleines, c'est-à-dire des mots qui ont une réelle valeur sémantique.

Illustrons ces premières étapes par l'exemple suivant :

Texte original

Il fait beau.

Le soleil brille, le ciel est bleu.

Texte segmenté

Ici la segmentation est faite au retour à la ligne

Segment 1 : Il fait beau

Segment 2 : Le soleil brille le ciel est bleu.

Texte segmenté, lemmatisé

Segment 1 : Il faire beau

Segment 2 : Le soleil briller le ciel être bleu.

On obtient de cette façon, 10 occurrences (nombre de mots total) et 9 formes (le déterminant « le » apparaissant deux fois). Nous n'en retiendrons que les formes pleines, à savoir, seulement les noms communs « beau, soleil, ciel, bleu » pour obtenir le Tableau 1 à double entrée (cette discrimination des catégories grammaticales est paramétrable) :

Tableau 1 - Observation des 4 formes pleines dans les segments de texte

	Beau	Soleil	Ciel	Bleu
Segment 1	1	0	0	0
Segment 2	0	1	1	1

Troisièmement, les segments découpés sont classés dans des catégories différentes selon les formes pleines qui les composent sans accorder d'importance à l'ordre dans lequel celles-ci se présentent. C'est ici que s'opère l'algorithme itératif de classification hiérarchique descendante se basant sur une analyse factorielle des correspondances selon laquelle s'effectue le discernement des classes. De façon très simplificatrice, les classes regroupent les segments qui seront les plus « ressemblants ». La première itération conduit donc à une partition selon le premier plan factoriel, ou le premier « facteur de ressemblance ». Ces partitions successives se poursuivent en repartant de la classe de plus grand effectif. Et ce jusqu'à ce que cette classe soit inférieure au seuil fixé initialement correspondant à un pourcentage de la population totale. Ce principe est illustré à la Figure 3 où l'on observe les différentes itérations initiées à partir des classes les plus grandes, le nuage de points varie selon la distribution factorielle qui évolue au fil des itérations.

Les classes obtenues renvoient ainsi à des catégories éloignées voire opposées de par les mots qu'elles contiennent et surtout les mondes lexicaux qu'elles évoquent (un mot pouvant ressortir dans plusieurs classes). Ces résultats sont basés sur un procédé automatique qui déstructure le texte initial et le réorganise grâce à la répétition et à la succession de ses mots. Notons encore une fois que l'utilisateur a la liberté d'interférer avec le logiciel en indiquant, par exemple, la catégorie grammaticale des mots retenus dans la classification (verbes, adjectifs, noms) ou le nombre de classes terminales souhaitées. Bien entendu, certains résultats peuvent être plus facilement interprétables que d'autres et bien souvent l'extraction d'un sens pertinent de chaque classe demande une connaissance du texte et une réflexion approfondie. Pour cela, les logiciels mettent à disposition des outils permettant un retour permanent au texte original tout en offrant des données statistiques sur chaque forme apparaissant dans les

classes terminales. Cette étape nous a donc permis d’obtenir des classes de mots dont la structure interne est, de manière générale, suffisamment cohérente pour pouvoir en extraire un sens interprétable. En outre, la CHD ou toute autre classification hiérarchique peut-être perçue comme une mesure de l’entropie du corpus qui reflèterait dans notre cas la dynamique des débats pour chaque période étudiée (Jardino, 2014). Finalement, la CHD a permis de regrouper les « mondes symboliques lexicaux » communs.

Les différentes analyses qui en ont découlé ont favorisé la mise en évidence précise et rapidement analysable des relations lexicales entre les différentes données, c’est-à-dire, pour le cas qui nous occupe, les différents articles de presse ou les différents entretiens. (Marty, Marchand & Ratinaud, 2013; Valence & Roussiau, 2013; Loubère, 2014 ; Reinert, 2008).

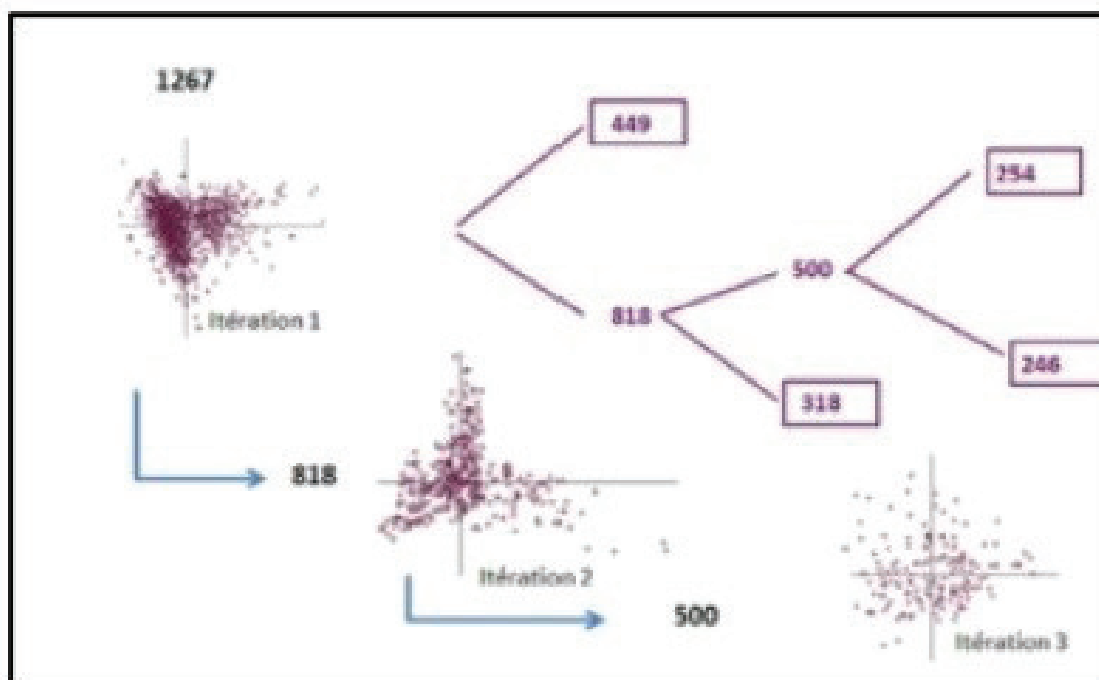


Figure 3 Itérations successives de la CHD

3.2.2.2. L’analyse factorielle des correspondances (AFC)

L’analyse factorielle des correspondances est une méthode dite factorielle qui permet d’expliquer la liaison entre deux variables qualitatives ou nominales en opposition aux données métriques. C’est pourquoi on parle ici de « correspondance » plutôt que de « corrélation ». Cette mesure de la liaison découle de l’analyse de l’écart entre les données et une situation d’indépendance calculée.

C'est cet écart qui sera « projeté » sur des plans ou facteurs et aboutira à la représentation graphique qui nous permettra d'interpréter les résultats.

Pour y parvenir, l'AFC va traiter des données mises sous la forme d'un tableau de contingence ou tableau croisé qui mettra en relation nos variables qualitatives, ces variables sont définies lors du codage de notre corpus. Notons que si l'AFC s'applique à tout type de données qualitatives, nous nous focaliserons ici sur les données textuelles. Les premières applications de l'AFC réalisées par Jean-Paul Benzécri dans les années soixante ont d'ailleurs porté sur ce type de données.

Plus concrètement, si nous reprenons l'exemple de la section 3.2.2.1, nous pourrions coder le texte comme suit :

```
***texte1      *Heure_1802 *auteur_X
```

Il faire beau

```
***texte2      *Heure_1803 *auteur_Y
```

Le soleil briller le ciel être bleu

Bien sûr, les traitements précédemment cités comme la lemmatisation sont également appliqués ici.

Les premières lignes commençant par **** sont propres au langage de codage du logiciel utilisé IRaMuTeQ et reprennent les variables que nous avons définies avec les différentes modalités allouées. Ce sont ces variables et modalités qui constitueront par la suite nos clés d'analyses en tant que paramètres d'entrées du logiciel. Il est donc primordial d'avoir une stratégie de départ claire en ligne avec notre plan de recherche préalablement établi afin de définir des variables pertinentes. Nous pouvons ainsi obtenir un premier tableau de données qui va présenter en ligne les différentes formes du corpus (de tous les textes) et en colonnes les différentes variables et modalités. A l'intersection de ces lignes et colonnes, nous trouverons le nombre d'occurrence de la forme choisie dans les textes présentant un couple variable/modalité donné. Plus concrètement et en reprenant notre exemple, le tableau dit « lexical » (Husson, 2018)

résultant se présente sous la forme suivante visible au Tableau 2.

Une fois ce tableau lexical construit, les opérations qui suivent consisteront en des traitements statistiques que nous ne détaillerons pas ici mais dont il est important de cerner l'objectif. En effet, l'AFC va procéder à divers calculs sur ces lignes et colonnes afin de déterminer une situation « d'indépendance » théorique et de déterminer l'écart avec cette situation pour chaque valeur du tableau. Autrement dit, il est question de mesurer le degré de particularité du fait d'avoir une occurrence de la forme « Bleu » avec l'auteur « Y » si nous reprenons l'exemple du Tableau 2. L'ensemble de ces mesures de « particularités » sera distribué sur une suite d'axes dont seuls deux axes exprimant la majeure partie de ces mesures sera retenu. Il s'agit de deux axes orthogonaux qui constituent le plan de projection sur lequel seront dispersées les lignes et colonnes de notre tableau. Afin de comprendre les clés d'interprétation de ce type de projection, analysons le graphique tout à fait illustratif de la Figure 4. Sur cette image, nous avons replacé les formes de nos textes complétés d'autres formes présentes dans les autres textes de ce corpus imaginé dans un but didactique.

On y voit également les deux modalités de la variable « Auteur » qui présentent d'ailleurs une certaine distance entre elles et sont entourées des formes distribués de manière hétérogène sur les deux axes. Selon l'axe 1 on distingue à droite les formes « Soleil », « Température » ou « Ciel » en opposition avec les formes « Mauvais », « Beau » ou encore « Forêt ». On pourrait dès lors interpréter cet axe comme décrivant les aspects météorologiques. L'axe deux quant à lui pourrait donner une composante relative à la description de la Nature avec « Eau » et « Forêt » possédant les ordonnées les plus grandes en oppositions à « Beau » et « Mauvais ». Une interprétation possible serait donc de constater que l'Auteur_Y adopte une position relativement neutre (positionné vers l'origine du graphique) et que l'Auteur_X parle davantage de la nature voire des aspects climatiques.

Tableau 2 - Tableau lexical des données mettant en relations formes et variables

Variable_modalité				
Formes	Heure_1802	Heure_1803	Auteur_X	Auteur_Y
Beau	1	0	1	0
Soleil	0	1	0	1
Ciel	0	1	0	1
Bleu	0	1	0	1

L'AFC permet donc d'organiser les données, après transformation statistique, sous forme de graphiques à deux dimensions faisant apparaître des relations lexicales entre elles. Ces graphiques permettent de mettre en évidence la position réciproque des mots et d'interpréter les distances (proximités). Dans notre cas de l'analyse de presse on peut facilement s'imaginer pouvoir analyser la teneur des discours de chaque acteur comme nous l'avons fait dans notre exemple avec les auteurs X et Y en structurant l'ensemble des « mots » (formes) en fonction des caractéristiques des locuteurs. Ce type d'analyse peut être répété en sélectionnant diverses variables ou modalités et peut même être appliquée à des classes issues de CHD donnant de cette façon des possibilités d'interprétation supplémentaires. On comprend donc d'une part l'importance du codage, du choix des variables et modalités et du travail analytique et interprétatif initial du chercheur.

Mais aussi et d'autre part, l'importance de comprendre les mécaniques de ces méthodes afin de profiter de leur complémentarité dans notre recherche de sens.

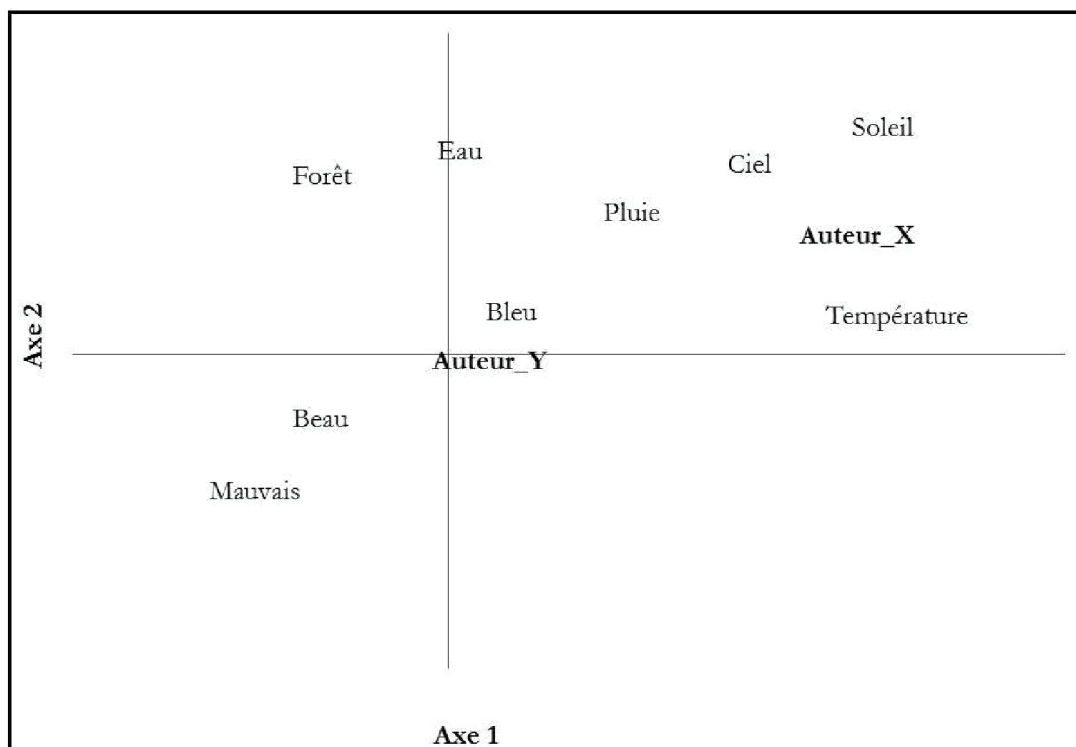


Figure 4 Exemple de résultat graphique d'une AFC

3.2.2.3. L'Analyse de similitudes (ADS)

Inventée dans les années soixante par Claude Flament, l'analyse de similitude est une méthode d'analyse de données basée sur la théorie des graphes (Bouriche, 2003). Utilisée notamment dans notre processus méthodologique relatif à l'analyse des représentations sociales que nous décrirons plus loin, nous avons également utilisé l'ADS pour l'analyse de nos corpus de presse et d'entretiens semi-directifs. L'objectif de cette méthode est de faire apparaître la proximité et/ou les relations de mots (ou formes) entre eux sous forme « d'arbres maximum » (Marchand et Ratinaud, 2012). De plus, l'analyse de similitude présente l'avantage de « demander à l'analyste de prendre des décisions à chaque étape de la démarche » (Bouriche, 2003, p.222) et ainsi de garder la maîtrise de l'analyse tout au long du processus. Cette méthode d'analyse est également disponible dans le logiciel utilisé IRaMuTeQ.

Selon Bouriche (2003), l'analyse de similitude s'articule en quatre étapes : la

création et l'exploration de la matrice de similitude, la visualisation de l'arbre maximum et des graphes seuil, la visualisation du filtrant des cliques maximales, la comparaison de matrices de similitude de différentes sous-populations.

Dans le cadre de notre approche pluri-méthodologique, nous nous limiterons aux deux premières étapes car l'ADS vient ici en support ou complément interprétatif à d'autres résultats graphiques émanant de l'AFC et la CHD.

Pour illustrer simplement les étapes de l'ADS, imaginons le Tableau 3 de comptage suivant, extrait d'un corpus de presse.

Tableau 3 - Tableau des occurrences

	École	Apprentissage	Tableau	Évaluation
Article 1	1	1	1	0
Article 2	1	1	0	0
Article 3	1	1	1	1
Article 4	1	1	0	1
Article 5	1	1	1	1
Article ...	1	1	0	0

Le logiciel va ensuite calculer les co-occurrences et dresser le Tableau 4 correspondant.

Tableau 4 - Tableau des co-occurrences

	École	Apprentissage	Tableau	Évaluation
École	0			
Apprentissage	8	0		
Tableau	6	5	0	
Évaluation	4	3	2	0

Ce tableau va ensuite servir à la construction de graphes, desquels pourront

être extraits les arbres maximum selon un seuil déterminé par l'utilisateur. Ces graphes représentent l'occurrence des mots selon la taille de leur sommet et la co-occurrence entre ces mots est représentée par l'épaisseur des arrêtes. Le graphe seuil est simplement le graphe principal duquel on aura retiré les arrêtes inférieures à une valeur donnée. L'arbre maximum sera un arbre seuil sans cycle. Comme le précisent Marchand et Ratinaud (2011), il s'agira de « l'arbre le plus simple que l'on pourra obtenir mais aussi le plus lourd en termes d'information » (Marchand et Ratinaud, 2011, p. 688). Ces arbres successifs sont présentés à la Figure 5.

Chacun des graphes peuvent révéler ou non des structures particulières et donner des informations complémentaires mêmes si dans la plupart des cas, on utilisera généralement au minimum le graphe seuil. En effet, dans notre cas de traitement de corpus larges, le graphe de similitude initial comprendra trop de formes pour pouvoir être interprété.

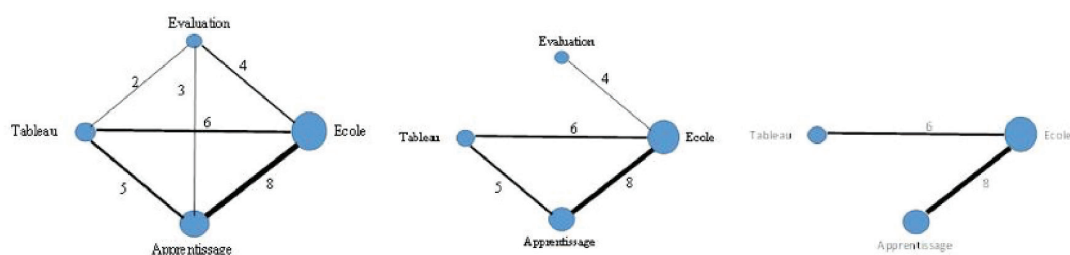


Figure 5 Graphe de similitude, graphe seuil (4) et arbre maximum

3.2.3. Démarche méthodologique pour la construction et l'analyse des questionnaires d'évocation

Les questionnaires d'évocation ont été construits et analysés selon une méthode bien définie et éprouvée. Celle-ci, principalement décrite dans les travaux d'Abric (2003b) vise l'analyse structurale des représentations sociales. Rappelons-le, dans le cadre de ce travail, la méthode décrite ici s'appliquera au corpus de réponse à un questionnaire d'évocation d'élèves d'une part, et qui a fait l'objet de nos travaux antérieurs (Ferrara, 2014), et d'autre part, d'enseignants de l'enseignement secondaire francophone en Belgique.

Ces questionnaires consistent à recueillir le contenu des représentations sociales des sujets, constituant ainsi la première étape de l'étude des représentations sociales telle que décrite par Abric (2003b). La seconde étape tente alors de rechercher le noyau central et de caractériser la structure, l'organisation de la représentation en analysant le contenu obtenu lors de la première étape. Cette seconde étape permettra de dégager une ébauche du noyau central de la représentation sociale, mais il en revient à la troisième et dernière étape de l'analyse de la confirmer. Cette dernière analyse a été réalisée pour le corpus propre aux élèves, nous en avons fait l'économie pour le corpus relatif aux enseignants, celui-ci venant compléter les travaux d'entretiens semi-directif. Nous nous attarderons dans un chapitre ultérieur (Chapitre 4), à la description de la théorie des représentations sociales de laquelle s'inspire la démarche méthodologique présentée dans cette section.

Dans cette section, en reprenant les travaux de notre mémoire (Ferrara, 2014), nous tâcherons de présenter les fondements théoriques des questionnaires d'évocation. Méthode particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales et qui dresse une procédure complète et rigoureuse, de la construction du questionnaire aux outils d'analyses. En effet, nous commencerons par décrire les principes de l'évocation libre et hiérarchisé et ses objectifs dans le recueil de la représentation. Nous verrons ensuite comment les questionnaires dits « d'évocation » ont été construits pour capturer le plus indépendamment possible ces données. Finalement, nous introduirons les étapes de recherche structurale et d'analyse du noyau central par la description des méthodes d'analyses sous-jacentes.

3.2.3.1. L'Evocation libre et hiérarchisée

L'évocation selon les préceptes d'Abric (2003b) visant à recueillir le contenu de la représentation s'exécute en deux phases successives : l'évocation libre et l'évocation hiérarchisée. Lors de cette première phase d'association libre le sujet, à partir d'un mot inducteur, est amené à produire tous les mots ou expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. Les premières questions du questionnaire d'évocation se composent donc des présentations des mots inducteurs, dans notre cas les filières de l'enseignement secondaire, avec invitation à formuler 5 mots ou expressions correspondantes de façon rapide et spontanée. Selon Abric, cette méthode est très pertinente

puisque « le caractère spontané donc moins contrôlé permet d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié chez le sujet. L'association libre « permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives » (Abric, 2003b, p.377). De plus, Da Rosa (1988, cité par Abric, 2003b, pp.377-378) précise également qu'« outre le fait qu'elles font apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique, spécifique des représentations étudiées, les associations libres permettent d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation. Elles sont plus aptes à sonder les noyaux structurels latents des représentations sociales, tandis que des techniques plus structurées, comme le questionnaire, permettraient de relever des dimensions plus périphériques des représentations sociales ». C'est donc cette évocation libre qui permettra de percevoir facilement le sens donné par les sujets aux filières et dégager le noyau de la représentation dans son ensemble.

Ces éléments d'évocation libre une fois extraits seront hiérarchisés lors de la deuxième phase où chaque sujet sera invité à ordonner les mots ou expressions selon leur degré de représentativité. Selon Abric, ces deux phases conjointes nous permettront de disposer pour un échantillon spécifique « d'un corpus d'items le contenu de la représentation et de deux indicateurs quantitatifs pour chaque élément produit : sa fréquence d'apparition et le rang moyen d'importance accordé à cet item par les sujets » (Abric, 2003b, p.378). En effet, il est tout à fait possible de recueillir exactement les mêmes termes lors de l'évocation libre mais que ceux-ci correspondent à deux représentations sociales différentes. En outre, Vergès (1992, cité par Abric, 2003b) dans ses travaux, met en évidence l'importance d'amener les sujets à hiérarchiser leurs réponses car il estime que c'est l'organisation du contenu qui donne du sens à la représentation et non uniquement la connaissance de celui-ci. Il considère qu'il y a une corrélation entre le rang d'apparition des idées exprimées par les sujets et l'importance que ceux-ci leur accordent. En d'autres termes, les idées exprimées en premier lieu sont celles auxquelles les sujets attribueraient la plus grande importance. Sur base des informations recueillies lors de ces deux phases, nous avons pu construire un tableau à double entrée avec d'un côté la fréquence d'apparition des termes et de l'autre les rangs d'importance. Ceci nous a permis de dégager une première structure de la représentation, par exemple les termes à fréquence élevée et figurant dans les premiers rangs

sont fortement susceptibles d'appartenir au noyau central. Ces deux phases constituent donc les deux premières étapes de l'approche structurale (Ferrara, 2014).

3.2.3.2. Construction des questionnaires et recueil des données.....

L'établissement du questionnaire constitue une étape cruciale dans une telle démarche. Tout comme dans le cadre d'une approche purement quantitative, celui-ci visera une population plutôt large. Contrairement à un questionnaire semi-directif où le guide d'entretien peut être adapté au cours du dialogue entre le sujet et le chercheur, le questionnaire est ici destiné à récolter les données auprès des répondants de façon la plus indépendante possible. Il est donc essentiel de porter un soin particulier à l'élaboration des questions, afin d'éviter tout éventuel biais susceptible d'entacher nos résultats.

Une pré-enquête a donc été menée auprès d'une population parente se rapprochant de la population cible du point de vue de ses caractéristiques intrinsèques, en l'occurrence ici, la région, l'âge ou l'expérience, etc. Cette pré-enquête consiste en une évocation libre où le sujet doit caractériser par de courtes phrases de maximum cinq mots ce qui lui vient spontanément à l'esprit à l'évocation d'expressions inductrices. Les données recueillies une fois analysées et catégorisées permettront l'élaboration des items des questions fermées où le répondant sera amené à caractériser chacun d'eux par les réponses « c'est », « il est possible que ce soit » ou « ce n'est pas ».

Les questionnaires d'évocations sont donc construits de façon à fournir les données nécessaires aux analyses décrites dans les sections suivantes. Premièrement, l'évocation libre puis hiérarchisée fournira les données d'entrée pour l'analyse prototypique ainsi que qu'à l'analyse de similitude qui donnera la structure de la représentation sociale. Deuxièmement, ces mêmes questions d'évocation seront reproduites dans la « technique de substitution » visant à permettre au sujet d'exprimer ses idées en les attribuant à d'autres personnes qu'à lui-même (Abric, 2003a). Ces réponses permettront d'alimenter la recherche de la zone muette. Dernièrement, les questions fermées de reconnaissance de l'objet permettront le contrôle de la centralité de la représentation sociale des élèves.

Avant analyse, les questionnaires doivent, bien entendu, être retranscrits au format informatique pour permettre leur traitement. Les évocations sont alors soumises à un « nettoyage » comprenant des opérations simples telles que le regroupement des expressions telles que « élèves studieux » et « élève studieux » sous la forme plurielle ; mais aussi à des regroupements sémantiques plus avancés. Et ce afin d'homogénéiser les expressions sans pour autant se détacher du sens initial des évocations. Par exemple, les expressions « emploi plus rapidement » et « métier directement » ont été regroupées sous la catégorie « accès à l'emploi à la fin du secondaire ». De cette façon, le corpus initial a pu être réduit. Par exemple, dans le cas des élèves les 6650 mots ou expressions différentes initialement recueillies ont été réduites à 1482 unités sémantiques sans pour autant en détourner le sens initial des évocations. Cela a permis d'obtenir un corpus homogène et d'obtenir une structure plus lisible des représentations sociales.

3.2.3.3. Analyse prototypique et recherche de la zone muette.....

L'analyse prototypique effectuée à l'aide d'IRaMuTeQ va nous permettre de traiter les évocations libres et hiérarchisées afin de dégager une première structure des représentations sociales (Jeoffrion, 2009). La démarche quantitative de l'analyse prototypique croise les rangs associés aux expressions de l'évocation hiérarchisée avec leur fréquence d'apparition. Ces deux dimensions, comme le précise Jeoffrion (2009), traduisent respectivement l'aspect individuel et collectif des évocations. Le logiciel iramuteq effectue ce type d'analyse sur un corpus d'évocation, pré-formaté, après un second nettoyage des données qui permet de corriger les erreurs de formatages et d'apporter les corrections finales, il calcule le rang moyen des mots qui apparaissent au moins cinq fois dans le corpus ainsi que leur fréquence d'apparition. Ce traitement conduit à l'obtention d'un tableau (Tableau 5) à quatre cases où trois zones peuvent être déterminées (Abric, 2003a). Dans la première case nous retrouvons la zone du noyau central potentiel, il s'agit des éléments qui, comme le dit Vergès (cité par Jeoffrion, 2009), sont les plus saillants et les plus significatifs. Dans cette case, se trouvent les éléments les plus importants selon les sujets et les plus fréquemment cités. La quatrième case, à l'opposé, regroupe les éléments qui apparaissent le moins souvent et obtiennent un rang plus grand et sont plutôt associés à la « zone de représentation périphérique » (Roussieau et Bonardi, 2001).

Les deux cases restantes, sont relatives aux zones dites « ambiguës ». La zone 2 nommée « première périphérie » contient « les éléments importants de la représentation, soit par leur fréquence, soit par leur importance » (Abric, 2003b, p.378). Enfin, la zone 3 nommée « zone des éléments contrastés » est constituée d'éléments peu fréquents mais considérés comme importants par les sujets (Abric, 2003a). En d'autres termes, cette case regroupe des éléments évoqués par peu de sujets mais que ceux-ci considèrent comme très importants.

Selon Verges (1994, p.238) cité par Roussieau et Bonardi (2001), ces deux cases constituent « une zone potentiellement déséquilibrante, source de changement ». Ces quatre zones sont délimitées par un seuil de rang correspondant au rang moyen et des seuils de fréquences choisis selon la méthode décrite par Scano, Junique et Vergès (2006).

Tableau 5 - Zones de l'analyse prototypique, tableau adapté de Abric (2003b)

Fréquence moyenne	Rang moyen	
	1. Noyau central Fréquence élevée et rang faible	2. Première périphérie Fréquence élevée et rang élevé
	3. éléments contrastés Fréquence faible et rang faible	4. Zone périphérique Fréquence faible et rang faible

Cette analyse prototypique nous permettra donc d'obtenir une première référence quant à la représentation sociale pour l'évocation des sujets ainsi que la zone muette. Celle-ci est définie par Giumelli et Deschamps (2000, cités par Abric, 2003b, p.61) comme « un sous-ensemble spécifique de cognitions qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production (...) » et qui « si elles étaient exprimées (notamment dans certaines situations), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe » (Abric, 2003b, p.62). Ainsi, ils considèrent que certains éléments importants ne seraient pas exprimés voire non exprimés dans certaines situations parce qu'ils traduiraient un caractère contre-normatif sous peine de donner une mauvaise image d'eux-mêmes.

Cette technique permet de lutter contre le biais de la désirabilité sociale. Selon Abric (2003b), cette recherche permet donc de connaître la représentation effective des sujets interrogés que les méthodes classiques de recueil ne permettent pas.

La démarche que nous venons de décrire ne suffit pas à confirmer la centralité de certains éléments. Dans une démarche prototypique pure elle est suivie d'une analyse qualitative dite « catégorielle » (Jeoffrion, 2009).

En effet, selon Jeoffrion (2009, p.24), « cette analyse permet d'approfondir l'analyse prototypique et de vérifier que les mots repérés par la première analyse relèvent bien des thèmes les plus récurrents dans les réponses des sujets ». Dans notre cas, nous compléterons notre approche avec une l'analyse de similitude et le contrôle de la centralité dans le cas des élèves (Ferrara, 2014) pour venir compléter notre initia-tive prototypique ou l'analyse des entretiens dans le cas des membres de la direction et des parents. De plus, cette approche qualitative a quelque peu été anticipée dans notre nettoyage du corpus précédemment évoqué.

3.2.3.4. Contrôle de la centralité

Les questions fermées, basées sur la technique de reconnaissance de l'ob-jet précédemment exposée, a pour but de valider les résultats obtenus par l'analyse prototypique qui vient d'être exposée. Pour rappel, les items ont été sélectionnés sur base d'évocation d'une population parente dans une démarche exploratoire lors de la pré-enquête. Les thèmes évoqués lors de l'enquête devraient donc être majoritairement représentés à travers ces items. Les résultats obtenus consistent donc en des tableaux où chaque ligne correspond à un item caractérisé par l'une des trois propositions pré-sentées en colonne, une des trois colonnes étant bien entendu sélectionnée exclusive-ment (Tableau 6).

Tableau 6 - Exemple de réponse aux questions fermées de reconnaissance de l'objet

	C'est	C'est peut-être	Ce n'est pas
Item 1	X		
Item 2		X	
...	X		

Ces tableaux peuvent être compilés en calculant l'occurrence de chacune des trois réponses pour chaque item. On peut ainsi distinguer les éléments correspondant au noyau central (proposition « c'est » à occurrence élevée) des éléments périphériques (proposition « c'est » à occurrence moyenne) et éventuellement des éléments contrastés (pas de différences nettes entre les trois propositions) qui peuvent indiquer la présence de sous-groupes (élèves de deuxième et élèves de sixième par exemple) qui se distinguent sur un ou plusieurs éléments (Abric, 2003a). Les tableaux complétés ont été encodés sous Excel, ce même outil peut tout à fait convenir également pour effectuer ce type de calcul.

3.2.3.5. Recherche de la structure de la représentation sociale

Jusqu'à présent, les méthodes d'analyse ont permis de dégager une première ébauche de la représentation sociale, ce notamment grâce à l'analyse prototypique qui a permis d'identifier quatre grandes zones parmi lesquelles une candidate au noyau central et une autre à la zone périphérique. Cette analyse s'est vue confirmée par le contrôle de la centralité mais aucune structure n'a réellement pu être dégagée jusqu'ici. C'est justement le but de l'analyse de similitude, présentée au point 3.2.2.3. Elle vient clore notre démarche en donnant un corps à la représentation sociale.

Dans le cas qui nous occupe, l'analyse de similitude est réalisée sur les évocations libres, l'indice de similitude choisi sera donc la co-occurrence. Ici, l'application seuil sur les graphes de similitude se révélera particulièrement efficace afin de rendre compte des relations principales entre les expressions des évocations. Les éléments centraux logiquement présents dans les sorties logiciels sont mis en perspective et leurs interactions avec les autres éléments contextuels permet de rendre compte des associations entre les mots et expressions du corpus des évocations. De cette façon, le

champ représentationnel complet peut être visualisé et la valeur du seuil aboutissant au graphe le plus « éloquent » donne une indication sur le niveau « d’ancrage » de la représentation.

3.3. CONCLUSION

Notre démarche méthodologique s'est voulue polytechnique et extensive, la richesse et la variété de nos corpus nous y obligeant quelque peu. Ceci constitue une originalité majeure de ce travail de recherche se voulant en phase avec les conclusions apportées par les auteurs du courant néo-institutionnaliste afin de mieux rendre compte des obstacles aux changements mais également des différents leviers à notre disposition.

Nous avons fait le choix d'utiliser davantage les techniques lexicométriques pour l'analyse des corpus de textes assez vastes au détriment d'analyses purement qualitatives et ceci dans le but de directement pousser notre interprétation des résultats (qui se voudra de toute façon qualitative) vers une approche synthétique. Le gain de temps résultant surtout dans cette étape, car le formatage et la thématisation succincte préalable au traitement logiciel reste tout de même chronophage.

Par ailleurs, outre le recueil des textes de loi qui constituera notre cadre normatif associé à notre analyse du système éducatif belge francophone réalisés au Chapitre 1, c'est surtout l'évaluation du cadre cognitif qui occupera la majeure partie de nos analyses de terrain. Pour ce faire, nous l'avons vu, nous nous appuierons sur la théorie des représentations sociales, introduites brièvement dans le Chapitre 2, et qui constitue la clé de voûte de notre méthodologie mais également de notre démarche de réflexion sur la compréhension des rapports sociaux dans le contexte de l'action publique en matière d'éducation. Rappelons que ces méthodes n'acquièrent leur pleine pertinence que lorsqu'elles sont encadrées par les principes théoriques mentionnés au chapitre 4, garantissant une cohérence et une profondeur d'analyse cruciales pour cette recherche. Ainsi, le chapitre suivant sera consacré aux fondements de la théorie des représentations sociales. Nous en comprendrons les bases psychologiques, nous verrons également comment elles interagissent avec les médias et enfin nous comprendrons l'importance de leur étude dans le champ de la recherche en éducation.

Chapitre 4 : Théorie des représentations sociales et médiatiques

Dans ce chapitre, nous aborderons d'un point de vue purement théorique les différents types de représentations qui seront mobilisés dans le travail de thèse tout en s'appuyant sur le cadre théorique néo-institutionnaliste. En effet, cela permettra de saisir comment les dynamiques institutionnelles et les interactions entre acteurs influencent et sont elles-mêmes influencées par les représentations sociales et médiatiques. Ainsi, nous commencerons par définir les représentations sociales ensuite les représentations médiatiques. Ces représentations sont essentielles pour décoder les interactions entre les institutions et les acteurs, et pour analyser comment les politiques publiques sont interprétées et transformées dans le contexte éducatif (Scott, 2001; Di Maggio & Powell, 1983). Les représentations seront recueillies au travers de plusieurs supports : la presse, des questionnaires d'évocations auprès d'enseignants et d'élèves et des entretiens auprès de parents et de membres de la direction des établissements scolaires secondaires. La presse reflète plutôt la façon dont les médias véhiculent des valeurs, croyances, opinions et influencent les représentations, quant aux diverses rencontres (entretiens et questionnaires), elles reflètent les représentations « directes » des acteurs du système éducatif. En s'appuyant sur le cadre néo-institutionnaliste, nous pourrions mieux comprendre comment ces représentations façonnent et sont façonnées par les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques en jeu (Meyer & Rowan, 1977; Greenwood & Hinings, 1996).

4.1. THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

La compréhension de ce travail, de ses objectifs passe par une sensibilisation au concept de représentation ou plus particulièrement de représentation sociale. Nous mettons ici en avant la dimension sociale de la représentation, fondamental dans le contexte qui nous occupe, comme nous le verrons dans cette section.

Dans un premier temps, nous définirons la représentation, ses origines seront analysées en parcourant la théorie psychophysique à ce sujet. Ce qui nous amè-

nera progressivement à considérer la dimension sociale des représentations. Nous terminerons par exposer la théorie du noyau central sur laquelle repose la compréhension de la structure des représentations. C'est d'ailleurs cette théorie qui sous-tend les principes méthodologiques de l'évocation libre et hiérarchisée présentés dans le chapitre 4 et qui nous a permis d'étudier la représentation sociale des élèves et des enseignants par rapport aux filières.

4.1.1. Origine et théorie des représentations

De manière générale et si l'on s'intéresse dans un premier temps à la définition donnée par le dictionnaire le terme représentation peut être défini comme « Image, figure, symbole, signe qui représente un phénomène, une idée (...) » (Larousse, 2002, p.881) et comme le « fait de rendre sensible (un objet, une chose abstraite) au moyen d'une image, d'un signe, etc (...) » (Le Petit Robert illustré, 2014, p.1625). De ces définitions, il est possible de dégager plusieurs termes clés : image, idée ou encore « rendre sensible ». On rattache donc aux sens une dimension cognitive, l'idée est associée à une image.

Le concept même de représentation tire ses fondements des recherches psychophysiologiques sur le développement cognitif. Dans ses travaux, Durkheim (1898, p.1) introduit les mécanismes cérébraux impliqués dans la construction des représentations : « La représentation, dit-on, ne se conserve pas en tant que telle ; quand une sensation, une image, une idée a cessé de nous être présente, elle a, du même coup, cessé d'être, sans laisser d'elle aucune trace. Seule, l'impression organique qui a précédé cette représentation ne disparaîtrait pas complètement : il resterait une certaine modification de l'élément nerveux qui le prédisposerait à vibrer de nouveau comme il a vibré une première fois. Qu'une cause quelconque vienne donc à l'exciter, et cette même vibration se reproduira et, par contrecoup, on verra réapparaître dans la conscience l'état psychique qui s'est déjà produit, dans les mêmes conditions, lors de la première expérience ».

On comprend donc que la représentation correspond à un état psychique particulier induit par des informations qui ont généré des images ou des idées. Celles-ci émanent de l'individu et du monde dans lequel il évolue, c'est pourquoi le contexte social a pris une place importante dans la théorie des représentations.

4.1.2. Les Représentations sociales

Moscovici (1961) qui a retravaillé sur les travaux de Durkheim a été le premier à introduire le concept de représentation sociale. Ainsi, il définit la représentation sociale comme « un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et de l'élaboration des réponses » (Moscovici, 1961 cité par Fischer, 1996, p.125).

Dans une approche similaire, Doise définit le concept de représentation sociale comme des « principes générateurs de prise de position liée à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1985, cité par Roussiau & Bonardi, 2001, p.106). À ces définitions, Jodelet ajoute la notion de « connaissance spécifique » sur laquelle elle apporte un élément nouveau. En effet, selon l'auteure (1984, p.360) la représentation sociale constitue une forme de « connaissance sociale, l'interface du psychologique et du social ». Elle spécifie que cette « connaissance de sens commun se construit à partir de nos expériences, mais aussi à partir des informations, savoirs, modèles de pensée que nous transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale (...) en d'autres termes, c'est une connaissance pratique ». Ainsi, Jodelet (1984, pp.360-361) énonce une définition transversale : elle qualifie le concept de représentation sociale comme désignant « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus et des processus de la représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres ». De plus, Moscovici qui établit un lien entre représentation et logique sociale en accordant un sens formel et informationnel à la connaissance

définit la représentation sociale comme « un système psychologique et intellectuel où les notions de pensée sociale, de logique sociale, expriment plutôt l'aspect formel de la connaissance » (Moscovici, 1961, p. 351). Cet aspect formel nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce travail puisque d'une part, le Décret-missions (1997) stipule qu'au terme du premier degré les élèves et leurs parents doivent avoir une connaissance suffisante des différentes filières ainsi que des métiers sur lesquels elles débouchent, et d'autre part, nous allons également nous intéresser à la représentation des élèves qui quitteront prochainement le premier degré et qui seront donc soumis à une orientation au sein des différentes filières.

Leur niveau de connaissance des filières pourra alors être remis en question, car comme l'énonce Jodelet (1984) la représentation sociale émane d'un contenu qui peut être constitué de diverses sources, comme des informations, des images, des opinions, etc. Cet exemple des élèves peut être extrapolé à tous les acteurs du système éducatif, l'aspect formel de la connaissance constitue un atout important dans la prise de position par rapport à un changement (Scott, 2001).

Par ailleurs, les travaux de certains auteurs comme Licata, Van Der Linder et Klein (2006) ou encore Gilly (2003) ancrent encore plus la notion de représentation sociale dans le quotidien des individus donnant au caractère « social » de la représentation une composante « socialement complémentaire ». En effet, n'écartant pas le fait que cet aspect social vienne du fait que la représentation est partagée par les membres d'un même groupe, Licata et al. (2006) soulignent la relation bidirectionnelle qu'elle entretient avec « l'appareil conversationnel ». C'est-à-dire, non seulement les échanges informels, les dialogues ou conversations vont préserver ou faire évoluer la « réalité subjective » d'une personne, mais la représentation intervient elle aussi dans « la formation des conduites et l'orientation des communications sociales [...], elle est porteuse de prescription comportementale » (Licata et al., 2006, p.6). Cet aspect est important dans notre cadre de travail et justifie quelque part notre démarche de recueil multicanaux des représentations. De plus, l'étude des représentations sociales dans la compréhension des pratiques des « agents de l'école » comme les définit Gilly (2003, p. 387) qui rejoint les précédents auteurs sur cet aspect de justification ou même protection des pratiques par la « construction représentative ». Nous nous arrêtons d'ailleurs plus longuement sur la construction des représentations dans le point suivant.

4.1.3. Construction des représentations

D'après Moscovici (1961, cité par Pianelli, Abric et Saad, 2010), plusieurs conditions doivent être remplies pour qu'il y ait représentation sociale. La première est ce que les auteurs appellent la dispersion de l'information. Les informations reçues par les sujets à propos de l'objet de la représentation sont souvent soit insuffisantes, soit trop importantes en raison de la « complexité de l'objet, des barrières culturelles, sociales, éducatives » (Pianelli et al., 2010, p.244).

De ce fait, il semblerait que le sujet soit face à un écart entre les informations essentielles à la connaissance de l'objet et « celles dont ils disposent réellement » (Pianelli et al., 2010, p.244). Cette difficulté d'accès va donc entraîner une « transmission indirecte des savoirs » et, en l'occurrence, des « distorsions » (Pianelli et al., 2010, p.244). Une seconde condition est la focalisation des membres (ou de l'un d'entre eux) « sur certains éléments de l'objet » (Pianelli et al., 2010, p.244). Celle-ci dépend très fort des « intérêts et de l'implication » des membres du groupe ou de l'individu concerné par rapport à l'objet représentationnel et favoriserait le fait qu'ils aient une vision limitée plutôt qu'une « vision globale » (Pianelli et al., 2010, p.244). Enfin, la troisième condition renvoie à la « pression à l'inférence exercée par le groupe ». D'après les auteurs, « il y aurait nécessité de prendre position, de construire un code commun et stable, d'obtenir la reconnaissance et l'adhésion des autres » (Pianelli et al., 2010, p.244).

Pianelli et ses collaborateurs (2010) précisent d'ailleurs que tout objet n'est pas objet de représentation sociale et que certains éléments doivent être respectés pour que l'on puisse qualifier l'objet en tant que tel. Pianelli et al. (2010, p.244) citent Moliner (1993) qui affirme que les objets doivent être « polymorphes », donc, apparaître sous différentes formes dans la société (Pianelli et al., 2010, p.245). Celui-ci doit, être « saillant » en termes socio cognitifs, c'est-à-dire bénéficier d'une attention particulière dans un contexte social et culturel et ce au moment où il est évoqué. Il doit relever également d'aspects pratiques au sein d'une population. Par exemple, les filières de l'enseignement relèvent d'une importance sensible pour les parents, les élèves au moment de leur cursus mais pas seulement, elles prennent également une place dans leur quotidien, leurs choix, leurs conversations. On comprend alors ici comment est en-

tretenue la relation entre les pratiques ou plus particulièrement les « communications interpersonnelles au sein d'un groupe donné » et les représentations sociales comme nous l'avions évoqué précédemment (Pianelli et al., 2010, p.245).

Pour construire ces représentations, nous allons donc interpréter la réalité afin d'en élaborer des « images ». Pour Allier, Bellera, Berbaum, Etienne et Patillaud (2003, p.34) « afin que ces images arrivent à notre cerveau et soient « encodées », il doit y avoir eu précédemment une prise d'information. Le sujet fait appel à l'ensemble de son potentiel perceptif et essaye d'utiliser tous ses canaux sensoriels. On cherche des repères dans le temps, dans l'espace qui vont permettre de localiser les faits, les événements, de pouvoir s'organiser ».

Par ailleurs, Guichard (1993), affirme que l'individu est soumis à une quantité abondante d'informations qu'il se doit d'ordonner au risque d'être incapable de traiter. Ainsi, l'auteur explicite le processus par lequel notre appareil psychique traite cette multitude d'informations qu'il construit finalement en représentations et comment il construit ses connaissances. Codol, (1989, p.474 cité par Guichard 1993, p.120) résume bien ce processus « de l'information traitée, résultent des savoirs. Ceux-ci permettent à chacun de comprendre son environnement, de s'y adapter et d'agir sur lui ». Guichard (1993) ajoute que pour pouvoir assimiler cette information, le sujet va d'une part sélectionner afin de n'enregistrer qu'une partie de celle-ci, et d'autre part, simplifier celle-ci en la comparant à ce qu'il sait déjà, sa connaissance. Ce que l'auteur appelle le « processus de catégorisation » est défini par Codol (1989, p.475 cité par Guichard, 1993, p.120) comme correspondant à « un ensemble d'objets qui partagent en commun une ou plusieurs caractéristiques ».

De son côté Jean Piaget (1972), introduit également « l'intelligence par la re-présentation » dans ses travaux sur le développement cognitif de l'enfant. Mais ces représentations se construisent, comme l'introduit Durkheim, par nos expériences. Et puisque nous vivons entourés d'autres personnes proches ou pas, il est important de tenir compte de l'aspect social des expériences et de l'influence que cela peut avoir sur nos représentations. Il introduit d'ailleurs dans son article la notion de représentation collective : « Les représentations (...) se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale. Or si l'on ne voit rien d'extraordinaire à ce que les repré-

sentations individuelles, produites par les actions et les réactions échangées entre les éléments nerveux, ne soient pas inhérentes à ces éléments, qu'y a-t-il de surprenant à ce que les représentations collectives, produites par les actions et les réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société, ne dérivent pas directement de ces dernières et, par suite, les débordent ? » (Durkheim, 1898, p.17). Licata et al. (2006) assimilent les représentations collectives aux représentations hé gémoniques qu'ils définissent comme partagées par tous les membres d'un même groupe social (et ce, même si ce n'est pas ce groupe qui les a produites), « ce sont des représentations uniformes et fortement normatives il est attendu des membres du groupe qu'ils y adhèrent qui reflètent l'homogénéité et la stabilité d'une société » (Licata et al., 2006, p.11). Il est important de distinguer ces représentations collectives des représentations sociales. Ces dernières sont plus adaptées à l'étude de nos sociétés contemporaines en évolution perpétuelle au sein d'un océan d'informations, d'opinions et de mentalités.

Elles se distinguent par ce caractère évolutif des représentations collectives plus stables car les représentations sociales, elles, évoluent et sont seulement partagées par des ensembles sociaux s'inscrivant de la sorte à mi-chemin entre les représentations individuelles et collectives (Licata et al., 2006). Plus récemment, des recherches et publications, dans le domaine de la neuropsychologie, ont connu un certain engouement ces dernières années et rejoignent cette ligne directrice. Elles font référence à l'intelligence sociale de l'être humain. En effet, selon ces publications, l'homme a un « cerveau social » qui s'adapte et se construit par nos interactions avec les autres (Cacioppo & Patrick, 2008). Cette perspective est renforcée par les travaux de Dunbar (1998), qui ont montré que la taille du néocortex chez les primates est proportionnelle à la taille de leurs groupes sociaux, suggérant une adaptation évolutive pour la gestion des relations sociales complexes. Daniel Goleman référence à ce sujet fait un constat intéressant: « Our social interactions even play a role in reshaping our brain, through « neuroplasticity », which means that repeated experiences sculpt the shape, size, and number of neurons and their synaptic connections. By repeatedly driving our brain into a given register, our key relationships can gradually mold certain neural circuitry» (Goleman, 2006, p.314). En outre, Lieberman (2013) souligne que notre capacité à comprendre les autres et à nous intégrer socialement est profondément enracinée dans notre structure cérébrale, indiquant que la neuroplasticité est au cœur de notre fonctionnement social. Le principe de « neuroplasticité » serait donc responsable de la

construction des représentations dites « sociales » (Iacoboni, 2009). Nous avons donc maintenant une compréhension plus précise des représentations sociales de leur mécanisme de construction et d'évolution.

Nous l'avons vu, il s'agit d'un sujet vaste qui relève d'aspects sociaux, psychocognitifs et neurologiques. Si l'intérêt de leur étude dans la compréhension des pratiques et réactions aux réformes semble maintenant plus clair, le recueil et la mesure de ces représentations n'a pas encore été explicité. C'est là l'objectif de la section suivante qui détaille la théorie du noyau central qui jette les fondements de notre méthode de recherche de terrain en ce qui concerne les questionnaires d'évocation.

4.1.4. Théorie du noyau central

Le concept de noyau central a été amené implicitement comme l'interprète Abric (1994) dans les travaux de Heider (1927) et Asch (1947). Selon Heider qui a porté ses travaux sur l'étude des phénomènes d'attributions (1927 cité par Abric, 1994, pp.25-26), « les gens ont tendance à attribuer les événements qui surviennent dans leur environnement à des noyaux unitaires, conditionnés de façon interne, et qui sont, en quelque sorte, les centres de la texture du monde ». L'auteur (1994, pp.25-26) affirme également que « lorsque l'individu perçoit son environnement social, il va s'efforcer de donner un sens à la diversité des stimuli immédiats. Cette opération qui vise à trouver un sens va s'opérer, par une focalisation sur ces noyaux unitaires ». Quant à lui, Asch (cité par Abric, 1994) propose aux sujets de décrire un individu sur base de sept traits et analyse ensuite comment se forment les images que l'on se fait de cette personne à partir de multiples informations.

La théorie du noyau central est explicitement issue des travaux de Moscovici (1961) qui parle de noyau figuratif dans ses travaux sur la psychanalyse expliquant que les individus conçoivent leur représentation en sélectionnant dans un premier temps une partie de l'information circulant dans la société et ensuite, en procédant à un agencement particulier des connaissances qu'ils ont de l'objet. Le noyau figuratif représente l'élément concret et évident aux yeux de l'individu. Il lui permettra de construire ses représentations et guidera la manière dont les autres éléments de la représentation seront interprétés et catégorisés. Ainsi, Moscovici le définit comme étant le « contenu actif servant à diriger la conduite et à donner un sens aux événements » (Moscovici,

1961, cité par Abric, 1994, p.27).

Abric (1994, p.28) synthétisera le fruit de ces recherches et l'appliquera particulièrement aux représentations en stipulant « toute représentation est organisée autour d'un noyau central » et celui-ci détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation, il en est donc l'élément fondamental. Repérer le noyau central permettra ainsi de reconnaître et de spécifier une représentation comme le précise Abric (1994). Car il ne suffit pas d'en recueillir le contenu, il est nécessaire d'en dégager son organisation. En effet, deux contenus a priori similaires peuvent parfois faire émerger des représentations distinctes (Abric, 1994). Celle-ci, comme nous le verrons dans le point suivant, ne se limite pas seulement au noyau central mais également à ses éléments périphériques qui entrent en relation directe avec celui-ci (Abric, 1994).

En effet, les éléments de la représentation n'ont pas la même importance. Certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires. Il importe alors de repérer son organisation, si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation, c'est-à-dire « la hiérarchie des éléments qui la constituent et les relations que ces éléments entretiennent entre eux » (Abric, 2003b, p.59). Une représentation sociale est un système sociocognitif présentant une organisation spécifique : elle est organisée autour et par un noyau central constitué d'un nombre très limité d'éléments qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice). La théorie du noyau central a une conséquence méthodologique essentielle : étudier une représentation sociale, c'est d'abord, et avant toute chose, chercher les constituants de son noyau central. La connaissance du contenu ne suffit donc pas, c'est l'organisation de ce contenu qui donne le sens. Les éléments périphériques, précédemment introduits, s'articulent autour du noyau central. Ce dernier module leur pondération, leur valeur ou bien leur fonction. Comme Abric (1994, pp.32-33) le précise, « ils constituent l'essentiel de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète.

Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances ». L'auteur (1994) ajoute également qu'une hiérarchie existe au sein de ces éléments périphériques qui orbitent autour du noyau central et en sont de plus en plus

proches en fonction du degré de concrétisation qu'ils apportent à la signification de la représentation. Ces éléments périphériques ont donc également une importance dans la compréhension d'une représentation : ils permettent d'interfacer le noyau central avec le contexte externe et contemporain dans lequel évolue la représentation. On s'aperçoit donc que les deux composantes de la représentation ont chacune leur importance et présente également des « inerties » différentes. C'est donc par l'analyse de ces deux éléments que l'on pourra interpréter l'interaction présente ou possible entre un groupe présentant une représentation sociale donnée et son environnement.

4.1.5. Un double système à la fois indépendant et complémentaire

Noyau central et éléments périphériques ont chacun leur rôle au sein de la représentation. Ceux-ci sont donc différents mais complémentaires. L'organisation des représentations est donc régie par un double système comme l'introduit Abric (1994). Le premier, le système central, caractérisé par le noyau central est assimilé aux valeurs, aux normes, autour desquelles se forment les représentations. Ces principes fondamentaux ont donc une origine sociale et collective.

Le système central donne sa cohérence et sa stabilité à la représentation étant donné qu'il est indépendant du contexte immédiat du sujet. En effet, comme l'explique l'auteur « son origine est ailleurs : dans le contexte global historique, social et idéologique qui définit les normes et les valeurs des individus et des groupes dans un système social donné » (Abric, 1994, p.37). Le second système, appelé périphérique, quant à lui est plutôt déterminé de manière individuelle et contextuelle. Il est donc à l'opposé du précédent système, beaucoup plus directement lié au contexte immédiat, plus exposé à l'adaptation et la différenciation amenée par les expériences individuelles. Par conséquent, celui-ci est plus souple et permet des « modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des représentations sociales individualisées » (Abric, 1994, p.37). Ainsi, il constitue l'enveloppe protectrice du noyau central et en permet l'intégration dans la réalité.

Le système périphérique par son caractère individuel peut exprimer une certaine hétérogénéité, qui ne doit nullement être prise pour justificatif de représentations différenciées. En revanche, comme Flament (cité par Abric, 1994, pp.37-38) le souligne : « l'analyse du système périphérique (...) constitue un élément essentiel dans

le repérage des transformations en cours, il peut constituer un indicateur très fort des modifications futures de la représentation, un symptôme indiscutable d'une évolution dans les situations où la représentation est en cours de transformation ». Ainsi, ce double système permet de discerner la dualité stabilité/versatilité, une des caractéristiques fondamentales des représentations. Le système de valeurs collectives ancrées dont émerge le noyau central leur confère une stabilité et leur caractère versatile ou souple vient de leur capacité à intégrer les expériences individuelles, les situations spécifiques et le contexte social dans lequel évoluent les groupes.

Finalement, notons que la distinction entre périphérie et noyau central est particulièrement bien distinguée lors de l'analyse prototypique sur les corpus d'évocation. Il sera moins évident de déterminer une structure précise lors de nos analyses de corpus de presse ou d'entretien semi-directif. Il s'agira plutôt d'une capture de champ représentationnel dans son ensemble, même si certains éléments plus saillants que d'autres pourraient également être qualifiés de centraux, nous ne nous focaliserons pas dans ce cas à la recherche précise de la structure de la représentation sociale.

La presse constitue d'ailleurs un outil particulier de capture des représentations sociales (Blandin, 2010 ; Cattonar et Mangez, 2014 ; Pons, 2014), on parle également de représentations médiatiques (Bensalah, 2006; Blandin, 2010, Broustau, 2007). Nous parcourrons d'ailleurs la littérature à ce sujet dans la section suivante.

4.2. REPRÉSENTATIONS DANS LES MÉDIAS ET REPRÉSENTATIONS MÉDIATIQUES

Outre notre démarche méthodologique, l'originalité de ce travail de recherche repose aussi sur la pluralité des sources de recueil des représentations sociales et donc du « cadre cognitif » qui nous intéresse. Nous verrons ici comment les médias et plus particulièrement la presse peuvent constituer une source de schèmes de pensées s'apparentant à des représentations et mêmes des représentations sociales. Plusieurs auteurs se sont intéressés au sujet et définissent même les médias comme un système de représentations à part entière (Blandin, 2010) introduisant même le concept de représentations médiatiques (Broustau, 2007). Dans les points suivants nous verrons plus en détail en quoi consistent ces représentations médiatiques et comment elles s'articulent

avec les représentations sociales des groupes concernés. Cela nous permettra ensuite de justifier notre démarche de capture des représentations par la presse en l'étayant par la littérature. Nous aurons de ce fait une vue globale de tous les aspects relatifs aux différents types de représentations étudiées dans ce travail et pourrons aborder la compréhension de leur transformation et leur intérêt dans le monde de la recherche en éducation et politiques éducatives dans la dernière section de ce chapitre.

4.2.1. Représentations médiatiques

Bien que nous ne définissions pas ici notre travail sur les médias et en particulier les archives de presse comme une analyse discursive des écrits journalistiques, la notion de représentation médiatique qui s'y rattache nous semble intéressante et mérite une brève introduction. En effet, si notre analyse lexicométrique n'a pas la profondeur suffisante pour capter l'ancrage socio-cognitif des journalistes, nous ne pouvons pas considérer que les résultats que nous étudierons peuvent s'en détacher totalement. Nuancions toutefois que dans ce travail seules les archives de presses plus anciennes constituent une « photographie » exclusive pour les réformes passées et plus particulièrement avant 1980. Les représentations sociales des autres périodes étant alimentées par des sources diverses.

En situant son travail de thèse dans le cadre des représentations sociales par leur présence dans les discours médiatiques, Broustau (2007) en dégage le concept d'ancrage que rejoint l'écriture journalistique. Citant les travaux de Doise (1990), l'auteure dresse une comparaison entre l'interprétation d'éléments nouveaux dans un espace d'idées et de croyances préétabli dans le cadre des représentations avec l'appropriation de l'information du journaliste par son « appréhension du monde » (Broustau, 2007, p.82). Notant par ailleurs que « ce travail sur la construction sociale de la réalité s'est accompagné, dans la sociologie de la communication publique, d'une préoccupation centrée sur le rôle idéologique des médias. Ce fut surtout le cas des approches critiques, parmi lesquelles celle de Stuart Hall (1980) qui développa la notion d'hégémonie idéologique. Selon ces approches, en véhiculant des valeurs identiques à celles des discours officiels, les médias créeraient un consensus autour des représentations sociales. Ce consensus se ferait essentiellement par un processus de reconnaissance : les informations communiquées parlent de ce que les lecteurs savent ou connaissent

déjà » (Broustau, 2007, p82-83). De la théorie des représentations sociales, on retiendra finalement les notions de décentration d'argumentation et d'élément déclencheur. La première composante déjà brièvement introduite apparaît lors de la phase d'émergence de la représentation sociale et consiste pour le journaliste ou un quelconque sujet à rattacher un nouvel objet de représentation à un réseau préexistant de pensées extérieures. C'est par ailleurs, un élément ou événement déclencheur qui va faire émerger ce nouvel objet de réflexion (Broustau, 2007).

Il est donc intéressant de rendre compte que les discours de presse ne doivent pas seulement être considérés comme des informations brutes, mais ils sont eux aussi socialement imprégnés. Broustau (2007) parle même de « représentations médiatiques sociales, et non mentales, c'est-à-dire les représentations socialement données des journalistes (celles qu'ils véhiculent dans leurs textes publiés) » (Broustau, 2007, p.79). Dans la perspective des représentations médiatiques il est donc possible de déceler de la production médiatique déclenchée par un événement nouveau, une image de la société à cet instant (Broustau, 2007). C'est donc à mi-chemin entre représentation sociale et représentation médiatique que se situeront les sorties logicielles de notre traitement lexicométrique. Ne justifiant pas de la teneur qualitative suffisante à l'analyse de l'argumentation des journalistes, elles pourront néanmoins permettre d'en déceler le contenu et de dresser une image plutôt fidèle du cadre représentationnel de l'époque étudiée et ce, quelque part, grâce au volume du corpus traité.

4.2.2. Pertinence des médias en matière de capture des représentations sociales

La presse constitue un support de compréhension des faits sociaux, économiques et politiques, elle permet de « discerner la formation d'un courant de pensée » (Blandin, 2010, p.149). Les médias, en général, sont, comme les représentations sociales, en constante mutation. Le cadre théorique néo-institutionnaliste tel que décrit au chapitre 2 nous permet de comprendre comment ces représentations médiatiques façonnent et sont façonnées par les dynamiques institutionnelles et les jeux d'acteurs (Scott, 2008; DiMaggio & Powell, 1983). Le champ médiatique peut d'ailleurs s'apparenter à un système de représentations. Alimentés par diverses sources, ils mettent en musique à des représentations internes et externes car ils forgent les représentations médiatiques et contribuent à l'élaboration des représentations collectives (Blandin,

2010). Ils occupent une place importante dans le système de « production et reproduction des messages » et il devient difficile aujourd'hui d'en faire l'économie dans la compréhension des processus de production des représentations (Bensalah, 2006, p.251). Et Blandin (2010) d'insister « ils forgent l'identité des groupes, nourrissent leurs dynamiques et pèsent sur leur transformation » (Blandin, 2010, p.154). Par ailleurs, notons un aspect pratique évident dans notre étude longitudinale, la presse est quasiment le seul moyen de capture du champ représentationnel des acteurs de la réforme de l'Enseignement Rénové. C'est en ce sens qu'elle constitue également un outil précieux en tant que lieu de transit de notre vision du monde elle permet la capture du discours d'une société à un instant et dans un lieu donné (Broustau, 2007).

S'il le fait que la presse ou de manière plus large, les médias, constituent un système au croisement des représentations collectives et sociales, il semble également que ceux-ci jouent un rôle de trait d'union entre action publique et représentation sociales au sein de leur audience. Ce phénomène peut d'ailleurs s'appliquer à la médiatisation des questions d'éducation. Thomas (2014, p.81) considère les discours médiatiques à propos des politiques éducatives comme des « pratiques sociales qui représentent les diverses formes de réalité sociale de façon particulière et permettant de construire des positions sociales tout aussi particulières ». L'auteur (2014) identifie le rôle de « courroie de transmission » des médias pour construire une « version publique » des politiques éducatives au travers de la diffusion des discours constitutifs des débats publics Thomas (2014, p.80). Il existe bien un intérêt croissant dans cette relation entre médias et éducation, intérêt proportionnel au traitement médiatique des questions d'éducation (Thomas, 2014). Prenons l'exemple des enquêtes PISA, largement diffusées dans la presse généraliste ou spécialisée. Cattonar et Mangez (2014) ont analysé les usages médiatiques de ces enquêtes sur base d'analyse d'articles de presse. Ils ont pu de cette façon mettre en évidence cette relation d'influence réciproque entre médias et représentations sociales des acteurs au sein du public ou des classes politiques. En effet, si la presse véhicule des valeurs pouvant influencer la manière dont le grand public peut s'approprier les conclusions de PISA, les auteurs ont également montré qu'elle sert de référence guidant la prise de décisions et l'identification d'éventuels problèmes aux acteurs politiques (Cattonar et Mangez, 2014). Pons ajoute que les médias, en simplifiant souvent les enjeux éducatifs, jouent un rôle crucial dans la perception publique des réformes scolaires, ce qui peut parfois mener à des représen-

tations biaisées ou simplistes (Pons, 2014). Ce constat est partagé par O'Neil (2014) qui ajoute une dimension instrumentaliste au rôle des médias, « Les médias jouent un rôle essentiel dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives [...] les réformateurs dans le domaine de l'éducation doivent impliquer les médias de manière active s'ils veulent voir leurs propositions et leurs politiques remporter l'adhésion du public » (O'Neil, 2014, p.83).

Ces observations et conclusions peuvent faire l'objet d'une double justification de notre démarche dans le sens où la presse permet d'une certaine façon la capture d'un système de représentation mais peut également servir l'action publique en matière de politique éducative comme l'a souligné O'Neil (2014). Pour le cas qui nous occupe, le volume d'articles analysés passé sous le filtre structurant de la lexicométrie nous permettra de capter la surface du représentationnel à un moment donné. Il convient ici de prendre conscience d'une tendance à « une représentation négative » des questions de politique éducative dans la presse internationale relevée par Pons (2014). Ou encore « une simplification abusive des enjeux, en particulier dans le cas du traitement des différents palmarès disponibles sur les établissements et les systèmes scolaires » (Pons, 2014, p.24). Pons (2017) étend cette critique en affirmant que les médias ont un impact significatif sur l'agenda politique et éducatif, influençant ainsi les priorités des décideurs publics. Il faut, en effet, tenir compte du filtre journalistique sous le spectre de la représentation médiatique. Parfois l'attraction pour le sujet accrocheur peut, en matière d'éducation, orienter une part importante du contenu aux « attaques anti-pédagogistes » (Forestier, 2014, p.51). De ce fait, les journaux prennent le « risque de contribuer au renforcement de représentations peu propices au changement » (Forestier, 2014, p.51). Dans le cadre de l'étude d'archives de presse depuis 1969, il faudra tout particulièrement prendre ce paramètre en considération, ce corpus n'ayant d'autres points de comparaison contrairement aux corpus de presses plus récents qui pourront être confrontés par nos résultats d'entretiens.

Finalement, nos représentations sociales sont façonnées par et façonnent nos réalités, les médias y jouent un rôle quotidien, que ça soit la presse ou tout autre vecteur de diffusion d'idées, d'opinions, de valeurs ou de croyances comme le sont internet et les réseaux sociaux aujourd'hui. Bien que nous ayons davantage mis l'accent dans cette section sur l'influence de nos représentations sociales sur la construction du

discours de presse, la relation n'en est pas moins réciproque pour autant. En effet, les médias comme sources d'informations, d'objets nouveaux peuvent également constituer un élément de transformation d'une représentation sociale comme nous le verrons dans le point suivant. Nous clôturerons ce chapitre en justifiant l'intérêt de l'étude des représentations dans le monde de l'éducation.

4.3. TRANSFORMATIONS DES REPRÉSENTATIONS ET INTÉRÊT DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

La dernière section de ce chapitre consacré aux représentations sociales, vient mettre en perspective leur intérêt dans le monde de l'éducation. Et ce, en passant par l'introduction aux principes de leur transformation, leur évolution. Car les deux sont sensiblement liés. En effet, si ces représentations peuvent être appréhendées par diverses voies comme nous l'avons montré (évocation, entretiens, articles de presse, etc.) il est bon de comprendre également comment elles vivent et évoluent et ce dans une perspective de changement. C'est d'ailleurs un de leurs intérêts principaux dans l'action publique en éducation où il est bon de mesurer l'existant mais également préparer l'avenir.

4.3.1. Transformation des représentations sociales

Nous abordons à présent plus en détail la façon dont les représentations évoluent, se transforment sous l'effet de facteurs extérieurs, comme l'acquisition de nouvelles informations ou connaissances. Licata et al. (2006, p.7), qui citent Moscovici, énoncent deux principes sur lesquels se basent la transformation des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. Ces deux concepts nous permettent de bien comprendre la transformation d'idées et l'intégration au sens commun.

En s'appuyant sur le cadre théorique néo-institutionnaliste, nous pouvons mieux appréhender comment ces dynamiques de transformation sont influencées par les interactions entre les institutions et les acteurs.

D'après Licata et al. (2006, p.7) et dans un premier temps « l'objectivation est le processus à travers lequel on transforme des idées en choses, des concepts abstraits en réalités concrètes ». Plusieurs étapes sont nécessaires pour s'approprier une

théorie et pour qu'elle intègre la représentation sociale. Ainsi, il semblerait que seuls les éléments qui sont en lien avec le système de valeurs du groupe ne sont retenus et « décontextualisés » (Licata et al., 2006, p.7). Ils sont ensuite réappropriés par chacun des membres du groupe pour former une image concrète qui permet de les saisir individuellement dans leurs relations afin que chaque individu puisse les concrétiser et les appréhender de façon propre, se les approprier, ce qui permettra à ces éléments d'être utilisés dans le discours quotidien (Licata et al., 2006). Après avoir assimilé la nouveauté, il s'agit, pour qu'elle devienne représentation sociale, l'intégrer dans les normes. C'est alors que vient dans un second temps, l'étape d'ancrage qui correspond à « l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et, de ce fait, à l'enracinement social de sa représentation. Chaque groupe social adapte le savoir nouveau afin de le faire correspondre aux représentations que ses membres partagent et aux normes et valeurs auxquelles ils adhèrent. L'ancrage consiste à rendre familier ce qui est étranger, à intégrer la nouveauté dans les systèmes préexistants de croyances, de valeurs et de normes » (Licata et al., 2006, p.9)

Ce mécanisme en deux étapes est naturel, comme son nom l'indique la représentation sociale est propre à un groupe, un collectif, et son élaboration l'est tout autant.

Elle survient particulièrement lors de « situations anxiogènes » comme un mécanisme de protection du groupe contre un élément nouveau, extérieur constituant une « menace » (Licata et al., 2006, p.10). Ce type de situation peut survenir lors d'un changement dans une société, une organisation ou un groupe, ce qui correspond aux dynamiques décrites par les théoriciens du néo-institutionnalisme lorsqu'ils analysent les réactions des acteurs face aux réformes institutionnelles (Scott, 2001; DiMaggio & Powell, 1983). À ce moment, les membres du groupe vont chercher des causes à ces événements nouveaux, Moliner et Gutermann (2004, p.2.3) nomment ce processus « l'attribution causale ». Son but principal est de pouvoir s'approprier la réalité, la maîtriser. Les causes « d'incertitude, d'échec ou d'événements inattendus » sont principalement attribuées à un groupe extérieur (Licata, 2004 ; Moliner et al. 2004, p.2.4). La nature des relations et la fréquence des contacts entre les différents groupes modèleraient alors l'évolution des représentations sociales. En effet, selon la relation que ces groupes entretiennent la mise en situation d'incertitude, d'échec voire de crise

sera plus ou moins fréquente. Cette idée est cohérente avec l'approche néo-institutionnaliste qui examine comment les institutions façonnent et sont façonnées par les interactions et les conflits entre différents groupes sociaux (Greenwood & Hinings, 1996). Gilly (2003) atteste même qu'afin que « les représentations se transforment profondément, par des réorganisations autour d'autres éléments et schèmes centraux, présents dans les représentations actuelles mais dominés, il faudrait probablement que les changements sociaux obligent à des changements fonctionnels plus radicaux de l'institution et des pratiques professionnelles » (Gilly, 2003, p.403).

En ce sens, les travaux de Roussiau et Bonardi (2010) sont particulièrement intéressants. Ils affirment que c'est la pratique qui met en cause la transformation des représentations et qu'elles auraient plus d'influence que les communications. Ils ont d'ailleurs déterminé les éléments théoriques spécifiques aux modifications des représentations sociales à partir des pratiques :

- La transformation de la représentation est brutale quand les pratiques mettent en cause directement le système central. Le changement est alors massif et immédiat.
- La transformation est dite résistante quand elle se produit du fait de pratiques en contradiction avec la représentation. Cependant, cette contradiction peut être gérée dans la périphérie, du moins pour un temps et on évite ainsi une modification de la représentation. Mais, à terme, l'intégrité de la centralité peut elle aussi être menacée.
- La transformation est progressive enfin, lorsque existent des pratiques anciennes mais rares qui ne se sont jamais trouvées en contradiction avec la représentation (Roussiau et Bonardi, 2010, p.91).

Roussiau et Bonardi (2010) affirment également en prenant appui sur les travaux d'Abrieu que la transformation d'une représentation sociale s'entend par la modification de ses éléments périphériques plutôt que par ceux qui se trouvent au sein de son noyau central, en raison de la difficulté de les atteindre et d'y apporter des modifications. Comme l'ont démontré les résultats de la recherche des auteurs (2010), cette

modification ne doit, bien entendu, pas se faire sur un seul élément périphérique mais semblerait être plus efficace si l'on touche à tous les éléments de la zone périphérique (Roussiau et Bonardi, 2010). L'élément extérieur nouveau viendrait donc « bousculer » la périphérie de la représentation sociale, créant une sorte d'onde de choc qui atteindrait la zone centrale que progressivement et par action répétées. Cela rejoint l'idée d'une confrontation récurrente avec des groupes extérieurs ou des situations anxio-gènes avancées par Licata et al. (2006) ou Moliner et al. (2004). Ces mécanismes sont également observés dans les processus de changement institutionnel où les pratiques et interactions des acteurs conduisent à la transformation des structures institutionnelles et des représentations qu'elles véhiculent (DiMaggio & Powell, 1983). Finalement, ces notions de changement de pratiques, de confrontations constructives ou non de groupes différents, de situation de changement, sont toutes réunies dans le monde de l'enseignement. Ajoutant de ce fait un attrait supplémentaire du cadre théorique des représentations sociales pour l'analyse des politiques éducatives. Ainsi, les approches néo-institutionnalistes et les théories des représentations sociales se rejoignent pour offrir une compréhension plus profonde des dynamiques de changement dans les institutions éducatives (Scott, 2001; Greenwood & Hinings, 1996). La recherche dans ce sens également et plusieurs auteurs justifient d'ailleurs très bien cette démarche comme nous le verrons dans le point suivant.

4.3.2. Intérêt des représentations sociales dans le monde de l'éducation

Nous terminons logiquement ce chapitre introduisant la théorie des représentations sociales, en justifiant son intérêt dans le cadre de l'étude des réformes éducatives ou, plus largement, des politiques. Des auteurs comme Roussiau et Bonardi (2010) s'y sont intéressés et mettent en exergue le caractère « social et conflictuel de la politique » qui dresse un terrain favorable à la gestion du « rapport à l'objet représentationnel » (Roussiau et Bonardi, 2010, p.110). Les politiques ou réformes réunissent les conditions qui transforment les représentations. En effet, la littérature à ce sujet (Gilly, 2003 ; Roussiau et Bonardi, 2010) se rejoint sur le fait que les événements importants et « menaçants » que peuvent constituer les politiques nouvelles sont davantage susceptibles de provoquer une situation de « survie » du groupe qui voit son organisation menacée, engendrant l'essor de pratiques nouvelles pouvant transformer les représentations (Roussiau et Bonardi, 2010).

En dehors des politiques en tant que telles, les faits sociaux liés au monde de l'éducation sont également impliqués dans les représentations sociales. Nous faisons ici référence à l'échec scolaire ou encore les inégalités sociales faces à l'école. Ces éléments relèvent d'une importance particulière pour tous les acteurs du système et conditionnent les aspects centraux des représentations sociales par rapport à l'école (Gilly, 2003). Facteurs qui imprègnent donc les représentations sociales et directement, les discours, les pratiques ou décisions. Gilly (2003) ajoute qu'il est instructif de comprendre « comment les contradictions afférentes à l'école se sont trouvées traitées, et comment les représentations sociales ont opéré des compromis adaptatifs sous la double pression, d'une part, des idéologies et, d'autre part, des contraintes liées aux finalités et aux conditions effectives de fonctionnement du système scolaire » (Gilly, 2003, p.385). De plus, la représentation sociale est toujours selon l'auteur (2003) une construction cognitive visant à justifier la situation scolaire et son fonctionnement en s'appuyant sur des éléments scientifiques ou idéologiques (Gilly, 2003). Elle va donc assurer « sa fonction de cohérence en donnant un statut central aux éléments qui confortent l'inertie d'un mode de fonctionnement éprouvé qui sécurise, maintient des habitudes, protège des vertiges du changement, quitte à s'ancrer sur un modèle passéiste que les mêmes individus critiqueraient sûrement, s'ils avaient conscience qu'il sous-tend pour l'essentiel leurs énoncés dans l'un de leurs actes professionnels essentiels » (Gilly, 2003, p.390).

Les représentations sociales sont donc issues des compromis réalisés par tous les acteurs principaux du monde éducatif « sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire, le poids de ces dernières paraît d'autant plus fort que les individus sont directement concernés par, ou impliqués dans, les pratiques quotidiennes » (Gilly, 2003, pp.402-403). Dans le cas des réformes, il sera intéressant de souligner que si une institution tend à instaurer un changement inattendu, les acteurs se replient sur des éléments représentationnels à forte inertie pour légitimer leur réaction (Gilly, 2003). Il est donc primordial de s'intéresser à la compréhension du cadre représentationnel existant avant l'introduction de tout élément nouveau. Si l'on applique ces constats à notre travail, il s'agit d'analyser le champ cognitif dans le but d'envisager un changement, une réforme. L'importance des représentations latentes a également été mise en évidence par Pianelli et ses collaborateurs (2010). Elle prend tout son sens dans notre travail puisque les résultats

de nos recherches qui feront l'objet des chapitres suivants montrent à quel point les représentations négatives sont ancrées dans les mentalités, persistent dans le temps et traversent mêmes les générations. Finalement, le caractère interactif des processus de transformation des représentations souligne également la pertinence de considérer plusieurs groupes sociaux comme nous l'avons fait en nous intéressant à plusieurs acteurs de l'enseignement.

4.4. CONCLUSION

Les représentations sociales sont donc un champ d'étude vaste et étayée par de nombreux auteurs depuis l'introduction de leur concept par Durkheim il y a plus de 100 ans. Leur compréhension, leur recueil et leur analyse sont sous tendues par des théories et des méthodes éprouvées que nous avons déjà mis en œuvre dans un travail de recherche précédent (Ferrara, 2014). Il nous est donc paru évident de poursuivre dans ce sens pour « prendre le pouls » du cadre cognitif des acteurs de terrain dans le contexte de cette thèse. Dans le contexte de cette thèse, il apparaît fondamental de s'appuyer sur le cadre théorique néo-institutionnaliste pour explorer comment ces représentations influencent et sont influencées par les dynamiques institutionnelles et les jeux d'acteurs (DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 2001). D'autres auteurs, tels que Meyer et Rowan (1977), ont également souligné l'importance des structures institutionnelles dans la légitimation des pratiques organisationnelles. Tolbert et Zucker (1996) ont approfondi cette analyse en montrant comment les processus d'institutionnalisation affectent les comportements organisationnels. Greenwood, Suddaby et Hinings (2002) ont par ailleurs exploré les dynamiques de changement institutionnel et les rôles des acteurs dans ces processus. De plus, Ben Slimane (2019) illustre comment les institutions sont au cœur de la genèse et de l'évolution des politiques publiques, agissant à la fois comme constructeurs et facilitateurs de changement. Cette approche théorique nous permet de comprendre les interactions complexes entre les représentations sociales, les médias et les structures institutionnelles dans le cadre des réformes éducatives.

Outre les questionnaires d'évocation, nous serons ici en présence de corpus divers dont des corpus médiatiques. La presse et les représentations sociales, comme nous l'avons vu, sont intimement liées. La presse et les représentations sociales, comme

nous l'avons vu, sont intimement liées. Hall (1980) souligne que les médias jouent un rôle central dans la construction et la perpétuation de l'hégémonie idéologique, influençant ainsi les représentations sociales et légitimant les structures de pouvoir existantes. Et si l'on s'intéresse tout particulièrement à la théorie des transformations des représentations intervenant dans les changements institutionnels qui nous intéresse, l'implication des médias est davantage prise en une dimension encore plus importante, y compris dans le monde de l'éducation. Comme le mentionnent Greenwood et Hinings (1996), les pressions institutionnelles façonnent les pratiques organisationnelles, un processus dans lequel les médias jouent un rôle clé en véhiculant et modifiant les représentations sociales.

Par ce dernier chapitre théorique, nous avons donc pu étayer notre démarche méthodologique et démontrer l'importance des représentations dans le domaine de la recherche en éducation. Celles-ci constituent un outil de compréhension des rapports sociaux qui se développe dans le contexte d'une réforme institutionnelle, en s'appuyant sur le cadre néo-institutionnaliste pour analyser les interactions entre acteurs et institutions (Meyer & Rowan, 1977).

Les théories précédemment décrites guideront donc notre recherche de terrain et sous-tendront en permanence nos réflexions lors de l'interprétation des résultats d'analyses qui seront présentés dans les prochains chapitres.

Chapitre 5 : Evolution sociohistorique de l'enseignement en Belgique francophone : analyse empirique des archives de presse depuis 1971 jusqu'à 1980

Dans l'Histoire du système éducatif belge francophone, la réforme de l'enseignement Rénové fût sans doute un des projets les plus ambitieux. Il a jeté les bases idéologiques et organisationnelles de l'enseignement secondaire que nous connaissons aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans notre quête de la compréhension des réformes en matière d'éducation, de leur mise en œuvre et de l'analyse des débats qu'elles suscitent, nous nous sommes donc logiquement donné comme point de départ la mise en œuvre de l'enseignement Rénové. Pour ce faire, nous avons recueilli les archives de presse de La Libre Belgique depuis 1969, date à laquelle les réflexions autour de l'enseignement Rénové ont été initiées jusqu'à 1980. C'est à partir de cette dernière date que le Rénové a commencé à se disloquer sous la pression de ses détracteurs et la volonté politique de réduire les coûts d'une réforme toujours en chantier (Van Haecht, 1985). La transformation du paysage de l'enseignement secondaire belge francophone s'est alors faite à coup de mesures ciblées visant les objectifs récurrents de démocratisation de la scolarité et d'équité sociale (Van Haecht, 1985; Grootars, 1998).

Dans ce chapitre, nous tâcherons donc de passer ces archives de presse, sélectionnées et numérisées par nos soins, sous la loupe des analyses lexico-métriques. Bien que la période choisie ait été conditionnée par la mise en place du Rénové, nous avons veillé à capter tous les débats relatifs à l'enseignement secondaire afin de prendre en compte tous les éléments contextuels et mieux appréhender l'évolution sociohistorique qui a accompagné cette réforme. Notons que la sélection d'un grand quotidien de l'époque ne constitue pas un choix arbitraire, le traitement d'un second journal comme Le Soir est possible et viendrait sans doute enrichir le corpus et les analyses qui en découlent, mais cette entreprise demande des ressources qui dépassent le cadre de cette recherche. Cependant, le travail de recueil et de numérisation ayant été effectué, nous avons pu procéder à une analyse globale en vue d'avoir des éléments comparatifs tirés de

ce journal pour étayer nos résultats tirés du journal La Libre Belgique.

L'analyse des résultats présentés dans ce chapitre revêt une importance cruciale pour plusieurs raisons. En premier lieu, ces données permettent de saisir les dynamiques sociohistoriques qui ont influencé l'évolution de l'enseignement en Belgique francophone. Les archives de presse offrent une fenêtre sur les perceptions et réactions des divers acteurs éducatifs, en reflétant les débats publics et les discours médiatiques de l'époque. Cette perspective est indispensable pour comprendre comment les réformes éducatives, telles que l'Enseignement Rénové, ont été reçues et interprétées par la société.

De plus, ces résultats sont intégrés dans le cadre théorique néo-institutionnaliste de la thèse, qui met en lumière les interactions complexes entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques. L'analyse empirique des archives de presse permet de décoder les influences réciproques entre les institutions éducatives et les acteurs sociaux, montrant comment ces derniers participent à la genèse et à l'évolution des politiques publiques.

Enfin, l'intérêt de ces données réside dans leur capacité à illustrer les mécanismes par lesquels les institutions réagissent aux pressions externes et s'adaptent aux changements. L'approche diachronique et synchronique adoptée dans ce chapitre permet de mettre en évidence les continuités et ruptures dans les discours sur l'éducation, offrant ainsi un cadre analytique riche pour comprendre les processus de légitimation et de contestation des réformes.

En intégrant ces résultats dans notre analyse, nous visons à démontrer que les réformes éducatives, bien que guidées par des intentions politiques, sont également façonnées par les perceptions et réactions des acteurs de terrain.

Cette perspective, alignée avec les principes du néo-institutionnalisme, renforce notre compréhension des processus de changement institutionnel dans le domaine de l'éducation.

L'analyse socio-historique des archives de presse pour la période 1971-1980 revêt une importance particulière dans le cadre de cette thèse pour plu-

sieurs raisons. Tout d’abord, cette période marque un moment clé dans l’histoire de l’enseignement en Belgique francophone, caractérisé par des réformes significatives et des débats publics intenses sur l’éducation. L’étude de cette décennie permet de contextualiser les évolutions et les changements institutionnels qui ont façonné le paysage éducatif actuel.

Ensuite, l’utilisation des archives de presse offre une perspective unique sur les représentations sociales et médiatiques de l’enseignement. Comme l’ont souligné Hall (1997) et Tuchman (1978), les médias jouent un rôle crucial dans la construction sociale de la réalité. Analyser comment la presse écrite a traité des réformes et des enjeux éducatifs permet de saisir les dynamiques socio-politiques de l’époque et de comprendre les attitudes et perceptions des différents acteurs envers les réformes.

De plus, cette période est particulièrement riche en événements politiques et sociaux qui ont influencé l’enseignement. Les années 1970 ont vu la mise en œuvre de l’Enseignement Rénové, une réforme ambitieuse visant à démocratiser l’éducation et à réduire les inégalités sociales. Comprendre comment cette réforme a été perçue, contestée ou soutenue dans les médias fournit des insights précieux sur les résistances et les soutiens institutionnels, contribuant ainsi à une analyse plus fine des processus de changement dans le domaine éducatif.

Enfin, cette analyse empiriquement ancrée dans les archives de presse permet de juxtaposer les discours officiels des réformes avec les réactions et perceptions du public et des acteurs de terrain. Cela offre une vision diachronique et synchronique des représentations et permet d’identifier les éventuelles dissonances entre les intentions politiques et les réalités perçues, comme le suggèrent les travaux de Draelants et Dupriez (2018).

Par conséquent, l’analyse des archives de presse de 1971 à 1980 est essentielle pour appréhender les dynamiques complexes qui ont marqué l’évolution de l’enseignement en Belgique francophone. Elle permet de situer les réformes éducatives dans leur contexte sociohistorique et de mieux comprendre les mécanismes de résistance et d’adaptation qui ont influencé le système édu-

catif.

Ici, nous traiterons d’abord de l’analyse des résultats extraits à l’aide de méthodes lexicométriques telles que la CHD ou l’AFC. Les sorties logicielles seront envisagées dans un premier temps de manière descriptive afin d’interpréter les éléments saillants du corpus. Nous affinerons ensuite cette analyse en ciblant certains résultats qui seront traités à nouveau sous des perspectives diverses afin de compléter notre compréhension. Celle-ci sera finalement résumée et discutée en prenant en compte les éléments historiques effectifs qui pourront alors être intégrés et réfléchis.

5.1. CHD DE L’ENSEMBLE DU CORPUS DE PRESSE

Premièrement, nous tenterons de dégager les thématiques et tendances principales des discours issus du corpus complet. Il est important de noter que l’ensemble des articles a subi une première lecture nécessaire au formatage où nous avons identifié diverses variables et modalités. Ces variables sont la plupart du temps descriptives, à savoir, l’année, pour logiquement situer le discours dans le temps dans une démarche sociohistorique, l’acteur qui prend la parole ou qui est décrit afin de distinguer la teneur des discours de chacun ; et enfin la thématique traitée dans chaque article ou extrait d’article. La page de l’article a également été relevée, celle-ci dans un but de distinguer si les questions d’enseignement étaient davantage avancées en tête de journal sur une période par rapport à d’autre. Cette variable s’est finalement montrée peu pertinente et n’a donc pas été utilisée. Nous avons donc ainsi découpé et enrichi notre corpus de départ pour obtenir 1662 extraits de textes possédant chacun des variables pour lesquelles des modalités ont été allouées, celles-ci sont reprise au Tableau 1. De ces extraits de texte, iRaMuTeQ découpera 14774 segments de textes qui constitueront nos données finales.

Si certaines modalités du Tableau 7 sont évidentes, telles que les dates ou d’autres acteurs ou thématiques, il semble tout de même nécessaire d’en expliciter plusieurs. Les premières thématiques de budget à l’enseignement secondaire sont explicites, par « mathématiques modernes » nous entendons la réforme à l’échelle européenne qui a visé l’organisation et la modernisation de l’enseignement des ma-

thématiques dans les années 1969 et 1970. Le thème orientation se réfère aux sujets d'orientation scolaire, la thématique suivante « pacte scolaire » concerne les débats la révision du pacte scolaire. Ensuite, le terme « Participation » regroupe les sujets faisant référence à la participation, non-participation ou manque de participation des enseignants, parents d'élèves ou autres acteurs de l'enseignement. Finalement, le « pluralisme » regroupe les discussions autour de la Charte d'avril 1973 pour « l'école pluraliste » visant la création d'un nouveau réseau laïque devant supplanter les réseaux préexistants, ce projet controversé sera abandonné en 1989 suite à la communautarisation de l'enseignement, n'en subsistant que son essence humaniste et éthique qui se trouvera diluée dans le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté.

Tableau 7 - Variables et modalités pour la CHD

Date	Thématique	Acteurs
1969	Budget	ACW (Parti politique)
1970	Enseignants	AP (Association de parents)
1971	Enseignement des langues	APPEL (Syndicat d'enseignant)
1972	Enseignement qualifiant	CGEC (Conseil général enseignement catholique)
1973	Enseignement secondaire	CVP (Parti politique flamand)
1974	Mathématique moderne	FAPEO (Association parents enseignement officiel)
1975	Orientation	FDF (Parti politique)
1976	Pacte scolaire	FDFRW (Parti politique)
1977	Participation	MOC (Parti politique)
1978	Pluralisme	PLP (Parti politique)
1979	Problèmes d'enseignement	PRL (Parti politique)
1980	Prolongation de la scolarité	PSC (Parti politique)

		PS (Parti politique)
		PVV (Parti politique)
		RW (Parti politique)
	Rénové	SEGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique)
	Semaine de 5 jours	SLAPS (Syndicat)
		SNEC (Syndicat)
		UNESCO
		VU (Parti politique)
		Catholiques
		CGE (Association d'enseignants)
		Chercheurs
		Commission enseignement catholique
		Commission pacte scolaire
		Communistes
		Directeurs
		Economique
		Élèves
		Enseignants
		Inspecteurs
		Parents
		Presse
		Socialiste

Du point de vue des acteurs, nous avons initialement choisi de garder une résolution aussi fine que possible. C'est-à-dire que nous avons veillé à établir une modalité par acteur en évitant les regroupements idéologiques ou organisationnels. Ce dans le but de ne fixer aucune limitation d'analyse a posteriori. Nous avons donc réalisé une classification hiérarchique descendante (CHD) sur ce corpus afin de dégager

les différents groupes sémantiques reflétant la teneur générale des débats. Sur base de celles-ci nous effectuerons des analyses plus approfondies en isolant certaines classes. La CHD utilisant la méthode Alceste implémentée dans iRaMuTeQ a donné le dendrogramme de la Figure 6. Celui-ci présente 16 classes terminales sur les 26 demandées lors du paramétrage. Le juste nombre de classe terminal est obtenu par tâtonnement, le logiciel s'arrêtant à l'itération qui précède celle où l'on obtiendrait un nombre de classes supérieures au nombre demandé. C'est le chercheur qui juge du nombre de classes suffisant en essayant d'obtenir les classes les plus homogènes possible du point de vue sémantique. De manière générale, on voit trois grandes thématiques se dégager du dendrogramme de la Figure 6. De gauche à droite, les classes 5 et 6 font référence à la condition des enseignants, de la classe 2 à la classe 12 on parle davantage de la révision du pacte scolaire (qui a pris énormément de place dans la presse) et aux différents problèmes qui en résultent (pluralisme, fonds des constructions scolaires, traitements du personnel de l'enseignement libre,...) et finalement les classes 8 à 3 reprennent des termes d'organisation scolaire et idéologiques qui font plutôt référence au rénové. Il est intéressant de noter que le poids de chacune des classes est distribué de façon assez équitable, même si l'on distingue des classes représentées à plus de 7% (classes 3, 5, 6, 9, 13, 14, 15, 16) il n'y a pas de démarcation franche.

5.1.1. Classes 5 et 6, les conditions enseignantes

Plus précisément, le premier groupe des classes 5 et 6 renvoient aux grèves et aux revendications des enseignants pour la revalorisation de leur statut et de leur barème. La classe 5 contient les mots tels que « grève », « manifestation », « front », « syndicat » y compris des noms de syndicats (CSC, CGSP, APPEL), « revendications, enseignants », ... Reflétant de cette façon le contexte de l'évènement. En analysant le profil de cette classe nous pouvons identifier les variables les plus représentées. Concernant les thématiques, on voit sur la Figure 7 que les modalités représentées de façon significative (par ordre décroissant) sont les enseignants, le budget et la participation. De façon évidente les questions propres aux enseignants s'y retrouvent ainsi que les questions budgétaires qui sont quelque part liées aux revendications mais il est intéressant de voir que les manquements quant à leur participation ont un poids significatif

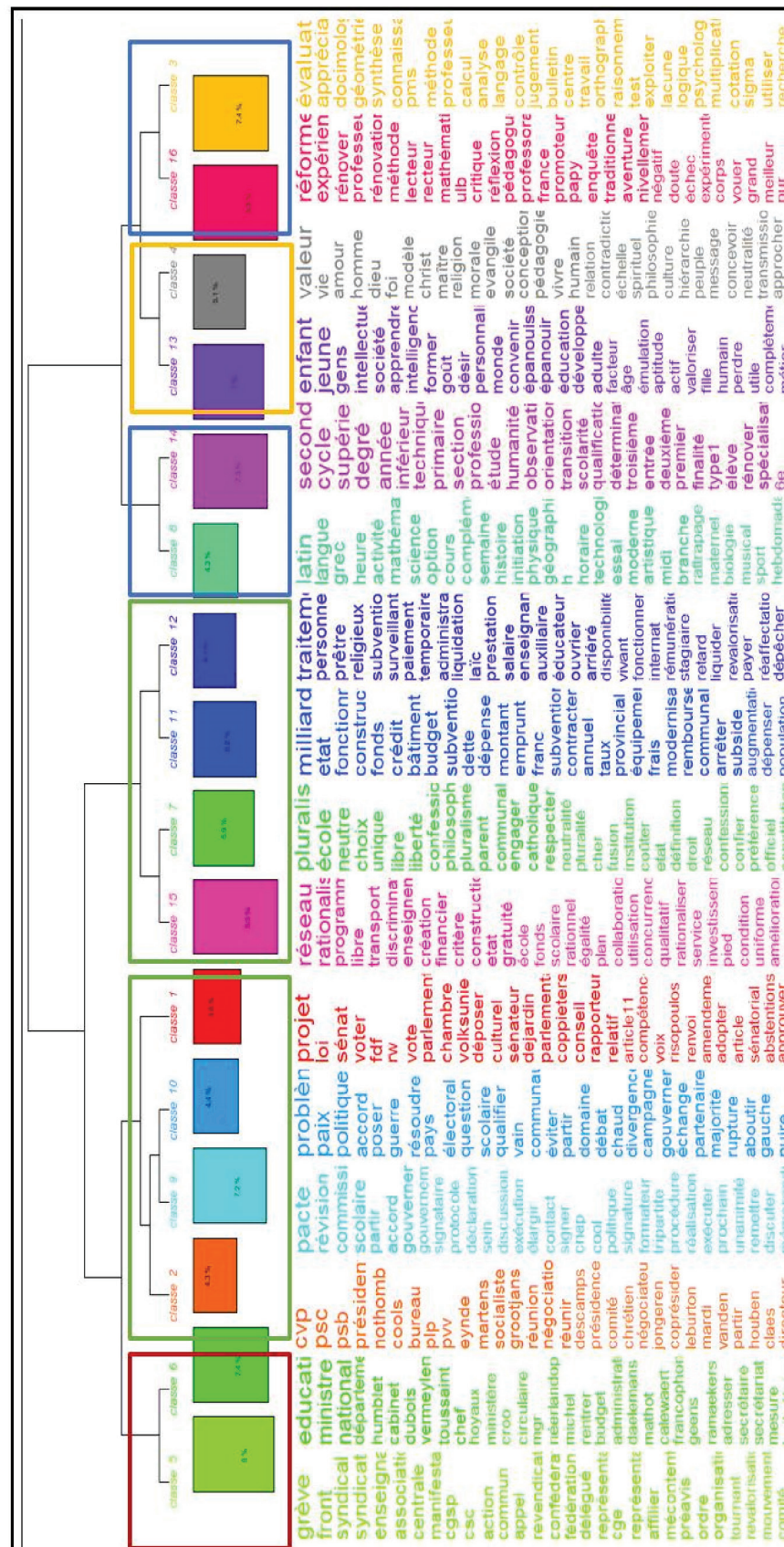


Figure 6 CHD générale et identification des 6 groupes de classes principaux

Au niveau de la variable acteurs c'est principalement les syndicats qui mènent les débats. Et ce, y compris l'APPEL qui est l'Association Professionnelle du Personnel de l'Enseignement Libre avec des Chi2 élevés (représentant la force de liaison de la forme par rapport à la classe). Les associations de parents (AP) sont également bien représentées. Pour les années, c'est surtout l'année de la grève de 1970 qui est représentée de façon logique

1 Cluster 1 627/13499 4.64% 2 Cluster 2 577/13499 4.27% 3 Cluster 3 1001/13499 7.42% 4 Cluster 4 689/13499 5.1% 5 Cluster 5 1076/13499 7.97% 6 Cluster 6 996/13499 7.38% 7 Cluster 7 801/13499 5.93%						
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme
465	381	1219	31.26	990.359		*thematique_enseigna...
466	233	570	40.88	878.481		*acteur_syndicats
467	163	799	20.4	178.862		*thematique_budget
468	168	1187	14.15	67.811		*date_70
469	73	403	18.11	58.261		*acteur_AP
470	21	67	31.34	50.142		*acteur_APPEL
471	4	4	100.0	46.196		*page_12
472	45	231	19.48	42.441		*page_6
473	117	862	13.57	39.394		*date_75
474	7	14	50.0	33.748		*acteur_cge
475	9	22	40.91	32.591		*acteur_eleves
476	43	253	17.0	28.629		*page_4
477	15	60	25.0	23.825		*thematique_participa...
478	12	44	27.27	22.42		*page_10
479	17	75	22.67	22.204		*acteur_FAPEO
480	9	29	31.03	21.074		*acteur_catholiques
481	194	1817	10.68	20.958		*acteur_enseignants
482	85	708	12.01	16.581		*page_3

Figure 7 Variables et modalités significatives de la classe 5

La classe 6, quant à elle, montre plutôt des termes liés à la politique tels que « ministre », « éducation » (le ministre de l'éducation) mais aussi des noms de ministres (Humblet, Dubois, Hoyaux, Toussaint, Vermeylen), « cabinet », « département »,... Si nous nous intéressons au profil de cette classe présenté à la Figure 8, on y retrouve la modalité « budget » de la variable thématique qui est fortement liée (plus grande valeur de Chi2) mais également la modalité « enseignants ». Concernant les acteurs, ce sont les associations de parents (FAPEO) qui sont les plus représentés notons également la présence de partis politiques : les socialistes (le plus significatif), les sociaux-chrétiens (PSC) et les libéraux (PLP). On voit également que les dates les plus représentées sont surtout les années 1970 et 1975.

On voit donc que ces classes représentatives de la cause enseignante ont surtout été alimentées par les syndicats et les ministres du monde éducatif. Ce qui semble naturel, si l'on considère que ce sont ces syndicats qui constituent les portes paroles de ces acteurs importants du système éducatif. Ces deux classes (sur 16 au total) représentent à elles seules plus de 15% du corpus attestant de l'importance de ces grèves durant cette période et particulièrement en 1970 à la naissance du Rénové. On comprend les bases contextuelles houleuses sur lesquelles ont été initiés ses travaux, où les débats sur la scène politique semblent particulièrement animés par les questions budgétaires, les revendications principales des enseignants visant principalement la revalorisation salariale.

430	174	799	21.78	257.652	*thematique_budget
431	752	8691	8.65	57.981	*page_2
432	152	1219	12.47	50.819	*thematique_enseigna...
433	19	75	25.33	35.578	*acteur_FAPEO
434	100	862	11.6	24.025	*date_75
435	128	1187	10.78	22.082	*date_70
436	140	1386	10.1	16.755	*acteur_soc
437	67	586	11.43	14.74	*date_76
438	99	993	9.97	10.533	*date_79
439	140	1487	9.41	10.142	*acteur_PSC
440	61	594	10.27	7.599	*date_78
441	55	545	10.09	6.119	*acteur_PLP
442	69	720	9.58	5.411	*date_74
443	28	253	11.07	5.134	*page_4
444	10	70	14.29	4.913	*thematique_prolongs...
445	3	14	21.43	4.048	*thematique_sem5jrs
446	3	14	21.43	4.048	*acteur_ACW

Figure 8 Variables et modalités significatives de la classe 6

5.1.2. Classes 2, 9, 10, 1, considérations politiques et pacte scolaire

Un autre groupe peut être mis en évidence avec les classes 2, 9, 10 et 1. On y distingue deux sous groupes principalement « dessinés » par le rattachement des classes 9 et 10 qui semblent traiter de façon claire de la révision du pacte scolaire. Les

classes 2 et 1 quant à elles font référence à des éléments d'ordre politiques. En effet, la classe 2 renvoie à des termes purement politiques avec des noms de partis (CVP, PSC, PSB, PLP, PVV...) ainsi que des noms de personnalités politiques (Nothomb, Cools, Martens, Van Eynde) mais également des termes comme « président » ou encore « bureau ». La variable thématique, présente les modalités « pacte scolaire » fortement liée et, dans une moindre mesure, « pluralisme » qui également inclus dans l'agenda de la révision du pacte scolaire. La variable acteur est quant à elle davantage représentée avec les partis politiques. En effet, on y trouve le parti social-chrétien, les partis libéraux et la volksunie. La date représentée est surtout l'année 1973, de façon tout à fait logique puisqu'en avril 1973, une charte a été publiée pour annoncer les idées maîtresses de la révision du pacte scolaire. On observe sur le dendrogramme de la Figure 6 que la classe 1 est en marge des classes précédentes (2, 9, 10) et reprend principalement des termes du jargon organisationnel relatif au gouvernement ou encore aux processus politiques. Les variables saillantes de son profil sont d'ailleurs principalement des acteurs de la classe politique. Il s'agit donc là d'une classe de regroupement lexical dont nous ne dégagerons pas vraiment de sens particulier.

400	443	4921	9.0	423.051		*thematique_pactescol
401	164	1815	9.04	116.187		*date_73
402	142	1487	9.55	113.644		*acteur_PSC
403	12	31	38.71	90.046		*acteur_PVV
404	96	1243	7.72	39.799		*page_1et2
405	11	55	20.0	33.377		*acteur_CVP
406	46	545	8.44	24.089		*acteur_PLP
407	3	9	33.33	18.586		*acteur_PSCPSB
408	9	58	15.52	17.995		*acteur_VU
409	2	6	33.33	12.388		*acteur_PSCPSPLP
410	3	15	20.0	9.076		*page_24
411	3	19	15.79	6.166		*acteur_ligueens
412	38	628	6.05	5.081		*thematique_pluralisme
413	36	594	6.06	4.845		*date_78

Figure 9 Variables et modalités significatives de la classe 2

Les classes 9 et 10 renvoient plus clairement à la révision du pacte scolaire avec des termes relatifs aux accords gouvernementaux (classe 9) et à la guerre scolaire (classe 10). En effet, la classe 9 présente des mots tels que « révision », « pacte », «

scolaire », « gouvernement », « signature », « protocole », etc. La classe 10, quant à elle, contient les formes « problème », « paix », « guerre », « résoudre », etc.

397	779	4921	15.83	856.178		*thematique_pactescol
398	47	160	29.38	118.574		*acteur_commpactescol
399	216	1815	11.9	68.482		*date_73
400	162	1300	12.46	58.916		*date_72
401	61	403	15.14	38.823		*acteur_AP
402	9	31	29.03	22.055		*acteur_PVV
403	4	9	44.44	18.62		*acteur_PSCPSB
404	148	1487	9.95	18.588		*acteur_PSC
405	9	40	22.5	13.973		*acteur_compactescol
406	29	231	12.55	9.969		*acteur_sne
407	127	1386	9.16	8.678		*acteur_soc
408	56	545	10.28	7.897		*acteur_PLP
409	29	253	11.46	6.916		*page_4
410	665	8691	7.65	6.696		*page_2
411	2	6	33.33	6.107		*acteur_PSCPSPLP
412	65	708	9.18	4.275		*page_3
413	6	39	15.38	3.888		*acteur_MOC

Figure 10 Variables et modalités significatives de la classe
9

Plus concrètement pour la classe 9, la thématique dominante est, sans surprise, celle du pacte scolaire et les modalités d'acteurs font référence aux membres de la commission du pacte scolaire. En effet, les acteurs représentés sont essentiellement politiques : on y trouve les libéraux, les socialistes et les sociaux-chrétiens de façon assez logique puisque le pacte scolaire résulte d'un accord politique (en 1958) entre ces trois partis. Il est intéressant de noter l'intervention des associations de parents (AP), laissant entrer dans les débats un acteur externe à la classe politique. On y voit également que les dates représentées sont 1973 et 1974. Comme introduit précédemment, il s'agit de dates-clé où la Charte a été proposée et cela a fait couler beaucoup d'encre.

Par ailleurs la classe 10 semble être le complément de la classe 9, dans la mesure où elle contient aussi principalement la thématique du pacte scolaire et, dans une moindre mesure, celle du pluralisme directement lié. L'acteur principal représenté est le parti libéral mais on y trouve également (de façon moins significative) d'autres partis politiques (FDF, sociaux-chrétiens et socialistes, communiste). Tout comme la classe 9, la classe 10 est majoritairement liée à l'année 1973. Fina-

lement, la thématique du pacte scolaire a donc pris une part importante dans les articles recueillis, les classes venant d'être discutées occupent d'ailleurs 20,5% du corpus. C'est un thème principalement abordé par les acteurs politiques autour d'un événement particulier, celui de la proposition de révision du pacte scolaire et l'introduction de la charte qui y est associées en 1973.

397	779	4921	15.83	856.178	*thematique_pactescol
398	47	160	29.38	118.574	*acteur_commpactescol
399	216	1815	11.9	68.482	*date_73
400	162	1300	12.46	58.916	*date_72
401	61	403	15.14	38.823	*acteur_AP
402	9	31	29.03	22.055	*acteur_PVV
403	4	9	44.44	18.62	*acteur_PSCPSB
404	148	1487	9.95	18.588	*acteur_PSC
405	9	40	22.5	13.973	*acteur_compactescol
406	29	231	12.55	9.969	*acteur_snec
407	127	1386	9.16	8.678	*acteur_soc
408	56	545	10.28	7.897	*acteur_PLP
409	29	253	11.46	6.916	*page_4
410	665	8691	7.65	6.696	*page_2
411	2	6	33.33	6.107	*acteur_PSCPSPLP
412	65	708	9.18	4.275	*page_3
413	6	39	15.38	3.888	*acteur_MOC

Figure 11 Variables et modalités significatives de la classe 9

422	386	4921	7.84	214.459	*thematique_pactescol
423	121	1815	6.67	24.983	*date_73
424	44	545	8.07	17.908	*acteur_PLP
425	2	5	40.0	14.978	*page_9
426	47	628	7.48	14.605	*thematique_pluralisme
427	11	86	12.79	14.339	*acteur_FDF
428	50	720	6.94	11.444	*date_74
429	248	4788	5.18	10.061	*acteur_presse
430	7	54	12.96	9.355	*acteur_FDFRW
431	60	980	6.12	7.224	*date_69
432	2	9	22.22	6.75	*acteur_PSCPSB
433	2	9	22.22	6.75	*acteur_communistes
434	84	1487	5.65	5.946	*acteur_PSC
435	44	725	6.07	4.913	*page_1
436	17	231	7.36	4.795	*acteur_snec
437	1	4	25.0	4.008	*acteur_PO

Figure 12 Variables et modalités significatives de la classe 10

5.1.3. Classes 15, 7, 11, 12, le pacte scolaire et le pluralisme

Le sous-groupe de classes suivant renvoie également à la révision du pacte scolaire mais abordé sous un autre angle. On peut scinder ce groupe en deux groupes de classes : les classes 15 et 7 qui traitent plutôt d'aspects organisationnels et idéologiques de l'enseignement et les classes 11 et 12 qui traitent plutôt de l'aspect financier et structurel. Si l'on se réfère aux profils, la classe 15 (Figure 13) est principalement liée à la variable *thématique_pactescolaire*. Les autres variables présentant des Chi2 beaucoup plus faibles font office d'informations complémentaires. Il est intéressant de noter que la date la plus représentée est 1969 et que plusieurs acteurs, majoritairement de la classe politique ont animé les débats. La classe 7, quant à elle, fait allusion à la liberté de choix ou la liberté du père de famille, la neutralité et surtout le pluralisme avec des termes comme « pluralisme », « liberté », « choix », « neutre », « parent » qui sont davantage liés aux notions du pluralisme. Ceci est d'ailleurs confirmé par le profil de la classe (Figure 14) où les variables pluralisme et pacte scolaire dominent. Au niveau des acteurs, on y retrouve le parti social-chrétien et le parti libéral mais également, de façon moins significative, les membres de la commission du pacte scolaire. Les années qui sont surtout représentées sont 1974 et 1975 correspondant à la période de la deuxième révision du compromis politique.

464	765	4921	15.55	531.751		*thematique_pactescol
466	133	980	13.57	38.36		*date_69
467	182	1487	12.24	33.827		*acteur_PSC
468	19	85	22.35	22.129		*page_1et7
469	10	40	25.0	14.661		*acteur_compactescol
470	87	725	12.0	13.676		*page_1
471	4	10	40.0	13.186		*acteur_commenscatho
472	44	324	13.58	12.091		*acteur_SNEC
473	147	1386	10.61	10.669		*acteur_soc
474	5	17	29.41	9.944		*acteur_SEGEC
475	16	103	15.53	7.104		*acteur_CGEC
476	2	5	40.0	6.591		*acteur-PSC
477	68	628	10.83	5.472		*thematique_pluralisme
478	13	88	14.77	4.852		*acteur_segec
479	128	1300	9.85	4.444		*date_72

Figure 13 Variables et modalités significatives de la classe 15

403	182	628	28.98	626.784		*thematique_pluralisme
404	477	4921	9.69	196.081		*thematique_pactescol
405	25	79	31.65	94.119		*page_2et3
406	91	725	12.55	60.117		*page_1
407	81	720	11.25	38.511		*date_74
408	91	862	10.56	35.258		*date_75
409	138	1487	9.28	33.532		*acteur_PSC
410	42	318	13.21	30.87		*page_1et3
411	5	12	41.67	27.475		*acteur_plp
412	8	27	29.63	27.215	pro_per	s
413	3	5	60.0	26.195		*page_1et17
414	64	594	10.77	26.084		*date_78
415	5	15	33.33	20.197		*page_24
416	88	980	8.98	17.563		*date_69
417	333	4788	6.95	13.86		*acteur_presse
418	51	545	9.36	11.929		*acteur_PLP
419	6	34	17.65	8.379		*page_5et6
420	73	932	7.83	6.467		*date_77
421	6	40	15.0	5.908		*acteur_compactescol
422	16	160	10.0	4.796		*acteur_commpactescol

Figure 14 Variables et modalités significatives de la classe 7

Les classes 11 et 12, comme nous l'avons dit, traitent plutôt de l'aspect bud-
get, financier et structurel. Avec, pour la classe 11 des termes tels que « constructions
», « fonds », « milliards », « bâtiments », « crédit », « dépenses ». Cela renvoie claire-
ment aux problèmes soulevés par le fonds des constructions scolaires. Les modalités
de variables représentées (Figure 15) dans cette classe sont le pacte scolaire et le bud-
get. Les acteurs représentés sont la ligue de l'enseignement, le SEGEC (secrétariat gé-
néral de l'enseignement catholique) et le SNEC (syndicat national de l'enseignement
chrétien), les partis sociaux-chrétiens et, dans une moindre mesure, le parti socialiste.
Quant aux dates, les années qui sont le plus représentées sont 1969 et 1973 et, de façon
moins significative.

500	267	1815	14.71	260.381		*date_73
501	513	4921	10.42	236.502		*thematique_pactescol
502	146	799	18.27	212.319		*thematique_budget
503	105	980	10.71	36.856		*date_69
504	81	725	11.17	32.431		*page_1
505	7	19	36.84	30.667		*acteur_ligueens
506	20	107	18.69	28.868		*page_1et5
507	17	88	19.32	26.148		*acteur_segec
508	40	318	12.58	22.701		*page_1et3
509	133	1487	8.94	21.489		*acteur_PSC
510	9	55	16.36	9.783		*acteur_CVP
511	12	85	14.12	9.191		*page_1et7
512	33	324	10.19	9.019		*acteur_SNEC
513	7	40	17.5	8.786		*acteur_compactescol
514	110	1386	7.94	7.927		*acteur_soc
515	52	594	8.75	6.919		*date_78

Figure 15 Variables et modalités significatives de la classe 11

La classe 12, elle, présente plutôt des termes tels que « traitement », « prêtre », « religieux », « subvention », « laïcs », « salaire » et renvoie aux problèmes rencontrés dans la valorisation barémique du personnel au sens large de l'enseignement libre. Les modalités de la variable thématique représentées sont « enseignants » et de façon moins importante « pacte scolaire ». Au niveau des acteurs, on retrouve, de façon tout à fait logique, les syndicats, le pouvoir organisateur et la commission du pacte scolaire. Enfin, les années les plus représentées semblent être 1970 et 1973. Cette première année étant également liée aux mouvements de grève des classes 5 et 6, les considérations salariales revendiquées par les professionnels de l'enseignement se retrouvent donc également dans les débats relatifs au pacte scolaire. Avec ce nouveau groupe de classes représentant pas moins de 24% du corpus, le pacte scolaire prend une place significative dans les débats qui ont animé la période étudiée. On remarque ici, la présence des acteurs issus du réseau de l'enseignement catholique. Ceci peut s'expliquer d'une part par la teneur des discours qui, nous l'avons vu dans les classes 15 et 7, peuvent avoir des orientations confessionnelles ou idéologiques mais également par l'orientation social-chrétienne du journal sélectionné, surtout à l'époque étudiée.

394	188	1219	15.42	429.628		*thematique_enseigna...
395	127	1187	10.7	141.01		*date_70
396	150	1815	8.26	89.817		*date_73
397	276	4921	5.61	42.017		*thematique_pactescol
398	13	67	19.4	39.51		*acteur_APPEL
399	46	570	8.07	23.145		*acteur_syndicats
400	2	4	50.0	21.198		*acteur_PO
401	18	160	11.25	20.614		*acteur_commpactescol
402	19	231	8.23	9.875		*acteur_snec
403	392	8691	4.51	8.386		*page_2
404	17	253	6.72	4.318		*page_4

Figure 16 Variables et modalités significatives de la classe 12

5.1.4. Classes 8 à 3, l'enseignement Rénové

Sur la dernière ramification du dendrogramme de la Figure 6 on retrouve un dernier groupe de classes (8, 14, 13, 4, 16 et 3) qui renvoient à la réforme de l'enseignement rénové et à l'enseignement secondaire de manière générale tel qu'il est discuté au sein de la presse. Les classes 8 et 14 traitent plutôt de l'organisation concrète de l'enseignement secondaire avec des termes tels que « langues », « latin », « mathématiques », « heures », « activités » (classe 8). Il s'agit là de la vie de la classe, et de termes tels que « cycle », « supérieur », « degré », « année », « technique », « professionnel », ... (classe 14) qui renvoient à la nouvelle organisation de l'enseignement secondaire proposée par le rénové. Les modalités des variables représentées pour la classe 8 (Figure 17) sont inévitablement le rénové mais également les mathématiques modernes, l'enseignement secondaire et la semaine des cinq jours. La modalité d'acteur la plus représentative est « enseignants » et on y retrouve également le CGEC. Et l'année la plus représentée dans cette classe est 1979 et, dans une moindre mesure, 1976 et 1977 alors que la réforme du rénové a été mise en place en 1971.

420	379	3826	9.91	401.603		*thematique_renov
421	175	1817	9.63	142.761		*acteur_enseignants
422	111	993	11.18	121.58		*date_79
423	16	54	29.63	83.866		*page_13
424	14	44	31.82	80.608		*page_14
425	24	135	17.78	59.613		*page_7
426	5	15	33.33	30.527		*acteur_cgec
427	34	335	10.15	28.142		*thematique_mathmo...
428	63	846	7.45	21.234		*thematique_enssec
429	4	14	28.57	19.903		*thematique_sem5jrs
430	44	586	7.51	14.988		*date_76
431	19	209	9.09	11.643		*page_5
432	60	932	6.44	10.784		*date_77

Figure 17 Variables et modalités significatives de la classe 8

Le profil de classe 14 (Figure 18) présente des modalités assez proches de la classe précédente, à savoir, le rénové, l'orientation scolaire, l'enseignement secondaire, la prolongation scolaire, les problèmes rencontrés dans l'enseignement et, de façon moins significative, l'enseignement des langues dans le secondaire et l'enseignement qualifiant. Au niveau des acteurs, on y retrouve la presse, les directeurs des établissements scolaires et dans une moindre mesure, les acteurs du monde économique. C'est l'année 1977 qui semble avoir fait l'objet de plus d'articles sur le sujet dans la presse (1980 aussi mais dans une moindre mesure).

498	500	3826	13.07	259.276	*thematique_renové
499	118	437	27.0	257.507	*thematique_orientati...
500	151	932	16.2	116.144	*date_77
501	461	4788	9.63	57.898	*acteur_presse
502	10	19	52.63	57.519	*page_15
503	31	135	22.96	49.105	*page_7
504	113	846	13.36	48.343	*thematique_enssec
505	17	70	24.29	29.807	*thematique_prolongs...
506	17	72	23.61	28.272	*page_1et6
507	40	276	14.49	21.312	*thematique_probens
508	40	300	13.33	16.305	*acteur_directeurs
509	6	21	28.57	13.982	*thematique_enslangu...
510	5	16	31.25	13.503	*page_25
511	75	712	10.53	11.387	*date_80
512	5	23	21.74	7.049	*thematique_ensqualif
513	9	57	15.79	6.038	*acteur_economique
514	24	209	11.48	5.402	*page_5
515	11	85	12.94	3.972	*page_1et7

Figure 18 Variables et modalités significatives de la classe 14

Constituant le sous-groupe suivant, les classes 13 et 4 font plutôt des thématiques de société et de valeurs humanistes et confessionnelles. La classe 13 renvoie à des termes tels que « enfant », « jeune », « intellectuel », « société », « former », « épanouissement », etc. La classe 4 renferme des mots tels que « valeur », « vie », « amour », « dieu », « homme », « christ », « religion », etc. Le profil de la classe 13 (Figure 19) est riche en thématiques. On y retrouve l'orientation, le renové, l'enseignement secondaire et, de façon moins significative, la prolongation scolaire, l'enseignement qualifiant, la participation et les problèmes de l'enseignement. Ces sujets sont principalement abordés par les chercheurs et directeurs et, dans une moindre mesure, la presse et l'UNESCO. Ils sont principalement cités dans les années 1980 et 1977

629	96	437	21.97	156.632	*thematique_orientati...
630	131	846	15.48	100.882	*thematique_enssec
631	394	3826	10.3	91.139	*thematique_renove
632	35	209	16.75	31.282	*page_5
633	53	385	13.77	28.219	*acteur_chercheurs
634	12	44	27.27	28.057	*page_14
635	9	28	32.14	27.415	*page_18
636	81	712	11.38	22.496	*date_80
637	100	932	10.73	21.81	*date_77
638	40	300	13.33	19.152	*acteur_directeurs
639	11	54	20.37	15.011	*page_13
640	6	23	26.09	12.983	*page_11
641	12	70	17.14	11.227	*thematique_prolongs...
642	6	25	24.0	11.2	*page_2et7
643	381	4788	7.96	11.135	*acteur_presse
644	20	145	13.79	10.52	*page_8
645	114	1243	9.17	10.222	*page_1et2
646	234	2818	8.3	9.757	*date_71
647	4	16	25.0	8.029	*page_25
648	5	23	21.74	7.749	*thematique_ensqualif
649	10	64	15.62	7.426	*page_1et13
650	2	6	33.33	6.433	*acteur_UNESCO
651	9	60	15.0	5.991	*thematique_participa...
652	28	276	10.14	4.377	*thematique_probens

Figure 19 Variables et modalités significatives de la classe 13

Quant à la classe 4, les modalités présentes sont l'enseignement secondaire et le pluralisme et, dans une moindre mesure, la participation. Les acteurs qui prennent la parole sont plutôt les chercheurs, les enseignants et la presse mais aussi le SNEC (p : 0.00058). Enfin, la période la plus représentée pour cette classe est l'année 1976

529	145	846	17.14	269.919		*thematique_enssec
530	76	586	12.97	78.24		*date_76
531	9	23	39.13	55.072		*page_11
532	70	628	11.15	49.648		*thematique_pluralisme
533	48	385	12.47	44.363		*acteur_chercheurs
534	134	1817	7.37	22.351		*acteur_enseignants
535	299	4788	6.24	19.933		*acteur_presse
536	33	318	10.38	18.697		*page_1et3
537	7	34	20.59	16.873		*page_5et6
538	59	725	8.14	14.559		*page_1
539	91	1243	7.32	13.892		*page_1et2
540	9	60	15.0	12.185		*thematique_participa...
541	30	324	9.26	11.833		*acteur_SNEC
542	7	44	15.91	10.64		*page_14
543	8	54	14.81	10.555		*page_13
544	63	862	7.31	9.239		*date_75
545	10	85	11.76	7.835		*page_1et7
546	165	2818	5.86	4.149		*date_71

Figure 20 Variables et modalités significatives de la classe 4

Les deux dernières classes du dendrogramme, à savoir les classes 16 et 3 sur l'extrême droite du dendrogramme de la Figure 6, renvoient également au rénové mais d'un point de vue plus général. On y trouve, dans la classe 16 des termes tels que « réforme », « expérience », « professeur », « méthode », « réflexion » mais également des termes qui démontrent la crainte ressentie pour ce type de réforme tel que « critique », « négative », « doute », « échec », « nivellement » (et le concordancier disponible dans le logiciel nous montre ici qu'il s'agit bien d'un nivellement par le bas). La classe 3 renvoie plutôt à des termes relatifs à l'évaluation tels que « docimologie », « évaluation », « appréciation » (dans le Rénové on changeait les notes chiffrées en appréciations), etc. Les modalités présentes dans la classe 16 (Figure 21) sont le rénové et les mathématiques modernes. En ce qui concerne les acteurs, il est intéressant de noter ici que la classe politique laisse la place de façon plus importante aux acteurs opérationnels tels que les enseignants ou les directeurs mais également les chercheurs (en matière d'éducation). Il semblerait que ce soient les années 71 et 72 qui sont les plus représentatives de cette classe, aux tout débuts de l'enseignement rénové. Le profil de la classe

3 (Figure 22) est très similaire. On y retrouve les mêmes thématiques dominantes du renové ainsi que des mathématiques modernes, mais aussi la thématique liée aux questions d'orientation. Il est intéressant de noter que les parents occupent maintenant une place de premier plan parmi les acteurs à côté des enseignants et des chercheurs et que l'année 1979 domine avec 1971. Des dates espacées qui laissent penser que cette classe est partagée entre simples projections ou craintes mais aussi des conclusions.

630	707	3826	18.48	716.059		*thematique_renové
631	116	335	34.63	310.017		*thematique_mathmo...
632	413	2818	14.66	185.148		*date_71
633	292	1817	16.07	163.607		*acteur_enseignants
634	93	385	24.16	129.411		*acteur_chercheurs
635	61	300	20.33	57.592		*acteur_directeurs
636	11	31	35.48	29.899		*page_1et4
637	17	64	26.56	27.879		*page_1et13
638	158	1300	12.15	27.22		*date_72
639	8	27	29.63	16.012	pro_per	s
640	12	54	22.22	13.638		*acteur_FDFRW
641	12	57	21.05	12.073		*acteur_economique
642	32	231	13.85	9.305		*page_6
643	130	1243	10.46	7.964		*page_1et2
644	9	46	19.57	7.589		*page_2et6
645	21	145	14.48	7.207		*page_8
646	2	5	40.0	6.549		*acteur_unif
647	6	28	21.43	6.273		*page_18
648	12	83	14.46	4.073		*acteur_parents

Figure 21 Variables et modalités significatives de la classe 16

Il a donc fallu attendre ce dernier groupe pour voir apparaître les thématiques liées au Renové. Le pourcentage cumulé des classes atteint 39,4%, ce qui reste significatif compte tenu de la variété des débats et discours, comme nous l'avons vu.

Fait intéressant, ce sont davantage les acteurs « de terrains » qui animent les débats. En effet, ici, les modalités d'acteurs à teneur politique sont léguées au second plan et cèdent la place aux chercheurs, aux membres de l'enceinte scolaire comme les enseignants ou les directeurs mais aussi les parents. La presse, en tout cas le journal La Libre Belgique, s'est donc concentrée à faire percoler le ressenti du terrain à propos du Renové dans ses colonnes et ce tout au long de la période étudiée.

632	585	3826	15.29	482.268	*thematique_renové
633	89	335	26.57	183.53	*thematique_mathmo...
634	240	1817	13.21	102.638	*acteur_enseignants
635	53	209	25.36	99.555	*page_5
636	24	83	28.92	56.231	*acteur_parents
637	298	2818	10.57	51.784	*date_71
638	64	385	16.62	48.943	*acteur_chercheurs
639	68	437	15.56	43.643	*thematique_orientati...
640	31	145	21.38	41.63	*page_8
641	11	28	39.29	41.511	*page_18
642	123	993	12.39	38.584	*date_79
643	11	31	35.48	35.656	*page_17
644	49	300	16.33	35.542	*acteur_directeurs
645	12	64	18.75	12.033	*page_1et13
646	11	57	19.3	11.773	*acteur_economique
647	85	846	10.05	9.107	*thematique_enssec
648	71	712	9.97	7.156	*date_80
649	3	11	27.27	6.323	*acteur_inspecteurs
650	88	932	9.44	5.99	*date_77
651	12	88	13.64	4.993	*acteur_segrec
652	57	594	9.6	4.303	*date_78

Figure 22 Variables et modalités significatives de la classe 3

En conclusion, l'analyse des résultats de la CHD sur l'ensemble du corpus de presse révèle des dynamiques complexes et variées dans les perceptions et les discours sur les réformes éducatives en Belgique francophone entre 1971 et 1980. Ces dynamiques sont essentielles pour comprendre comment les réformes, telles que l'enseignement rénové, ont été reçues et interprétées par les divers acteurs institutionnels et sociaux. Les résultats montrent que, bien que les réformes aient été guidées par des intentions politiques claires, leur mise en œuvre et leur perception ont été profondément influencées par les contextes socio-politiques et les réactions des acteurs de terrain.

Cette perspective alignée avec le cadre néo-institutionnaliste souligne l'importance des interactions entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques dans le processus de changement éducatif. En comprenant ces interactions, nous pouvons mieux appréhender les mécanismes de légitimation et de contestation des réformes, ainsi que les processus d'adaptation et de résistance des institutions éducatives face aux pressions externes. Les travaux de Scott (2008), DiMaggio et Powell (1983), et Giddens (1984) offrent un cadre théorique solide pour analyser ces phénomènes et enrichir notre compréhension des processus de change-

ment institutionnel dans le domaine de l'éducation.

Chacune des classes a précédemment été analysée de façon descriptive et indépendante, si certaines tendances ont été dégagées par groupe de classe, nous pouvons encore difficilement parler de réelle perspective longitudinale. Les outils d'analyses proposés par iRaMuTeQ vont nous permettre d'approfondir notre réflexion. Dans les points suivants, nous reprendrons les groupes de classe identifiés et effectuerons des analyses de similitudes (ADS) sur chacun d'eux. Cela nous permettra de comprendre un peu mieux la structure lexicale de chaque classe et d'envisager d'autres perspectives. Ensuite, nous effectuerons des analyses factorielles de correspondances selon des variables ciblées afin de mettre en relation les classes de façon transverse. Dernièrement, la mise en perspective chronologique apportera la touche finale de notre compréhension du corpus et nous permettra de dégager des voies de discussion.

Paramètres du graphe		Paramètres graphiques	
Utiliser les coordonnées précédentes ☐			
Indice	cooccurrence		
Présentation	fruchterman reingold		
Type de graphique	statique	Format de l'image	png
Arbre maximum	☒		
Seuil pour les arêtes	☒	40	
Texte sur les sommets	☒		
Indices sur les arêtes	☐		
Arêtes courbées	☒		
Taille du texte	10		
Communautés ☒	edge.betweenness.community		☒ halo
Sélectionnez une variable	☐		

Figure 23 Paramètres d'analyse pour l'ADS sous iRaMuTeQ

5.2. ADS SUR CLASSES DE LA CHD GÉNÉRALE

Précédemment, l'observation minutieuse et l'analyse des sorties logicielles de la classification hiérarchique descendante effectuée sur l'ensemble du corpus nous a permis de regrouper des ensembles lexicaux homogènes. Notons que ceux-ci, bien qu'explicitement scindés dans le dendrogramme de la Figure 1 n'ont pu trouver de sens que par la connaissance préalable du corpus et des thématiques abordées. Chacun des sous groupes de classes étudiés dans la section 1.1 sera projeté dans un graphe de similitude où les termes auront une taille proportionnelle à leur nombre d'occurrences et les liens entre les formes auront une épaisseur d'autant plus élevée s'ils apparaissent souvent ensemble (co-occurrences). Ici, une dimension supplémentaire sera dégagée, à savoir, l'ADS va regrouper les groupes sémantiques et les englober dans un nuage de couleur. Cela nous permettra de comprendre de dégager une structure sémantique au sein des classes d'un même groupe. Comme pour la CHD, nous prendrons chacun des 4 groupes de classes indépendamment et effectuerons une ADS sous iRaMuTeq selon les paramètres présentés en Figure 23. Notons que le seuil a été fixé par tâtonnement jusqu'à obtenir un graphe suffisamment lisible et pertinent, les valeurs oscillant entre 30 et 45 selon l'importance du sous-corpus.

5.2.1. ADS sur les classes 5 et 6 : les conditions enseignantes

Le sous-corpus extrait des classes 5 et 6 est scindé sur le graphe de la Figure 24 en trois champs sémantiques principaux. Premièrement, en rouge, on retrouve les considérations liées au monde éducatif avec les formes principales « éducation » et « national ». Ce dernier terme faisant référence à la compétence fédérale ou « nationale » de l'éducation. Ce terme est d'ailleurs fortement co-occurent avec « ministre » qui articule le second champ principal du graphe. Celui-ci fait davantage référence à des termes liés au monde politique avec notamment quelques noms de ministres. Le troisième groupe reprend les formes liées à la problématique enseignante de l'époque autour de la dynamique de grève avec les expressions « grève », « syndicat », « front (commun) ». Il est également intéressant de noter la liaison avec le premier champ grâce au mot problème. Une lecture simpliste de ce graphe se résumerait par la phrase : « L'éducation nationale qui est une compétence du ministre en charge pose problèmes aux enseignants dont les syndicats agissent en front commun ». Ce qui est finalement

proche de la réalité et pourrait résumer de façon très brève les articles extraits traitant du sujet.

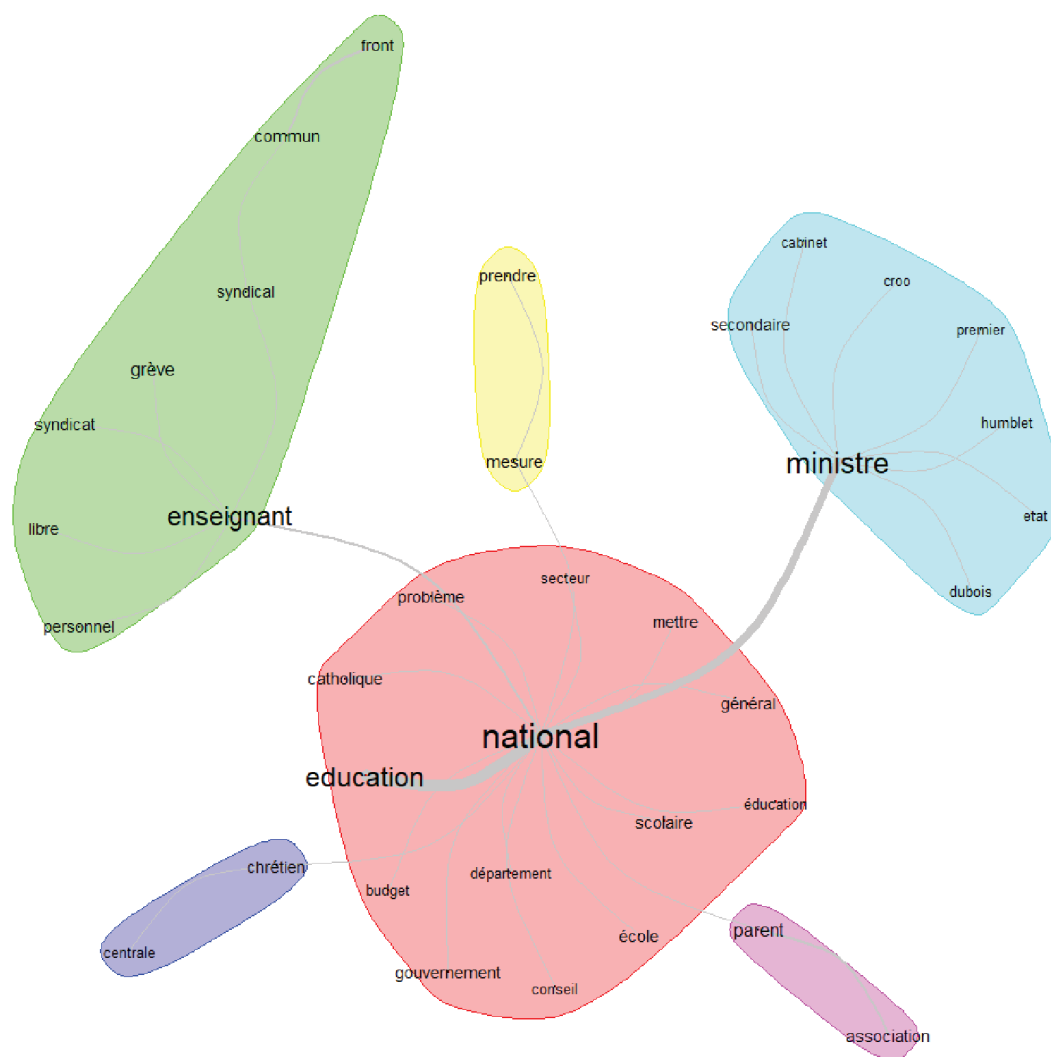


Figure 24 Graphe seuil de l'ADS sur le sous-corpus des classes 5 et 6

Les classes 5 et 6 ne révèlent donc pas de grandes surprises, la CHD les ayant regroupés de façon assez homogène, leur interprétation primaire ayant permis de résumer la situation. Deux choses méritent tout de même d'être relevées. D'une part, les problématiques budgétaires pourtant révélées par la modalité « budget » de la variable thématique, ne semble pas mise en avant ici. Ce qui nous permet donc de nuancer la teneur du discours à ce sujet. Les notions budgétaires sont donc davantage mises en avant pas l'interprétation du lecteur (en l'occurrence ici le chercheur) qu'elles ne sont explicitées par les journalistes. Ceux-ci semblent plutôt mettre en scène le jeu de résistance entre corps professionnel enseignant et classe politique autour du sujet de l'éducation nationale. D'autre part, tout comme la CHD, l'ADS et le graphe seuil de la

Figure 24 distingue la cause enseignant de la classe politique. En effet, toute la classe 5 avait regroupé la question des grèves et la classe 6 les notions politiques, les deux mêmes champs sémantiques sont scindés également dans l'ADS. Ce qui laisse présager un reflet médiatique de la même teneur, où l'on discerne les discours de chacun des acteurs autour des questions d'éducation.

5.2.2. ADS des classes 2, 9, 10, 1 : considérations politiques et pacte scolaire

Les classes suivantes traitaient plutôt du pacte scolaire et de manière moins pertinente, la classe 1 regroupait des formes du jargon politique. Le graphe seuil obtenu par ADS du sous-corpus correspondant illustré à la Figure 25 s'articule autour de quatre grands termes définissant chacun un sous-ensemble devenu indépendant sous le filtre du graphe seuil. Les termes identifiés sont : « scolaire », « pacte » et « enseignement » et « national ». Le terme scolaire est directement lié à la notion de pacte qui renvoie aux termes « commission » et « révision ». Ceci justifiant qu'il est clairement question de la révision du pacte scolaire. Mais ici, le terme scolaire constitue également un champ sémantique propre (en rouge) renvoyant aux notions d'enseignement que l'on retrouve au travers de termes liés à l'enseignement rénové ainsi qu'à sa structure mais aussi au réseau catholique. Une nouvelle fois, la question « nationale » de la scolarité est mise en évidence de manière plus discrète que précédemment mais suffisante pour constituer le dernier sous-groupe important (en fuchsia). On y associe au mot « national » la notion de budget. Enfin, si l'on s'intéresse à la sphère qui contient le terme « enseignement » (en orange), on y voit toutes les notions et mesures liées au pacte scolaire telles que la rationalisation, les constructions et la paix scolaire.

Déjà mis en évidence avec l'analyse des profils des classes de la CHD, la correspondance de ces classes avec les notions du pacte scolaire ne fait désormais plus aucun doute. Il est même intéressant de noter la plus forte co-occurrence (arrête la plus « grasse ») pour les termes « pactes » et « scolaires » attestant de la référence explicite à cette thématique dans les médias. La diversité des termes et la richesse du graphe seuil met aussi en évidence une certaine densité des discours journalistiques sur le sujet. Une nouvelle fois, bien que nous ayons a priori ciblé cette période afin de mettre en évidence les débats autour du Rénové, la révision du pacte scolaire semble également s'être immiscée de manière importante dans les débats et ce de façon pragmatique. Les

termes relevés reflétant bien la réalité « fonctionnelle » du monde de l'enseignement ou faisant référence aux mesures apportées.

5.2.3. ADS des classes 15, 7, 11 et 12 : pacte scolaire et pluralisme

Pour rappel, les classes que nous allons étudier ici renvoyaient davantage au fond de la révision du pacte scolaire ainsi qu'au pluralisme. Plusieurs notions centrales émergent dans le graphe de seuil de la Figure 26. On retrouve le terme « scolaire » toujours lié à « pacte » bien entendu, mais cette fois-ci au sein du même sous-ensemble sémantique (en rouge). Dans celui-ci on retrouve tout ce qui concerne le fond des constructions scolaires et également les transports scolaires. On voit que le terme « scolaire » présente une forte co-occurrence avec les termes crédits, constructions, fonds, pacte, loi (qui renvoient au plan de rationalisation) mais également réseau qui renvoie lui-même à la discrimination dénoncée, la demande d'égalité et les concertations. Il est intéressant de souligner que le même trio « budget », « éducation » et « national » revient et est lié également aux questions du pacte scolaire. Le terme « scolaire » renvoie également aux discussions effectuées sur le traitement du personnel et des prêtres et religieux, ces termes sont regroupés dans un sous-ensemble relevant plutôt de l'administration scolaire (en vert). Un deuxième lien fort avec le terme « scolaire » se trouve dans celui avec le mot « école » (sous-ensemble jaune) qui est lui-même fortement lié à « pluraliste », confirmant bien l'orientation des débats concernant la révision du pacte scolaire vers l'école pluraliste. Mais ce n'est pas là le seul lien qu'entretient le terme « école », il est également rattaché aux mots « catholique », « parents », « enfants » et enfin « libre ». Le mot libre qui constitue le dernier nuage sémantique de premier ordre (en orange) renvoie ici à deux notions : la liberté de choix et le réseau libre officiel.

Ces questions semblent d'ailleurs débattues dans un contexte économico-administratifs, on retrouve en effet au sein du même sous-ensemble les mots « état », « subventions », « milliards », « provincial » ou encore « communal »

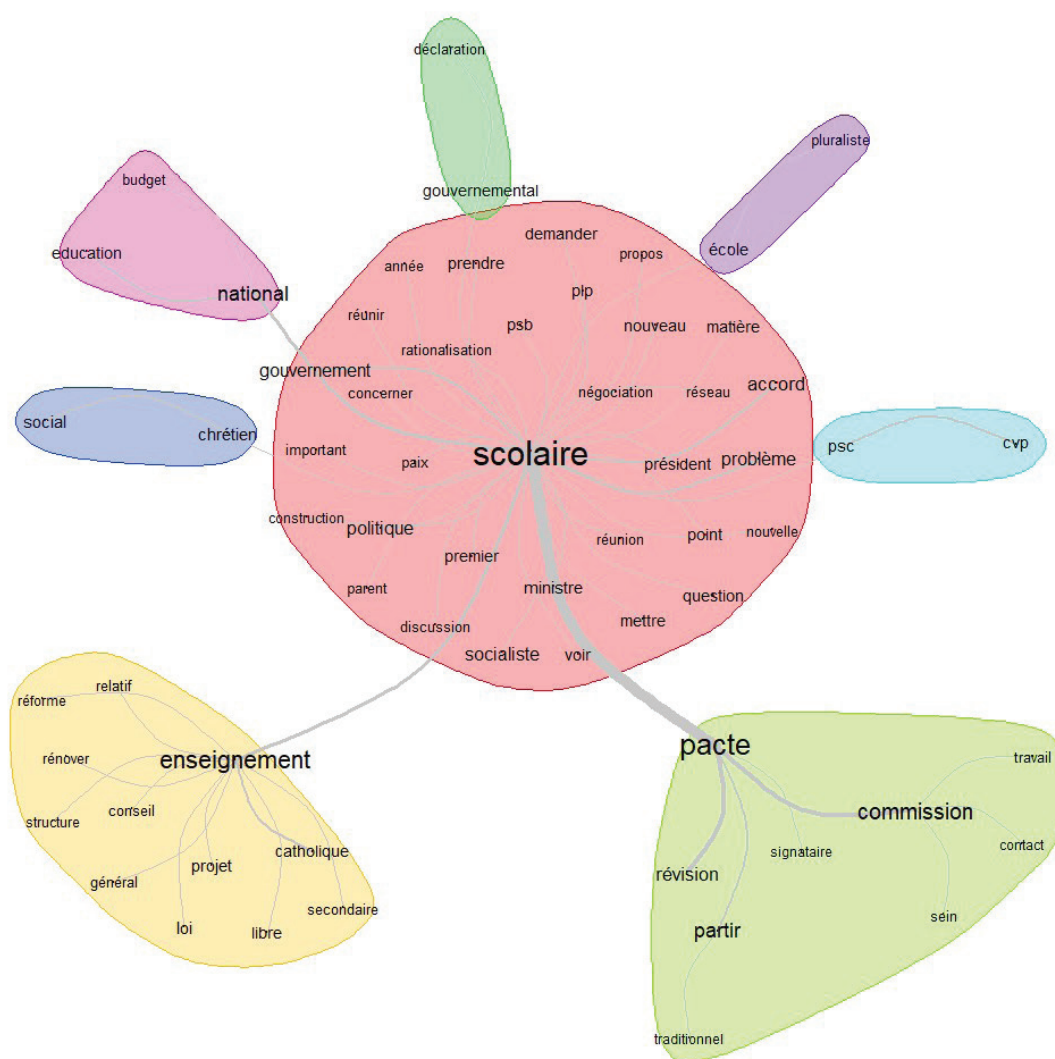


Figure 25 Graphe seuil sur le sous-corpus des classes 2, 9, 10 et 1

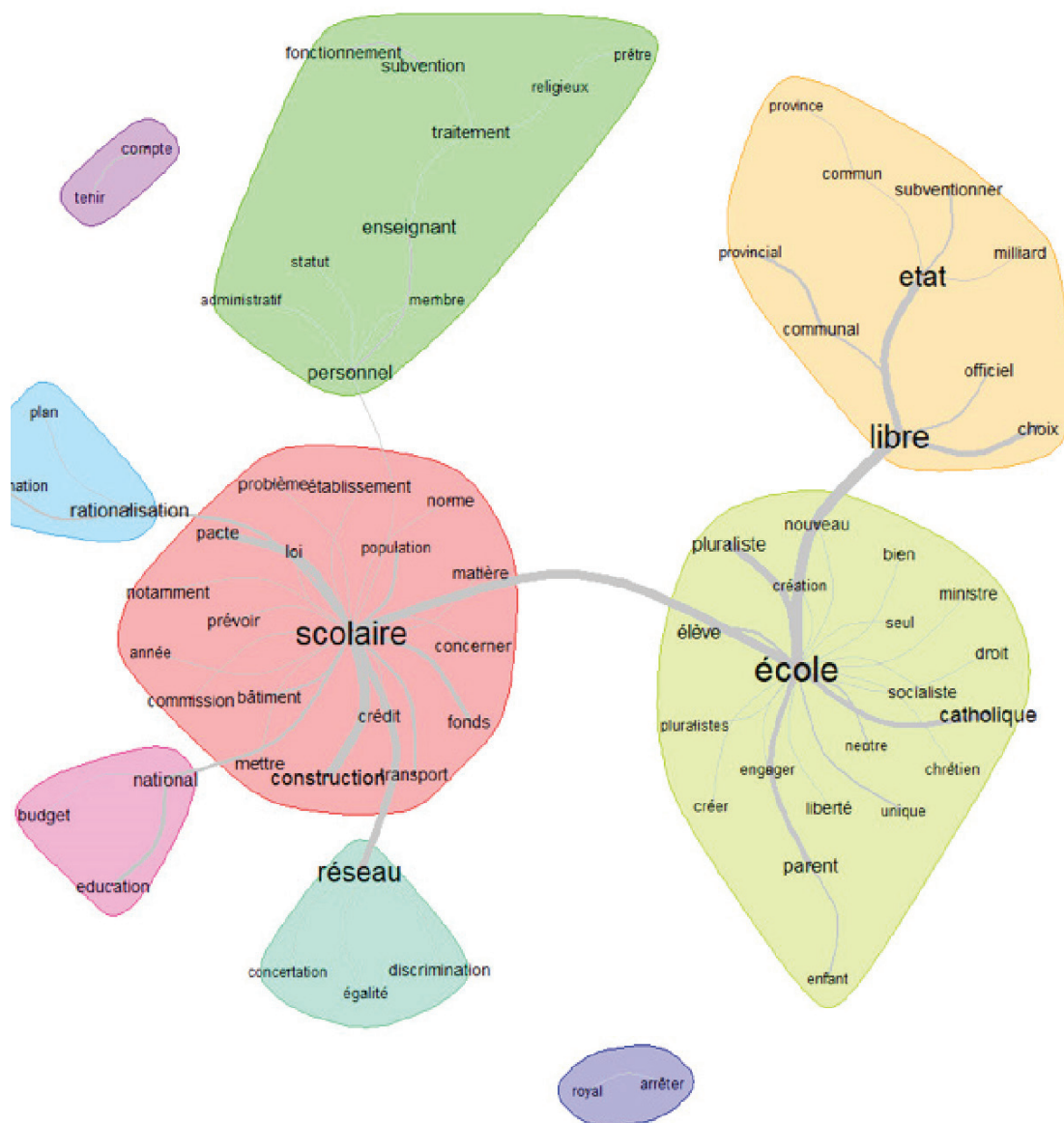


Figure 26 Graphe seuil sur le sous-corpus des classes 15, 7, 11 et 12

5.2.4. ADS des classes 8, 14, 13, 4, 16 et 3 : le Rénové

Nous finirons notre approfondissement des classes par les dernières classes du dendrogramme de la Figure 6 correspondant au Rénové. Les termes du graphe seuil de la Figure 27 sont ici sensiblement différents de ce que nous avons vu jusqu'à présent. On y distingue 4 champs sémantiques principaux s'articulant respectivement autour des mots « élèves », « année », « secondaire » ou encore « technique ». Dans le premier sous groupe (en rouge) s'articulant autour du terme « élèves », on observe des cooccurrences élevées avec « cours », « professeur », « enfant », « parent ». Cette

sphère renvoie à tout ce qui tourne autour de l'élève et de sa scolarité avec les notions complémentaires du nuage périphérique (en vert) évoquant des noms de disciplines comme « mathématique ». Ce champ rejoint celui créé autour du mot « année » (en turquoise) via un lien fort entre ce mot et le terme « élève », faisant évoluer le contexte de l'élève dans une organisation plus globale de l'enseignement secondaire en cycles et degrés avec une attention particulière pour le premier degré. Cette organisation est davantage étayée dans les deux derniers sous-groupes via le mot « année ». Celui-ci est lié à « secondaire » qui voit autour de lui une constellation de termes liés l'organisation de l'enseignement secondaire mais également des notions relatives à la réforme du Rénové (sous groupe jaune). Le terme « secondaire » est quant à lui lié à « technique » qui ouvre un champ sémantique relatif aux notions de filières et de formation.

Les débats autour de la réforme du Rénové que nous avons pu capturer semblent donc s'articuler autour de la vie scolaire et de l'organisation de l'enseignement secondaire. Il s'agit en effet de pans du système éducatif que cette réforme a voulu modifier en profondeur. Les termes abordés restant profondément attachés à la dimension opérationnelle de l'enseignement secondaire sont majoritairement produits par les acteurs de terrain comme nous l'a montré la CHD et ce en début et fin de période (1971 et 1979). Nous savons que le Rénové a connu une résistance particulière et ce par ces changements des pratiques. Il est donc intéressant de voir que la presse et par extension le champ de la représentation médiatique se soit attelé à diffuser les arguments des acteurs de terrain à ce sujet. Nous ne pouvons toutefois pas identifier si cela constitue des critiques où relève simplement d'aspects descriptifs.

L'analyse de similitudes (ADS) sur les classes de la CHD offre une perspective complémentaire et enrichissante à l'analyse de la CHD sur l'ensemble du corpus. En décomposant les groupes de classes identifiés dans la CHD, l'ADS permet de révéler des nuances et des interconnexions sémantiques qui étaient moins apparentes dans l'analyse initiale. Cette approche détaillée aide à mieux comprendre les dynamiques internes de chaque groupe et les relations entre les différentes thématiques abordées.

Les résultats de l'ADS montrent que, bien que les réformes aient été motivées par des intentions politiques claires, leur mise en œuvre et leur perception ont été fortement influencées par les contextes socio-politiques spécifiques et les réactions des acteurs de terrain. L'ADS met en évidence comment les discours sur les réformes

éducatives étaient structurés autour de thématiques politiques et éducatives, reflétant ainsi les débats et les tensions de l'époque. En comparant les analyses de la CHD et de l'ADS, nous observons que l'ADS offre une vision plus fine des mécanismes de légitimation et de contestation des réformes. Elle permet de mieux comprendre comment les institutions éducatives s'adaptent et réagissent aux pressions externes, en soulignant les processus d'adaptation et de résistance.

Cette approche, en cohérence avec le cadre théorique néo-institutionnaliste de cette recherche, met en lumière l'importance des interactions entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques dans le processus de changement éducatif. Les travaux de DiMaggio et Powell (1983), Scott (2008), et Giddens (1984) fournissent une base théorique solide dans les questions qui nous intéressent.

Cependant, le fort attachement de la plupart des termes au champ sémantique du monde scolaire et des pratiques de classe nous situe quant à la proximité de la presse avec cette classe d'acteur. C'est d'ailleurs la teneur des propos des acteurs que nous allons tenter d'analyser dans la section suivante, et ce en réalisant une analyse factorielle des correspondances sur la variable « acteur » de notre corpus.

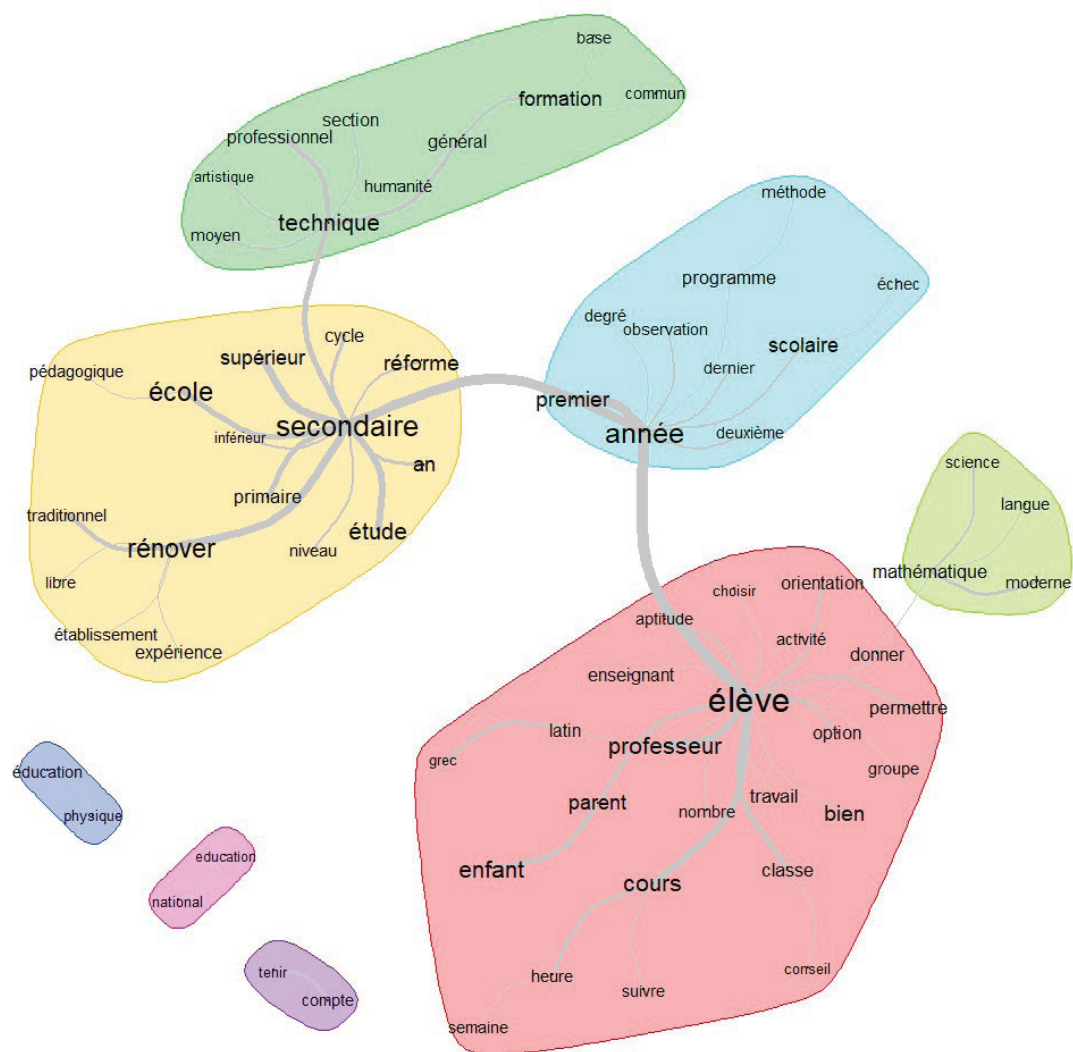


Figure 27 Graphe seuil sur le sous-corpus des classes 8 à 3

5.2.5. Analyse des discours des acteurs par AFC

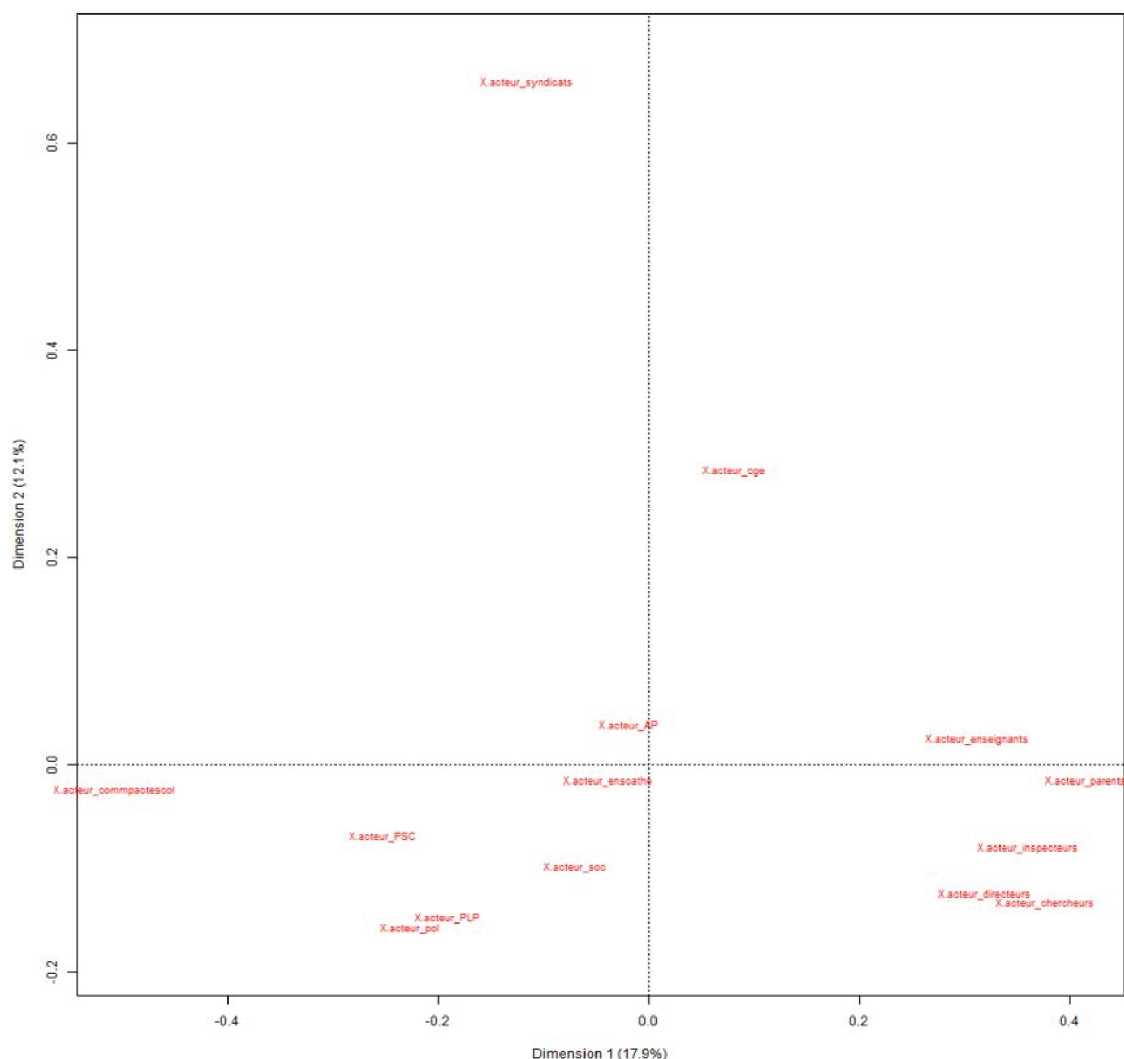


Figure 28 AFC sur la variable «acteur» pour le corpus La Libre Belgique

Les résultats de la CHD nous avaient déjà indiqué certaines tendances à des regroupements d'acteurs ou plutôt de classes d'acteurs sur des sujets particuliers (analyse du profil des classes). Nous tenterons ici d'approfondir cette piste dans notre analyse du corpus de presse recueilli et ce afin d'identifier comment les acteurs ont été dépeints ou représentés dans la presse. Pour ce faire, nous avons procédé à un regroupement d'acteurs afin de rendre nos résultats lisibles mais aussi d'homogénéiser les résultats. Certaines modalités de la variable « acteurs » peu représentées ont d'ailleurs même été simplement ignorées de l'analyse. C'est ainsi que les partis politiques de second plan en termes d'occurrence (inférieure ou égale à 22) ont été regroupés sous la modalité « pol ». Les acteurs de l'enseignement catholiques comme le SNEC, le SE-

La Figure 28 nous montre que la tendance à la distinction entre les débats de la classe politique et les propos des acteurs de « terrain » comme les enseignants, les directeurs ou encore les chercheurs est confirmée. En effet, ceux-ci sont clairement opposés selon la dimension 1. Il est intéressant de noter l'opposition encore plus franche de la commission pour le pacte scolaire. Ce groupe de travail est pourtant composé principalement de représentant des partis présents également, à savoir le PSC (socio-chrétien), PLP (libéraux) et le parti socialiste. Comme si le fait d'avoir un rôle décisionnel les écartent d'autant plus des acteurs scolaires, ou indiquant peut-être une

certaine démagogie dans les discours de chacun des partis pris séparément. Les acteurs restants tels que les associations de parents, les représentants du réseau confessionnel ou encore les syndicats occupent une position plutôt centrale sur cette première dimension. Ce n'est par contre pas le cas pour la dimension 2 qui les distingue assez clairement des acteurs politiques et scolaires. Ici, syndicats et CGE (mouvement socio-politique pour l'égalité) sont clairement écartés des autres partis politiques, acteurs de l'enseignement, représentants catholiques ou encore associations de parents. On peut par ailleurs comprendre que les considérations syndicales puissent se focaliser sur un sujet particulier tout comme la CGE qui ne débat que sur des questions spécifiques. Ceci expliquerait ce détachement.

formes	*acteur_AP 
parent	140.1985
cnap	84.1751
association	52.1626
fapeo	48.8501
confédération	13.7418
responsable	12.3279
responsabilité	10.7732
leurs	10.6232
elle	10.4994
élève	10.421
enfant	9.8632
participation	9.539
éducatif	8.7869
éducation	7.8866

Figure 30 Profils AFC Tableau des liaisons formes-modalités (Chi2)

En outre, pour évaluer la teneur des discours de chacun, il convient de jeter un œil plus attentif à la Figure 29. La taille des formes présentes est proportionnelle à la valeur du Chi2, c'est-à-dire la force de liaison de la forme avec la modalité correspondante. La couleur indique également la modalité à laquelle la forme est liée de façon la plus significative. Même si pour certaines zones cela peut sembler évident, iRaMuTeQ nous permet également de consulter le tableau des forces de liaisons des formes et modalités comme illustré à la Figure 30. Par exemple, le mot *parents* qui est celui qui obtient la plus haute valeur de Chi2 est fortement associé aux associations de parents tout à fait logiquement car ceux-ci ont été identifiés dans des extraits de textes ou l'expression « association de parents » a été citée au moins une fois. On retrouve d'ailleurs la forme « association » en troisième position. Afin de dégager des réflexions pertinentes, il ne faut donc pas forcément nous focaliser sur les formes mises en évidence par le Chi2 mais aussi s'intéresser aux mots périphériques. Ainsi, on voit que les termes « syndicats » ou « grèves » correspond aux acteurs syndicats. Le contexte de manifestations et de grève leur est attribué de façon logique mais c'est la distance avec les autres sujets qui peut être relevée. Il est vrai que les revendications des syndicats d'enseignants à l'époque visaient principalement leurs conditions spécifiques et rentraient peu en compte dans les considérations systémiques du pacte scolaire ou de la réforme du rénové.

La dimension 2 ou facteur 2 semble donc distinguer les considérations relatives aux conditions enseignantes et au contexte de revendication salarial de l'époque du reste des problématiques davantage liées au système éducatif. Sur ce point, la dimension 1 distribue les formes sur les considérations politiques à gauche et vers des formes plutôt liées à la réalité scolaire à droite. Notons que les formes « pacte » et « scolaires » se retrouvent plutôt sur la gauche de la dimension 1. On revient donc à nos premières observations où la classe politique est davantage associée aux questions politico-scolaires qui reviennent surtout dans les questions de la révision du pacte scolaire. Tandis que les acteurs de terrain sont identifiés ou cités au sein d'articles décrivant plutôt les considérations scolaires ou pédagogiques. Une certaine dissonance est donc mise en évidence où la classe politique est séparée de la classe professionnelle selon qu'une thématique ou l'autre est abordée. La CHD tripartite sur le plan thématique relevé dans le dendrogramme de la Figure 6, renvoie donc également à une distribution des acteurs tripartite également.

En conclusion, l'AFC enrichit notre compréhension des dynamiques discursives entourant les réformes éducatives en Belgique francophone entre 1971 et 1980. Elle révèle des oppositions et des convergences entre les discours des différents acteurs, soulignant les tensions entre les niveaux politique et éducatif. Cette analyse, en complément de la CHD et de l'ADS, offre une perspective plus complète et nuancée, essentielle pour comprendre les mécanismes de légitimation et de contestation des réformes, ainsi que les processus d'adaptation et de résistance des institutions éducatives face aux pressions externes. La lecture de ces résultats favorise notre compréhension des processus de changement institutionnel dans le domaine de l'éducation, conformément aux cadres théoriques néo-institutionnalistes explorés dans le chapitre 2 (DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 2008; Giddens, 1984; Hall, 1997; Tuchman, 1978).

Mais comment les discours et débats de la période ont-ils évolué ? Le fait d'aborder un sujet aurait-il donné naissance à une thématique nouvelle ? Pour répondre à ce type de question, nous allons projeter les classes de la CHD sur une vue chronologique disponible dans iRaMuTeQ, cela nous permettra de mettre en lumière le séquençement de chacune des thématiques observées et analysées au cours des différentes années de la période étudiée.

5.3. ANALYSE CHRONOLOGIQUE

Tout particulièrement adaptée à l'objectif recherché dans ce chapitre, la vue chronologique des classes de la CHD permet de montrer l'évolution sociohistorique des thèmes abordés dans la presse à travers le temps. Et ce, en distribuant les classes selon les différentes modalités de la variable date, à savoir dans notre cas, les années successives de 1969 à 1980 comme présenté à la Figure 31. Le dégradé de couleur correspond à l'intensité de la représentation de la classe dans la modalité de variable correspondante. En d'autres termes, plus la couleur est foncée, plus la classe est représentée à l'année correspondante et vice versa. Ces intensités correspondent aux valeurs de Chi2 que l'on peut retrouver dans les profils des classes Chi 2 pour chacune des variables dates. Les cases non colorées indiquent donc que la modalité de la variable date n'est pas significative pour la classe donnée. Autre élément de la représentation graphique, la hauteur des lignes, celle-ci est proportionnelle à la taille de la classe (cf. hauteur des rectangles du dendrogramme de la CHD en Figure 6). Finalement, la lar-

geur de la cellule rendra compte de l'importance de la modalité dans la classe correspondante (Ratinaud, 2014). Nous allons donc rendre compte de la représentativité des classes analysées dans les sections précédentes pour ensuite prendre du recul et tâcher de dresser une image d'ensemble de cette période.

5.3.1. Vue chronologique de la CHD sur le corpus de presse de La Libre Belgique

Commençons par l'année 69, on y voit que les classes les plus représentées sont les 11, 7, 15 et 10 (dans une moindre mesure). Il s'agit des classes relatives à la révision du pacte scolaire et à la dimension organisationnelle de celle-ci. L'année 70, quant à elle, fait l'état d'une représentation importante des classes 5 et 6 qui sont relatives aux revendications des enseignants à propos de la revalorisation de leur statut mais également à la classe 12 qui traite de la révision du pacte scolaire et plus précisément aux revendications liées aux traitements du personnel dans les écoles du réseau libre. Ce qui reflète assez bien les événements de l'époque, l'année 1970 ayant connu des grèves enseignantes. Vient ensuite l'année 71, où les classes 1, 13, 4, 16 et 3 qui sont plutôt bien représentées (seule la classe 4 est plus ténue) que ce soit en termes de représentativité mais également de façon quantitative si l'on se réfère aux largeurs des cellules. Les classes 13, 16 et 3 correspondent, en toute logique, au rénové et aux craintes soulevées par les différents acteurs à propos de cette nouvelle réforme. La classe 4 est en effet un peu en marge de ces débats et mélange les thématiques pluralistes en incluant des notions à connotation confessionnelle. Il est intéressant de noter que la classe 1 se retrouve ici alors qu'elle avait été regroupée jusqu'à présent avec les débats sur la révision du pacte scolaire. En effet, elle avait même été mise en marge en raison de son champ lexical presque exclusivement réservé à un jargon purement politique. Elle présentait d'ailleurs une représentativité de la modalité pacte scolaire assez élevée mais la modalité rénovée y était présente également et se retrouve ici la même année où les débats des acteurs sur le rénové ont connu leur plus forte intensité

Passons ensuite à l'année 72 qui se concentre surtout sur les classes 9 et 16 et évoque quelque peu la classe 15. La classe 9 renvoie à la révision du pacte scolaire et plus spécifiquement aux accords gouvernementaux qui sont discutés en vue de la mise en œuvre effective en 1973. Il semble donc logique que ces débats prennent place de façon anticipée et se poursuivront d'ailleurs l'année suivante. La classe 16 renvoie au

renové aux critiques formulées et aux craintes d'échec. Ces sujets avaient d'ailleurs été largement dépeints l'année précédente comme nous l'avons vu et se poursuivent donc l'année suivant l'instauration de l'Enseignement Renové. La classe 15 qui semble sous-représentée pour cette année mais reste tout de même significative, fait l'état des problèmes liés à la révision du pacte scolaire mais plutôt d'ordre financier (fonds des constructions scolaires, financiers, gratuité, ...) et à la rationalisation et aux réseaux. Ces débats sur la révision du pacte scolaire vont se poursuivre et connaître leur plus forte intensité lors de l'année 1973 qui en présente plusieurs classes relatives de façon importante. On y trouve les classes 2, 9, 10, 1, 11 et 12. Les deux classes les plus grandes (9 et 11) renvoient à la thématique de la révision du pacte scolaire (de façon tout à fait logique puisque la loi a été votée en 1973) mais chacune avec leur particularité. La classe 9 traite plutôt des accords politiques et la classe 11 des subventions et du budget. Les autres classes traitent également de la révision du pacte scolaire mais d'un point de vue plutôt politique (2, 10 et 1).

Nous arrivons maintenant à mi-chemin de la période étudiée avec l'année 1974 où la classe la plus représentée est la classe 7 qui traite de la liberté de choix, du pluralisme avec des termes à tendance idéologique. La classe 10 est également représentée de manière moins accentuée et renvoie à la révision du pacte scolaire et les discussions à propos des problèmes liés à la guerre scolaire (réseaux). Enfin, la classe 6 resurgit de façon timide, rappelons que cette classe se réfère aux revendications des enseignants à propos de la revalorisation de leur statut mais surtout d'un point de vue politique (la réaction des politiques face à ces revendications, grèves, ...). Ce sujet semble être remis à l'ordre du jour cette année-là pour s'intensifier l'année suivante et continuer à occuper la presse de façon clairesmée tout le restant de la période. Car, c'est en 1975 que la loi sur les nouveaux salaires des enseignants est acquise. On voit d'ailleurs une plus grande présence des classes 5 et 6, en l'occurrence de la thématique des revendications des enseignants, tout à fait logiquement. Les discussions sur le pluralisme se poursuivent avec une représentativité de la classe 7 similaire à l'année précédente. En 1976 les sujets évoqués dans le journal *La libre Belgique* en termes d'enseignement sont quasiment identiques à 1975, on retrouve les aspects liés à la condition enseignante. La classe 7 relative au pluralisme s'efface au profit des classes 8 et 4. La classe 8 renvoie aux disciplines scolaires abordées dans l'enseignement renové et la classe 4 a un accent davantage philosophique voire confessionnel. Même si

les sujets relatifs à la loi qui vient d'être instaurée quant aux salaires des enseignants sont toujours présents, les débats sur le rénové refont timidement surface avec la présence de ces classes 5 ans plus tard après son instauration. Notons que l'on observe également un cycle de cinq années suivant l'élément déclencheur des grèves de 1970 pour revoir les discussions sur les conditions enseignantes resurgir. C'est en 1977 donc que le rénové rencontre un regain d'intérêt avec une représentativité forte des classes 14 et 13 qui renvoient explicitement à cette réforme. La classe 14, se focalise sur l'organisation scolaire qu'impliquent les changements apportés (organisation en cycles, en degrés, filières, ...) et la classe 13 un champ lexical plus en lien avec des valeurs sociales et humanistes. Notons que les classes 7 et 8 sont également abordées avec les thématiques du pluralisme et de la liberté de choix et pour la classe 8, les disciplines scolaires du rénové. C'est d'ailleurs à partir de cette année que le journal reprendra tous les sujets rencontrés lors de cette période de façon plus ou moins nuancées, à savoir, les conditions enseignantes, le pacte scolaire et le rénové.

Les trois dernières années qui verront le déclin de la réforme du rénové reprennent en effet une part importante du corpus lié à ces sujets matérialisée par la forte représentativité des classes relatives au rénové parmi d'autre sujet. L'année 78, fait d'ailleurs office d'exception en sur-représentant principalement la classe liée au pluralisme et à la liberté de choix (classe 7). Les autres classes présentes dans une moindre mesure sont les 11, 1, 2 et 6. Les thématiques abordées renvoient donc à la révision du pacte scolaire avec la rationalisation, les discriminations, les réseaux (classes 15), les politiques liées à la révision du pacte scolaire (classes 1 et 2) et les politiques liées à la revalorisation du statut des enseignants (classe 6), attestant de la variété des sujets annoncée plus haut. Concernant l'année 79, on y trouve la présence de 4 classes avec une sur-représentation de la classe 8 et de la classe 3. Celles-ci renvoient toutes les deux au rénové et plus précisément à ses disciplines scolaires pour la classe 8 et à ce qui concerne l'évaluation pour la classe 3. Les conditions des enseignants et leurs revendications (classes 5 et 6) sont également à nouveau citées. On terminera la période, par l'année 80 qui se concentre exclusivement sur les classes 13 et 14 qui renvoient également au rénové et à son organisation concrète (classe 14) ainsi qu'à ses objectifs ou ses manquements idéologiques (classe 13), la classe 3 dont le champ lexical traite de l'évaluation du rénové qui a été fortement controversée. Ces trois classes et le traitement transverse des thématiques du rénové qu'elles semblent renvoyer, peuvent

laisser présager une forme de bilan de la réforme dressé par le média en question.

Reprenons maintenant la vue chronologique dans son ensemble, nous avons vu que les années 71 et 73 concentrent la majorité du corpus des classes, leurs segments étant sensiblement plus longs que pour les autres années. Ces deux dates correspondent respectivement à deux événements déclencheurs que sont l'instauration du *renové* et l'introduction de la Charte pour la révision du Pacte scolaire confirmant ces deux thématiques comme dominant la période étudiée. Certaines thématiques sont présentes de façon plus distribuée, c'est le cas de celle qui traite des revendications des enseignants. En effet, même si elle se retrouve de façon moins saillante sur une variable ou l'autre, les classes 5 et 6 qui y sont liées sont celles qui se répètent le plus souvent au cours des 12 années (en 70, 75, 76, 79 et également 74 et 78). Un débat de fond parallèle qui occupe tout de même les esprits d'acteurs importants, à savoir, les enseignants. On peut donc se poser la question de leur implication dans la mise en œuvre des autres réformes à l'heure ou un sujet aussi fondamental que leurs conditions et leur traitement salarial est débattu. Les autres classes récurrentes lors de cette période se retrouvent dans les classes 7 et 3. La première renvoie au pluralisme scolaire et à la liberté de choix et la seconde concerne l'évaluation liée à la réforme de *renové*. Toutes deux abordées de façon répétitives, elles renvoient à des notions controversées de chacune des réformes, constituant peut-être des éléments nouveaux qui demandent un plus grand effort de justification. Si la dynamique générale semble cohérente vis-à-vis des événements socio-politiques de l'époque, il est intéressant d'étayer ces résultats avec une brève analyse du corpus de presse du journal *Le Soir*. En effet, si celui-ci ne sera pas analysé de façon aussi approfondie, un formatage rapide nous permettra de comparer les dendrogrammes des CHD et leurs projections chronologiques respectives.

5.3.2. Comparaison globale avec le corpus de presse du journal *Le Soir*

Lors de notre démarche initiale, nous avons souhaité recueillir les corpus de presses de deux grands quotidiens « généralistes » francophone, à savoir, les journaux *La Libre Belgique* et *Le Soir*. Des soucis d'ordre technique ont entravés nos données et ne nous ont finalement pas laissé le temps suffisant au formatage et l'analyse préalable qu'il nécessite. Cependant, tous les articles pertinents ayant été recueillis et numérisés

(donnant 16196 segments de texte), nous avons souhaité effectuer quelques analyses basiques afin d'étayer les résultats présentés ci-avant et de conforter notre démarche.

Le poids du corpus relatif à la révision du Pacte scolaire nous avait surpris, un simple comptage d'occurrence nous a permis de vérifier une tendance à ce phénomène dans le journal *Le Soir*. En effet, le comptage du mot « Rénové » a donné 875 apparitions dans *La Libre Belgique* contre 877 pour *Le Soir* des valeurs étonnamment proches donc. Concernant l'expression « Pacte Scolaire » les valeurs atteignent 1141 pour *La Libre Belgique* et 766 dans *Le Soir*. Notre intuition de la propension du premier journal à débattre de ce second sujet est donc sensiblement avérée mais les deux termes se retrouvent tout de même dans des proportions semblables dans le soir. Notons qu'il s'agit là d'une comparaison très légère visant à dégager une tendance préliminaire.

Nous avons donc formaté de façon succincte le corpus sans en définir les thématiques ni identifier les acteurs intervenant dans les articles. Seul le marquage de l'année a été effectué afin de réaliser une CHD pour vérifier la correspondance des thématiques qui seront dégagées et comparer leur distribution chronologique. Le dendrogramme qui en résulte est présenté à la Figure 32. Notre connaissance des thématiques abordées et longuement discutées dans les analyses précédentes nous permet de discerner rapidement les classes de cette CHD. En effet, on peut distinguer ici les trois mêmes grandes thématiques que précédemment. À savoir, la thématique liée aux grèves enseignantes est bien présente (classe 1, 13,5%), c'est également le cas de la révision du Pacte Scolaire (classe 9,2, et 4, 31,5%) et finalement le *renové* se retrouve ici mieux représenté et s'étale sur les 5 dernières classes (classes 8 à 6, 54,9%).

La ressemblance des classes avec la CHD relative au corpus d'archives du journal *La Libre Belgique* nous permet une compréhension plus directe et une analyse comparative plus approfondie. Prenons la première classe (classe 1) relative aux grèves enseignantes, celle-ci est quasiment identique à la classe 5 de la Figure 6. Les mots « grève », « front », « syndicat » sont tous les trois présents sur le podium, le reste des termes restant également significativement semblable. Cela résulte sans doute d'une description transparente de ces événements par le récit des manifestations et/ou la retranscription de discours des mêmes intervenants dans un journal comme dans l'autre. Pour ce qui est des classes qui se réfèrent à la révision du pacte scolaire,

nous avons déjà mentionné leur poids moindre que dans le journal précédent (31,5% contre 44,5%). Ceci semble s'expliquer par l'absence de débat sur le pluralisme. Si le terme en question « pluralisme » était explicitement cité et ce de façon significative précédemment, il est aux abonnés absents dans le dendrogramme de la Figure 32. C'est également le cas des autres formes se référant au contexte des réseaux, du libre choix ou encore aux aspects philosophiques et religieux. Il est ici plutôt question de la réforme et de ses implications politiques, très peu de termes font directement référence au cadre scolaire ou pédagogique. Enfin, même si nos comptages d'occurrence avaient révélé une tendance inverse, ce sont les classes du Rénové qui couvrent la majorité du corpus en englobant de façon plus ou moins évidente les groupes lexicaux de la deuxième branche du dendrogramme. La teneur sémantique des classes semble cependant similaire à celles de notre première analyse avec une majorité de formes vouées à la description de la vie scolaire et pédagogique. Seule une classe à tendance politico-organisationnelle se démarque.

Par ailleurs, la projection chronologique du dendrogramme de la Figure 32 visible en Figure 33 possède également quelques similarités intéressantes. Notons que nous commençons ici à l'année 1971 et pour cause, les données des deux années précédentes n'ont pas pu être analysées à cause de problèmes d'ordre techniques. Cette année 1971 qui était importante dans La Libre Belgique et faisait logiquement référence au Rénové semble ici moins se préoccuper des questions d'éducation. Les manifestations enseignantes sont traitées mais seule la classe 2 du champ lexical attribué au Rénové est légèrement représentée (orange pâle). Les deux années suivantes 1972 et 1973 sont plus clairement consacrées à la révision du Pacte Scolaire comme ce fût le cas également dans notre première CHD en phase avec la chronologie des événements de l'époque et la publication de la Charte pour l'« école pluraliste » en avril 1973. Etrangement, c'est l'année 1974 qui condense le plus de contenu relatif au Rénové dans le journal Le Soir, tandis que c'était une année plutôt discrète sur les thématiques éducatives dans La Libre Belgique. Les années de la deuxième partie de la période tout comme pour les résultats précédents présentent une distribution plus étendue des sujets discutés. La thématique des grèves enseignantes se répète de façon similaire à partir de l'application des nouveaux traitements salariaux (1975) avec un an de décalage pour Le Soir (à partir de 1976). Le Pacte Scolaire semble être débattu en 1975 et légèrement en 1978 également. Les sujets relatifs au Rénové semblent quant à eux

conserver leur intérêt à partir de 1976. Ce phénomène était également présent dans La Libre Belgique.

Bien que nous ayons initialement voulu traiter ce corpus de manière commune avec celui du journal La Libre Belgique, son analyse comparative succincte nous a permis de mettre en évidence des éléments intéressants. Tout particulièrement le fait que les discussions ou débats d'ordre philosophie ou plutôt confessionnels semblent absent dans ce quotidien venant confirmer de cette façon une de nos observations dégagées de la première CHD. En effet, le fait que « l'école pluraliste » ait connu un intérêt plus important dans les colonnes de La Libre Belgique n'est sans doute pas étranger au fait qu'il s'agit là d'un débat sensible sur le plan philosophie. Ce journal étant connu pour sa tendance catholique et plus particulièrement à l'époque étudiée. Les termes à tendances religieuses comme « religieux » ou encore « prêtre » sont d'ailleurs quasiment absent du dendrogramme résultant de l'analyse du journal Le Soir. Par ailleurs, ceci est également révélateur de la présence d'une réelle représentation médiatique, orientant les retranscriptions journalistiques d'événements de la vie quotidienne. Finalement, les thématiques abordées dans le journal Le Soir, tout comme pour le premier quotidien, montre que le Rénové ne fût pas le sujet de premier plan de toute la période. D'autres événements comme les manifestations d'enseignants ou la publication de la Charte pour « l'école pluraliste » sont venus gagner l'intérêt des deux médias.

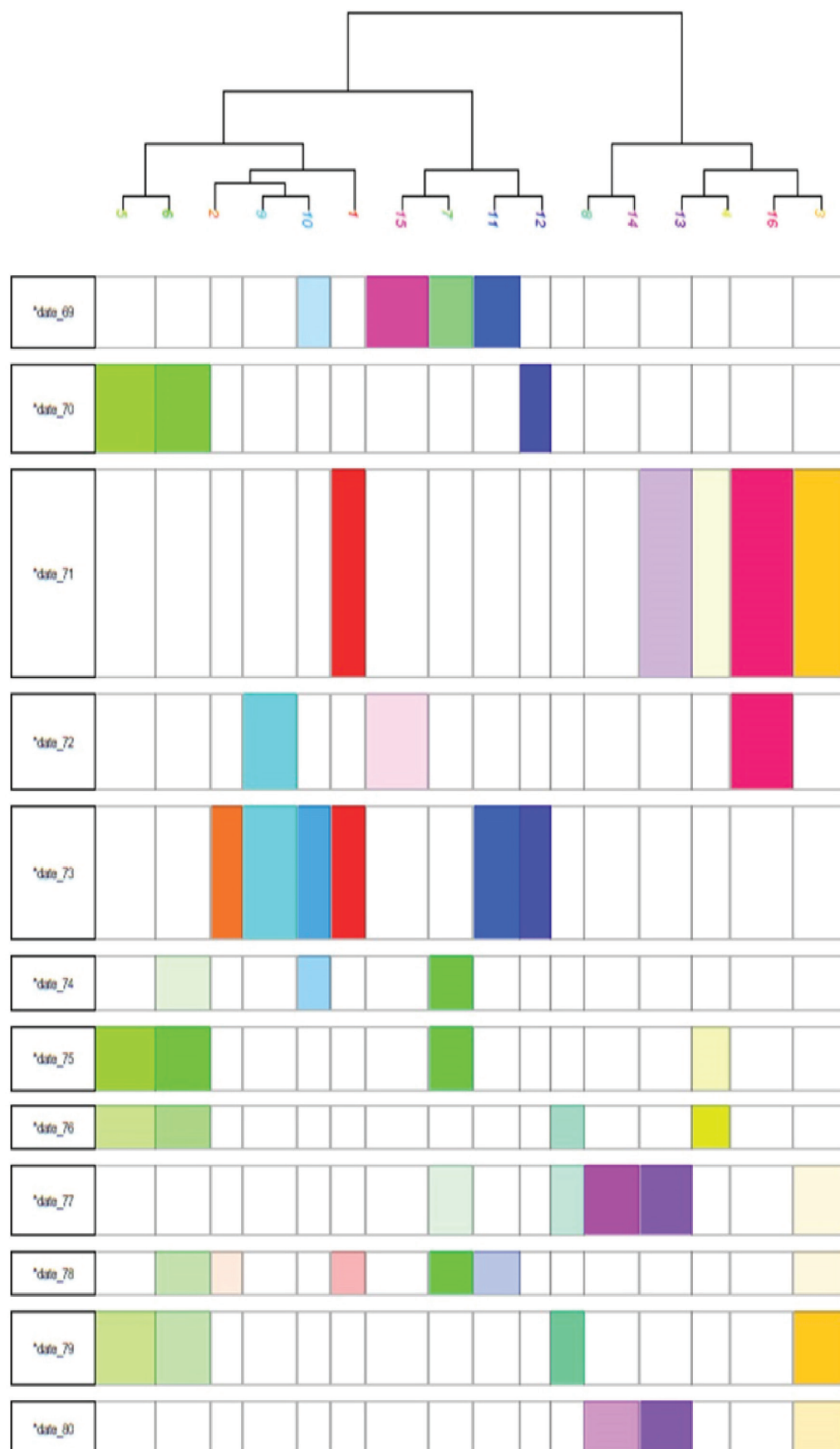


Figure 31 Vue chronologique de la CHD (journal La Libre Belgique)

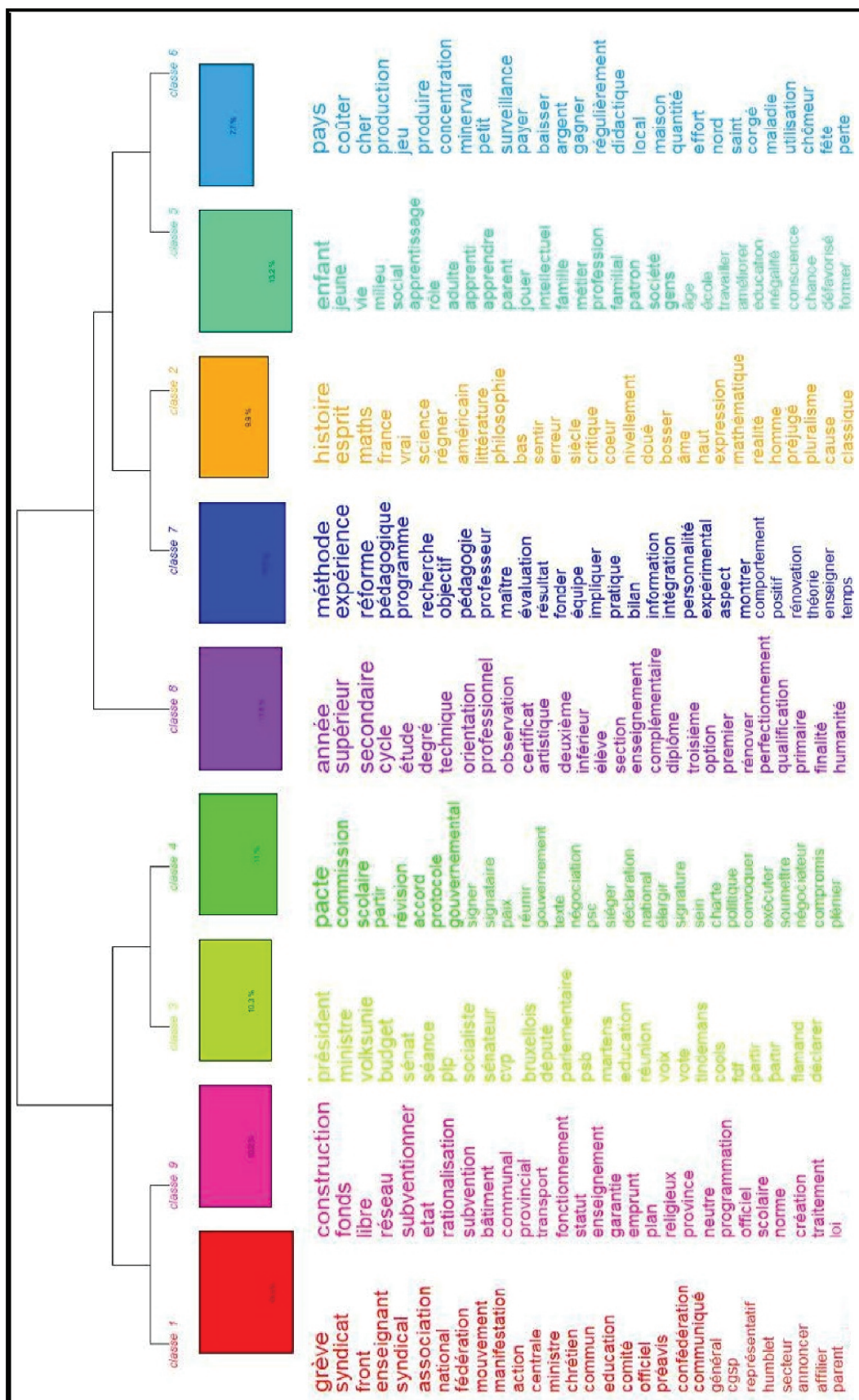


Figure 32 Dendrogramme de CHD sur le corpus d'archives du journal Le Soir

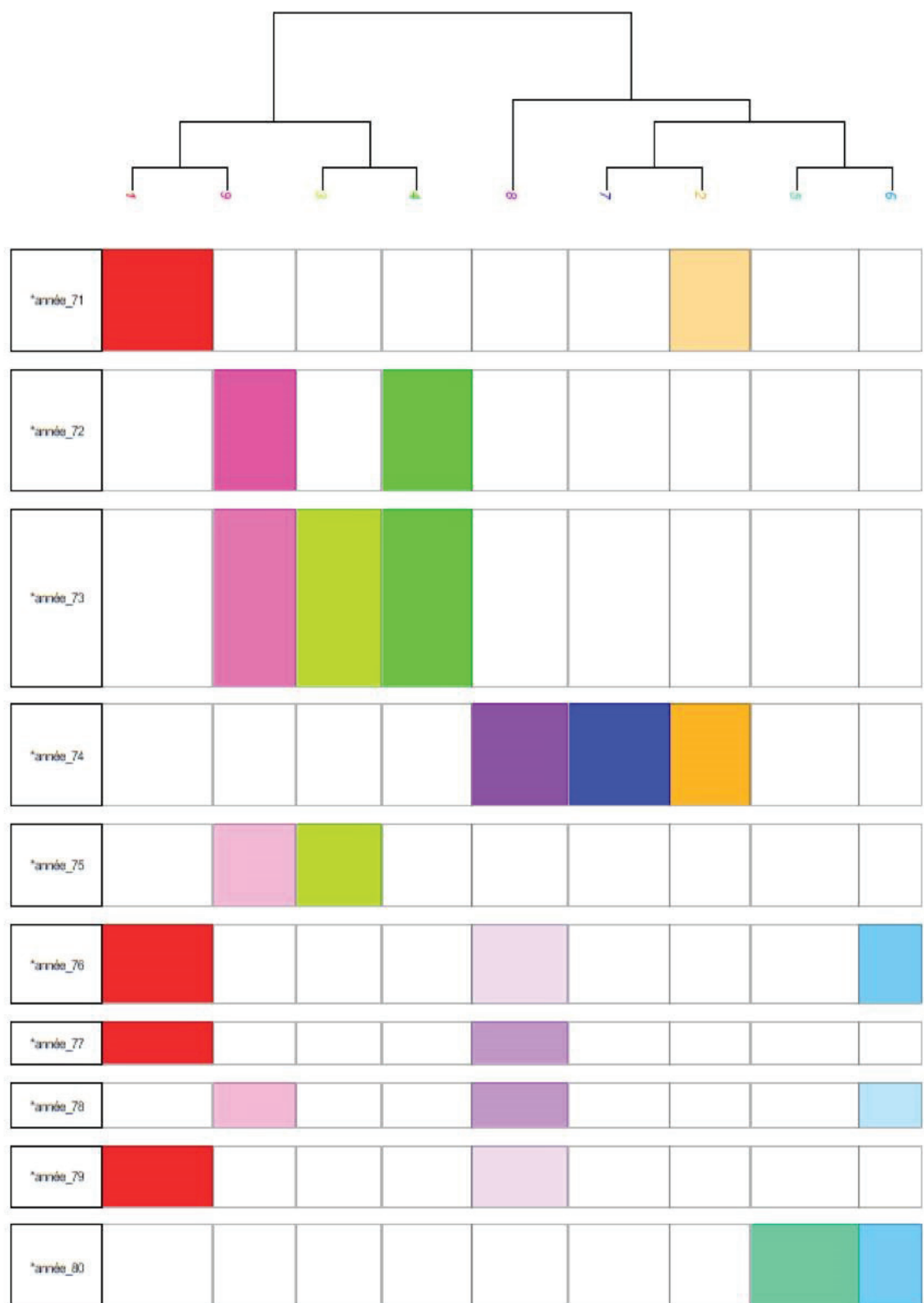


Figure 33 Projection chronologique des classe de la CHD
(journal Le Soir)

5.4. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Notre analyse longitudinale exclusivement réservée aux archives de presse se termine donc sur des enseignements divers. La volonté d'étudier la mise en place d'une réforme sur une période étendue a été largement discutée et justifiée dans le chapitre 2. Il est d'autant plus vrai qu'ici les années 1969 à 1980 ont connu la naissance de la réforme et son déclin. Construite dans un contexte d'une société en pleine émancipation, elle aboutit à la fin d'un processus « progressiste » qui ne survivra finalement pas aux idées traditionnelles et aux pratiques profondément ancrées (Van Haecht, 1985). Peut-être aussi que le Rénové n'a pas reçu l'attention suffisante de la part de tous les acteurs au cours d'une période où les enseignants, principaux acteurs de l'école mais aussi acteurs-clés de l'entreprise réformatrice comme l'ont mis en avant plusieurs auteurs (Lessard et al., 2008; Lessard et Carpentier, 2015; Dupriez, 2015), revendiquaient une revalorisation de leur statut et mettaient sur la table des débats concernant leur rémunération. Ceci impliquant un remaniement certain de l'institution scolaire en remettant en cause les considérations organisationnelles et budgétaires, celles-ci sont d'ailleurs apparues de façon assez claire au sein de la classe 5 du dendrogramme de la Figure 1.

Il y a donc eu plusieurs freins à la mise en place réussie d'une réforme aussi ambitieuse que celle du Rénové. Premièrement, cette réforme poussée par une idéologie progressiste a voulu mettre en place des changements structurels profonds, impactant de façon significative les pratiques scolaires jusqu'à l'évaluation et donc le cœur de la « grammaire de la forme scolaire » (Lessard et Carpentier, 2015). Mais comment peut-on envisager un tel changement sans le soutien des enseignants qui sont sur le point de remettre en jeu un sujet aussi sensible, sur le plan professionnel mais aussi personnel, que leur salaire ? Ces considérations ont d'ailleurs pris place tout au long de la décennie comme l'ont montré nos projections chronologiques (Figure 31 et Figure 33). Deuxièmement, la publication de la Charte pour « l'école pluraliste », dont l'Histoire nous informe qu'elle n'aboutira à rien, a contribué à alimenter de vifs débats, car la remise en cause des réseaux et des idéologies les plus conservatrices a été piquée au vif. Surtout présente dans *La Libre Belgique*, mais aussi dans *Le Soir*, la révision du pacte scolaire est donc venue reléguer au second plan (médiatique) la réforme du Rénové pourtant effective juste l'année suivant son introduction. Cette analyse a relevé assez directement le contexte socio-politique assez complexe qui était peu propice à

la mise en place opérationnelle réussie de l'enseignement Rénové. Les divers événements qui sont venus s'immiscer après son application officielle en 1971 ont laissé peu de place aux principes d'hybridation (Draelants et Maroy, 2009; Lessard et al., 2008). Ce processus itératif, nécessaire au changement, et qui rejoint d'une certaine manière les théories de la transformation des représentations sociales, n'a pas pu avoir lieu de manière sereine, du moins dans les années qui ont directement suivi la mise en place du Rénové. Car nous l'avons vu, ces vas-et-viens ont davantage resurgi dans la presse à la fin de la période étudiée (section 1.3).

En effet, même si cela s'est manifesté de façon plutôt discrète, certaines thématiques sont apparues de façon cyclique. Initiée suivant un élément déclencheur, comme mis en avant par Brousteau (2007) dans le Chapitre 4, les nouvelles thématiques ont toutes connu un regain d'intérêt quelques années plus tard. Ce fut le cas pour le Rénové (1971), la révision du Pacte Scolaire (1973) ou les conditions des enseignants (1970). Certains sujets ont été décrits, débattus ou explicités plus que d'autres selon le journal. Justifiant ici la notion de représentation médiatique qui a pu être mise en avant par la tendance à décrire plus précisément les questions confessionnelles liées au système éducatif dans *La Libre Belgique*. Car rappelons-le, les écrits journalistiques sont produits par le rédacteur en fonction de son appréhension du monde; l'information qu'il traite prend une dimension plus ou moins importante selon les liens qu'elle trouve dans son système de valeurs et de croyances latents (Brousteau, 2007). On comprend donc mieux le phénomène observé dans un journal reconnu à l'époque pour sa forte orientation catholique. Ceci est valable, non seulement pour la production littéraire, mais également pour les choix rédactionnels du journal lui-même. Car si les analyses lexicométriques plus approfondies nous permettent de nous rapprocher de l'essence des textes choisis, c'est avant tout la teneur générale des sujets et thèmes évoqués qui transparaît dans la CHD, donnant de cette façon une image des poids des différentes thématiques traitées. Ceci grâce au travail interprétatif préalable réalisé par le chercheur au cours du formatage approfondi du corpus.

Par ailleurs, ces dernières observations nous amènent à discuter de la méthode utilisée ici. Il est vrai que l'analyse des résultats mis en évidence par le dendrogramme de la CHD par les allers-retours dans les profils des classes permet une approche synthétique rapide du corpus étudié. Il faut cependant prendre soin d'approfondir cette

première étape par des analyses complémentaires ou par la consultation des extraits de textes correspondants à l'aide du concordancier. Dans notre cas, les analyses de similitude nous ont permis de nous détacher des étiquettes thématiques pour nous focaliser sur le sens des textes et nuancer ou compléter nos premières observations. Nous avons de cette manière pu voir que les questions budgétaires n'étaient peut-être pas aussi primordiales que la CHD l'a montré mais que le jeu de résistance entre acteurs (pas naturellement décelé dans l'analyse du dendrogramme de la Figure 1) semble également avoir eu lieu dans le média choisi (section 1.2.1). Ce jeu entre acteurs a également été perçu de façon plus globale par la réalisation d'une analyse factorielle des correspondances sur la variable acteur (section 5.2.5). Une forme de dissonance entre la classe politique et les acteurs de terrain a pu de cette façon être mise en évidence. Cela nous ouvre donc la voie vers une justification de notre hypothèse de base, les éléments associés à la classe politique ayant une orientation davantage normative tandis que ceux propres aux acteurs de terrain relèvent plutôt du cadre scolaire, de la représentation sociale liée à l'école et, quelque part donc, font référence au cadre cognitif.

Finalement, notre démarche sociohistorique fut riche en données et en enseignements sur la période étudiée. Bien que nous puissions facilement comprendre qu'il existe encore une grande quantité d'angles sous lesquels ce corpus important peut être étudié, nous avons pu ici dégager des résultats pertinents qui ont contribué à nourrir nos réflexions. L'analyse complémentaire du journal *Le Soir* est également venue étayer nos premières conclusions et, s'il est dommage de ne pas avoir pu réaliser une analyse commune du corpus des deux journaux, leur analyse distincte a également permis d'émettre des remarques intéressantes propres au champ des représentations médiatiques. On se rend enfin compte de la cohérence et de l'importance des chapitres précédents où l'on a vu comment l'analyse de la presse comme nous l'avons réalisée profite d'une connaissance historique des événements, mais également des théories néo-institutionnalistes et de la connaissance des représentations sociales.

L'analyse de ces résultats s'inscrit parfaitement dans le cadre néo-institutionnaliste qui structure cette thèse. Le fil rouge théorique a souligné l'importance de comprendre les interactions entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques pour appréhender les processus de changement dans le domaine de l'éducation. Les travaux de DiMaggio et Powell (1983) sur l'isomorphisme institutionnel

et ceux de Scott (2008) sur les piliers institutionnels offrent des outils précieux pour analyser les résistances et adaptations observées dans le cas du Rénové.

Par ailleurs, les concepts de cadre normatif et de cadre cognitif développés par Giddens (1984) et réinvestis dans les chapitres 3 et 4 de la thèse, permettent de mieux saisir la dissonance entre les discours politiques et ceux des acteurs de terrain, révélée par l'AFC. Cette dissonance reflète les tensions entre les objectifs institutionnels et les perceptions des acteurs éducatifs, un phénomène également mis en avant par Lessard et Carpentier (2015) dans leurs travaux sur les réformes éducatives. Enfin, l'approche historique et sociologique adoptée ici, en lien avec les théories de la transformation des représentations sociales, montre comment les dynamiques de légitimation et de contestation évoluent au fil du temps, influencées par les contextes socio-politiques changeants. Les résultats obtenus confirment que les processus d'hybridation, tels que décrits par Draelants et Maroy (2009), sont cruciaux pour comprendre les trajectoires de changement institutionnel.

Pour conclure, cette analyse des archives de presse, enrichie par des méthodes lexicométriques, apporte une compréhension plus fine des dynamiques institutionnelles et des processus de réforme dans l'éducation, alignée avec les perspectives néo-institutionnalistes et les théories des représentations sociales explorées dans les chapitres précédents.

Chapitre 6 : Représentation actuelle des acteurs par rapport au système éducatif de l'enseignement secondaire en Belgique francophone

Nous l'avons vu dans le chapitre 4 l'étude et la compréhension des représentations et plus particulièrement des représentations sociales est primordiale dans la compréhension du système éducatif mais aussi et surtout dans la mise en œuvre de l'action publique liée à l'enseignement (Gilly, 2003). Les études sur le changement organisationnel soulignent également l'intérêt de l'étude de ces éléments dans la compréhension du contexte socio-cognitif en vue d'une mise en place réussie du changement comme cela a été souligné par divers auteurs dans le chapitre 2 (Draelants et Crahay, 2009 ; Lessard et al. 2008). C'est donc dans une perspective de couplage des champs macro et micro-sociologiques que nous visons ici à l'étude particulière des représentations sociales de chacun des acteurs mais aussi des médias afin de les confronter avec le contenu des textes législatifs des réformes passées.

Dans ce chapitre, nous reprendrons premièrement les résultats des représentations sociales des élèves par rapport au système éducatif belge secondaire et ses filières. Résultats qui seront tirés du travail de mémoire de Ferrara (2014). Ceux-ci seront complétés par une étude des représentations sociales des autres acteurs de l'enseignement secondaires, à savoir, les enseignants, les membres de la direction et les parents. Nous terminerons ce champ des représentations par rapport aux filières de l'enseignement secondaire par une nouvelle analyse de presse cette fois-ci contemporaine.

Ces différentes analyses seront portées par les méthodes présentées (Chapitre 3), nous irons ici du recueil de la représentation sociale au sens strict par le questionnaire d'évocation (élèves et enseignants) à l'analyse d'un corpus de presse (représentations médiatiques) en passant par des entretiens semi-directifs (directeurs et parents). Nous poursuivrons les traitements lexicométriques et illustrerons nos résultats avec les sorties logicielles obtenues à l'aide d'iRaMuTeQ.

Dans le chapitre suivant, nous nous focaliserons sur les réformes en vue d'une ultime confrontation des cadres cognitifs et normatifs, cette fois-ci plus directe. Les représentations sociales des enseignants par rapport aux réformes seront analysées et confrontées au corpus des textes de lois constitutifs des différents décrets et réformes passés.

6.1. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX FILIÈRES

Pour rappel, les résultats de cette section sont largement tirés du précédent travail de recherche de Ferrara (2014). Cette étude a été réalisée en deux temps. Premièrement, nous avons effectué l'analyse de représentations sociales recueillies à l'aide d'un questionnaire d'évocation. Deuxièmement, dans le but de déceler une forme de hiérarchisation des filières, nous avons analysé les réponses aux questions ouvertes annexées aux questionnaires d'évocation. Cette étude a été menée en 2014 sur une population de 668 élèves issus du premier et troisième degré et de toutes les filières de l'enseignement secondaire, et ce principalement dans les régions de Mons et La Louvière en Belgique.

Dans cette section nous détaillerons les résultats des analyses prototypiques effectuées sur les corpus des questionnaires d'évocation. Nous passerons en revue les représentations des quatre filières de l'enseignement secondaire en Belgique de façon successive en distinguant chacun des deux degrés pour ensuite différencier les groupes de réponses selon la filière d'origine de l'élève. Chacune des analyses prototypiques sera complétée de la discussion de graphe seuil correspondant obtenu par l'analyse de similitude effectuée sur le même corpus. Ensuite nous effectuerons une analyse des réponses aux questions ouvertes en vue de dégager une possible valorisation ou hiérarchisation des filières.

6.1.1. Les représentations sociales de l'enseignement professionnel

Les représentations sociales des élèves des premier et troisième degrés par rapport à l'enseignement professionnel s'accordent sur les notions de formation à un

métier, de facilité mais également sur la population d'élèves de cette filière d'enseignement pour lesquels une connotation péjorative ressort des analyses prototypiques, plutôt axée sur les difficultés scolaires chez les élèves du premier degré (Figure 34) mais davantage ciblée sur la population étudiante elle-même et parfois dé-corrélée de la scolarité dans la représentation des élèves du troisième degré (Figure 30), où les évocations prennent la forme de jugement de valeur.

L'analyse de similitudes effectuée sur ces mêmes évocations nous montre que les représentations sociales des élèves des premier et troisième degrés par rapport à l'enseignement professionnel s'accordent sur les notions de formation à un métier, de facilité mais également sur la population d'élèves de cette filière d'enseignement. Une connotation péjorative ressort des analyses, plutôt axée sur les difficultés scolaires chez les élèves du premier degré (Figure 38) mais davantage ciblée sur la population étudiante elle-même et parfois dé-corrélée de la scolarité dans la représentation des élèves du troisième degré (Figure 39), où les évocations prennent la forme de jugements de valeur.

Niveau Central		Frg	Rg	Première périphérie		Frg	Rg
Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	92	2.980	Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	50	3.045
Profession	Aboutissement	39	2.590	Enseignement-diplôme-pratique	Aboutissement	63	2.965
Travail-manuel		41	2.805	Coiffure		31	3.290
Diplôme-bas-inférieur	Niveau de l'enseignement	15	2.667	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	Aboutissement	28	3.179
Facile-plus-facile		114	2.587	Maçonnerie		26	3.154
Doubleurs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	57	2.316	Choix-de-métiers-limités	Quantité de travail scolaire	20	2.900
Difficultés-scolaires		36	2.500	Peu-moins-de-cours-matière		18	3.000
Elèves-pas-impliqués-dans-les-études	Quantité de travail scolaire	18	2.722				
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		74	2.730				
Nom-d'école-technique-et-professionnelle-de-la-région		32	2.875				
Eléments contrastés		Frg	Rg	Zone Périphérique		Frg	Rg
Peu-moins-de-cours-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	14	2.714	Cuisinier	Aboutissement	14	3.643
Chômage-CPAS	Aboutissement	5	2.200	Menuiserie		13	3.923
Choix-de-métiers-limité		8	2.375	Mécanicien-garagiste	Aboutissement	13	4.077
Salaires-bas-mauvais-salaire	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	1.857	Travail-physique-fatigant		9	4.000
Elèves-indisciplinés		10	2.700	Ferme-des-portes	Caractéristiques de l'enseignement	7	3.571
Elèves-moins-intelligents	Niveau de l'enseignement	10	2.400	Puéricultrice		7	3.143
Elèves-bêtes-pas-intelligents		8	2.625	Stages	Quantité de travail scolaire	13	2.923
Enseignement-le-plus-bas		9	2.333	Pas-d'étude-de-travail-scolaire		8	3.250
		8	2.625	Ecole		14	3.500

Figure 34 Analyse prototypique des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement professionnel

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg		
Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	135	2.941	Sept-années-de-secondaire	Caractéristiques de l'enseignement	25	3.360		
Difficultés-scolaires		42	2.429	Enseignement-diplôme-manuel		94	3.309		
Elèves-indisciplinés		32	2.844	Enseignement-diplôme-pratique		104	3.125		
Niveau-bas		26	2.731	Stages		75	3.333		
Doubleurs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	22	2.409	Peu-moins-de-cours-généraux	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	19	3.421		
Elèves-bêtes-pas-intelligents		21	2.667	Moins-de-cours-théoriques		16	3.438		
Echecs		19	2.526	Fainéants		19	3.158		
Cas-sociaux		16	2.813	Elèves-manuels		16	3.063		
Basse-classe	Niveau de l'enseignement	15	2.267	Maçon	Aboutissement	15	4.333		
Débiles-imbéciles-incapables		16	2.000	Sept-années-de-secondaire		25	3.360		
Dernière-chance		16	1.625	Travail-physique-fatigant		25	3.240		
Mauvaise-réputation		16	2.688	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		98	3.010		
Facile-plus-facile	Qualités de l'enseignement	174	2.850	Travail-manuel	Quantité de travail scolaire	72	3.139		
Enseignement-études-inférieur-es		14	2.786	Ouvriers		21	3.095		
Profession		55	2.855	Pas-d'accès-aux-études-supérieures		13	3.231		
Nom-d'école-technique-et-professionnelle-de-la-région		53	2.792	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		34	3.441		
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg		
Barakis	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	12	2.417	Enseignement-le-plus-bas	Niveau de l'enseignement	10	3.300		
Dégradant-dénigrant-dévalorisant		8	2.625	Salaire-bas-mauvais-salaire		11	3.091		
Elèves-expérimentés		12	2.500	Coiffure		10	4.300		
Garçons		11	2.909	Ferme-des-portes		12	3.333		
Qualification	Caractéristiques de l'enseignement	10	2.800	Diplôme	Aboutissement	9	3.556		
Spécialisation		10	2.700	Délinquants		12	3.250		
Peu-moins-de-cours-matière		Aboutissement	7	2.714		Elèves-avec-une-idée-de-métier	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	3.143
Chômage-CPAS			7	2.857		Nuls		7	4.000
Diplôme-bas-inférieur	12		2.917	Options	9	3.444			
Cours-généraux-faciles	7		1.857	Ateliers	7	3.857			
Echec-du-général	Niveau de l'enseignement	7	1.143	Technique	Caractéristiques de l'enseignement	10	3.300		
						Pas-d'étude-de-travail-scolaire	8	4.125	

Figure 35 Analyse prototypique des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement professionnel

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Barakis	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	42	2.857	Facile-plus-facile	Niveau de l'enseignement	166	3.241
Débiles-imbéciles-incapables		73	2.534	Niveau-bas		24	3.042
Cas-sociaux		69	2.870	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	49	3.531
Fainéants		68	2.426	Enseignement-diplôme-manuel		40	3.850
Elèves-indisciplinés	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	54	2.815	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	Aboutissement	34	3.647
Doubleurs		48	2.938	Stages		28	3.829
Difficultés-scolaires		44	2.295	Enseignement-diplôme-pratique-plus-pratique	Qualités de l'enseignement	27	3.273
Basse-classe		43	2.791	Travail-manuel		45	3.889
Nuls	Aboutissement	43	2.581	Chômage-CPAS	Aboutissement	38	3.263
Elèves-bêtes-pas-intelligents		85	2.847	Salaire-bas-mauvais-salaire		35	3.057
Pas-d'ambition-manque-d'ambition-de-motivation		16	2.812	Ouvriers	Aboutissement	18	3.722
Délinquants		42	2.595	Profession		18	3.389
Echecs	Niveau de l'enseignement	27	2.926	Ferme-des-portes	Qualités de l'enseignement	16	3.941
Elèves-faibles		23	2.348	Travail-physique-fatigant		25	3.440
Elèves-moins-intelligents		23	2.609	Dégradant-dénigrant-dévalorisant	Aboutissement	13	3.250
Elèves-pas-impliqués-dans-les-études		14	2.929	Elèves-manuels		13	3.231
Nom-d'école-technique-et-professionnelle-de-la-région	Aboutissement	42	2.738	Enseignement-diplôme-qui-ne-donne-accès-à-rien	Quantité de travail scolaire	11	4.077
Diplôme-bas-inférieur		28	2.571	Mauvaise-école		11	3.273
Pas-d'avenir	Niveau de l'enseignement	31	2.677	Peu-moins-d'étude	Quantité de travail scolaire	36	3.154
Mauvais-métier-mauvais-avenir		16	2.913				
Enseignement-le-plus-bas	Qualités de l'enseignement	30	2.600				
Dernière-chance		29	2.310				
Enseignement-études-inférieur-es	Qualités de l'enseignement	18	2.833				
Enseignement-pas-fréquentable-déconseillé		23	2.783				
Mauvaise-réputation		14	2.571				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Connaissances-limitées	Qualités de l'enseignement	7	2.571	Elèves-ratés-foutus-perdus-désespérés	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	3.714
Enseignement-poubelle		8	1.750	Pauvres		6	3.500
Pas-d'accès-aux-études-supérieures	Caractéristiques de l'enseignement	8	2.625	Elèves-avec-une-idée-de-métier	Caractéristiques de l'enseignement	5	4.000
Choix-imposé		7	2.857	Etudes-courtes		6	3.167
Honte	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	8	2.750	Options	Aboutissement	5	3.600
Drogués-alcooliques		8	2.750	Maçon		7	3.714

Figure 36 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement professionnel

L'analyse prototypique de la zone muette montre que ces jugements de valeur sont omniprésents et intègrent la case du noyau central, ce qui atteste une dévalorisation de l'enseignement professionnel. Les expressions qui qualifieraient, a priori

très bien, cette filière comme « accès à l'emploi à la fin du secondaire » par exemple semblent isolées et sont d'ailleurs absentes des graphes seuil. On voit également que la représentation de l'enseignement professionnel est surtout axée autour de termes comme « facile », « doubleurs », « difficultés scolaires ». Phénomène marquant également, l'évocation de noms d'école, faisant apparaître les caractéristiques du marché scolaire. On voit ici que les établissements sont rattachés à la filière et aux populations qui les fréquentent. Au final, bien que la représentation des élèves du troisième degré soit plus étoffée, les représentations des deux groupes quant à l'enseignement professionnel sont assez semblables.

Nogau Central		Frg	Rg	Première périphérie		Frg	Rg
Diplôme-bas-inférieur	Qualités de l'enseignement	19	2.632	Cas-sociaux	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	15	3.667
Salaires-bas-mauvais-salaire	Abaissement	25	2.560	Elèves-indisciplinés		20	3.400
Chômage-CPAS		14	2.500	Enseignement-pas-fréquentable-déconseillé	Qualités de l'enseignement	18	2.944
Peu-moins-d'étude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	55	2.753	Enseignement-diplôme-pratique-plus-pratique		37	3.908
Facile-plus-facile	Niveau de l'enseignement	99	2.697	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	50	3.180
Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	40	2.603	Nom-d'école-technique-et-professionnelle		37	3.027
Doubleurs		88	2.388	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	Abaissement	23	3.174
Difficultés-scolaires	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	46	2.587	Profession		24	3.000
Elèves-pas-impliqués-dans-les-études		26	2.808	Travail-manuel		29	3.103
Handicapés-débiles-imbéciles-incapables		26	2.500	Maçonnerie		15	3.333
Elèves-bêtes-pas-intelligents		18	2.667	Coiffure		17	3.588
Elèves-moins-intelligents		17	2.529				
Eléments contrastés		Frg	Rg	Zone Périphérique		Frg	Rg
Mauvais-métier-mauvais-avenir	Abaissement	13	2.385	Délinquants	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	3.857
Choix-de-métiers-limité		6	2.167	Canots		8	3.125
Culture-générale-faible-mauvaise	Qualités de l'enseignement	6	2.833	Fainéants	Niveau de l'enseignement	10	2.900
Enseignement-études-inférieur-es		12	2.333	Niveau-bas		10	3.100
Inférieur-au-général	Comparaison	10	2.200	Moins-de-cours-théoriques	Caractéristiques de l'enseignement	12	3.000
Interdit-par-les-parents		7	2.571	Peu-moins-de-cours-matière		9	3.333
Elèves-faibles		7	2.571	Stages	Quantité de travail scolaire	6	3.667
Elèves-ratés-foutus-perdus-désespérés	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	2.714	Pas-d'étude-de-travail-scolaire		8	3.750
Basse-classe		6	2.833	Enseignement-peu-pas-sérieux	Qualités de l'enseignement	7	3.857
Mauvais-élèves		12	2.833	Mauvaise-école		7	3.571
				Ferme-des-portes	Abaissement	6	3.000
				Travail-physique-fatigant		12	3.500

Figure 37 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement professionnel

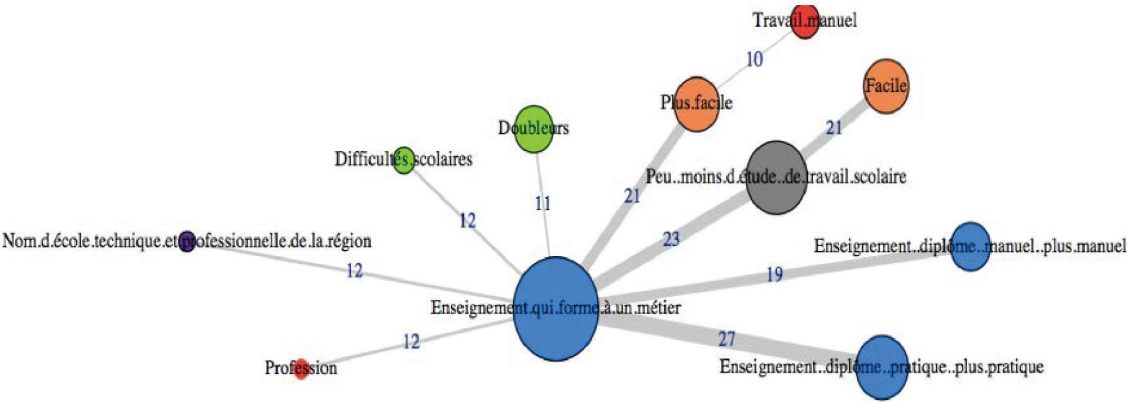


Figure 38 Graphe seuil à 10 des évocations des élèves du premier degré pour l'enseignement professionnel

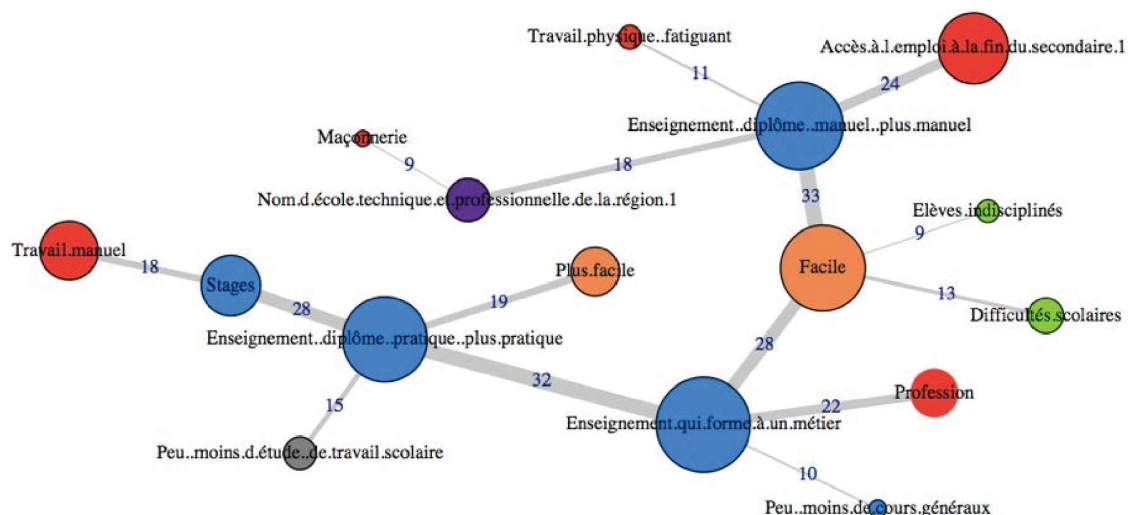


Figure 39 Graphe seuil à 8 des évocation des élèves du troisième degré pour l'enseignement professionnel

Appliquée aux résultats obtenus pour l'enseignement professionnel, l'analyse de similitude met en évidence un phénomène intéressant : les notions d' « enseignement pratique » ou « qui forme à un métier » sont systématiquement rattachées à la notion de facilité dans les évocations. On a pu dégager également des éléments plus négatifs relatifs aux caractéristiques intrinsèques aux élèves avec des termes comme doubleurs, difficultés scolaires, « barakis »⁸ tout aussi rattachés à la notion de facilité (Figure 38). Enfin, apparaissent à nouveau des noms d'écoles techniques et professionnelles de la région de Mons et La Louvière (Belgique).

6.1.2. Les représentations sociales de l'enseignement général

Après analyse, et de façon assez évidente, la représentation de l'enseignement général est semblable pour les deux groupes étudiés, à savoir, les élèves du premier degré et du troisième degré. Les notions de difficulté de cette filière, d'intelligence des élèves et de travail scolaire sont omniprésentes dans les deux groupes et constituent des éléments centraux forts comme le montrent la Figure 40 et la Figure 41.

⁸ « Personne qui vit à l'écart de la norme, à l'origine forain qui vit dans une roulotte (baraque). Le baraki-type est un être grossier, peu éduqué, à l'hygiène douteuse, vivant dans une maison délabrée. Il passe ses journées dans les cafés, le plus souvent avec sa famille, à fumer et boire. » (Source : Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Wallonisme>, consulté le 20 janvier 2015).

Premier degré					
Evocations					
Noyau Central		Frg	Rg	Première périphérie	Frg Rg
Difficulté-plus difficile	Niveau de l'enseignement	141	2.800	Plus-d'étude-de-travail-scolaire	30 3.067
Université		44	2.241	Beaucoup-de-cours-matières	18 3.278
Diplôme		22	2.773	Cours-généraux	20 2.900
Beau-métier-bel-avenir	Caractéristiques de l'enseignement	41	2.804	Elèves-intellectuels	20 3.350
Enseignement-théorique		28	2.464	Nom-d'école-élite-de-la-région	29 2.966
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	53	2.500	Enseignement-sérieux	18 3.389
Réussite-scolaire		17	2.785	Médecine	18 3.056
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	154	2.755		
Eléments contrastés		Frg	Rg	Zone Périphérique	Frg Rg
Enseignement-supérieur-aux-autres	Comparaison	15	2.467	Bon-salaire	15 3.333
Enseignement-le-plus-difficile		12	2.000	Meilleur-diplôme	9 3.111
Plus-de-cours-matière	Quantité de travail scolaire	11	2.818	Beaucoup-de-choix-de-métiers	8 3.250
Connaissances-dans-beaucoup-de-domaines	Qualités de l'enseignement	10	2.500	Cours-de-sciences	13 3.154
Dans-la-norme		14	2.571	Professeurs	12 4.583
Bons-élèves	Qualités intrinsèques à l'élève	14	2.500	Ecole	10 3.900
Elèves-qui-ont-des-facilités-scolaires		10	2.400	Horaire-chargé-plus-chargé	10 2.900
Accès-aux-études-supérieures	Aboutissement	9	2.883	Pas-de-pratique	13 3.154
Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		8	2.875		
Etudes-supérieures		12	2.250		

Figure 40 Analyse prototypique des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement général

Evocations					
Noyau Central		Frg	Rg	Première périphérie	Frg Rg
Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	239	2.902	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire	85 3.188
Niveau-élevé		21	2.905	Beaucoup-de-cours-matière	22 3.500
Enseignement-théorique		76	2.711	Accès-à-la-haute-école	19 3.158
Connaissances-dans-beaucoup-de-domaines	Caractéristiques de l'enseignement	22	2.909	Pas-d'accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	29 3.103
Enseignement-supérieur-aux-autres		21	2.762	Bon-salaire	19 3.684
Université	Comparaison	78	2.641	Beau-métier-bel-avenir	43 3.233
Etudes-supérieures		50	2.700	Longues-études	23 3.130
Beau-diplôme-diplôme-élevé	Aboutissement	20	2.500	Enseignement-strict	25 3.320
Diplôme		26	2.808	Pas-de-pratique	18 3.867
Obligation-de-faire-des-études-supérieures	Caractéristiques de l'enseignement	22	2.500	Prépare-à-l'université	17 2.941
Elèves-intelligents		94	2.606	Bon-bagage	43 3.233
Elèves-intellectuels	Qualités intrinsèques à l'élève	34	2.206	Elèves-motivés	15 3.200
Etude-travail-scolaire		81	2.728	Elèves-prétentieux	21 3.000
Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	41	2.780	Intellos	22 3.136
				Elite	19 3.053
Eléments contrastés		Frg	Rg	Zone Périphérique	Frg Rg
Accès-aux-études-supérieures	Aboutissement	14	2.571	Elèves-disciplinés-bien-élevés	14 3.571
CESS		14	2.000	Classe-sociale-élevée	10 4.100
Ouvre-des-portes		13	2.846	Pas-de-vie-sociale-de-temps-libre	13 3.769
Plus-de-portes-ouvertes		12	2.917	Elèves-courageux	9 3.889
Ouvre-toutes-les-portes	Caractéristiques de l'enseignement	11	2.091	Elèves-consciencieux-ambitieux	9 3.556
Etudes		10	2.300	Dans-la-norme	11 3.364
Prépare-aux-études-supérieures	Qualités de l'enseignement	10	2.400	Enseignement-qui-donne-accès-à-un-métier-intelle	11 3.364
Cours-généraux		7	2.571	Enseignement-sérieux	11 3.545
Enseignement-plus-théorique	Qualités intrinsèques à l'élève	8	2.750	Pas-de-diplôme-qualifiant	13 3.308
Bonne-école		6	2.833	Pas-de-stages	13 4.154
Valorisant	Caractéristiques de l'enseignement	6	2.667	Cours-de-mathématiques	12 4.250
Réussite-scolaire		9	2.000	Cours-de-langues	10 3.300
				Enseignement-qui-ne-forme-pas-à-un-métier	9 3.889
				Plus-de-cours-matière	9 3.556

Figure 41 Analyse prototypique des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement général

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	131	2.740	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	169	3.100
Nom-d'école-élitiste-de-la-région		27	2.704	Bon-salaire		24	2.958
Enseignement-supérieur-aux-autres	Comparaison	30	2.700	Beau-métier-bel-avenir	Aboutissement	56	3.089
Elèves-intelligents		77	2.597	Université		48	2.917
Elèves-intellectuels	Qualités intrinsèques à l'élève	24	2.750	Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	26	3.000
Diplôme		23	2.870				
Médecine	Aboutissement	16	2.750				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Bons-élèves	Qualités intrinsèques à l'élève	13	2.769	Enseignement-sérieux	Qualités de l'enseignement	13	3.231
Dans-la-norme		12	2.583	Pas-de-pratique		13	4.154
Plus-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	11	2.545	Plus-de-cours-matière	Caractéristiques de l'enseignement	13	3.000
Cours-généraux		12	2.750				
Examens-interrogations	Caractéristiques de l'enseignement	11	2.455				
Etudes-supérieures		11	2.545				
Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire	Aboutissement	10	2.700				
Meilleur-bagage	Qualités de l'enseignement	10	2.200				

Figure 42 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du premier degré pour l'enseignement général

Toutefois, la zone muette des élèves du troisième degré (Figure 44) comparativement à la zone muette des élèves du premier degré (Figure 42) traduit une notion de prestige plus prononcée qui met davantage l'accent sur les qualités intrinsèques aux élèves fréquentant cet enseignement et un enseignement supérieur aux autres.

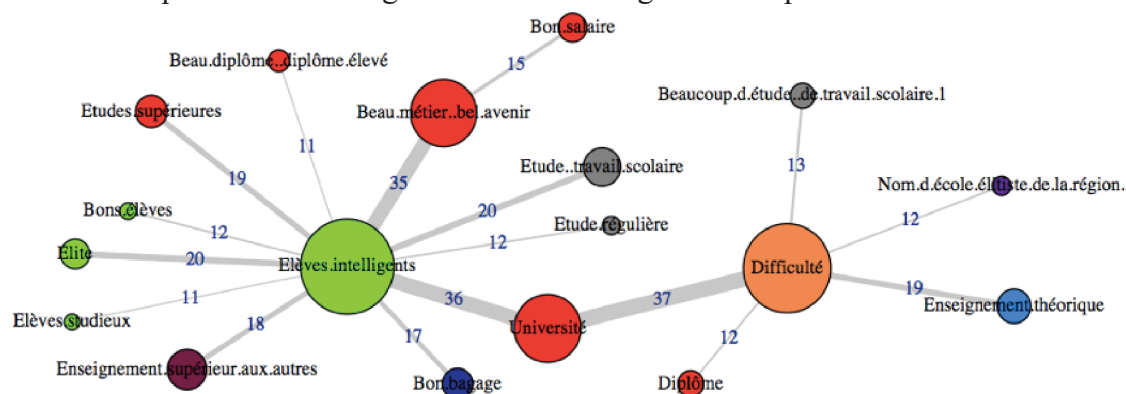


Figure 43 Graphe seuil à 10 de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement général

Les analyses de similitude pour ce type de filière (Figure 43 et Figure 45) ont permis de dégager des graphes seuil organisés autour de la difficulté, qui renvoient à différentes notions telles que élèves intelligents, beau métier / bel avenir ou encore la quantité de travail scolaire.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	147	2.667	Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	159	3.270
Elèves-intellectuels		40	2.400	Beau-métier-bel-avenir		97	3.041
Bons-élèves		29	2.828	Bon-salaire		51	3.118
Université	Aboutissement	101	2.832	Longues-études	Aboutissement	22	3.273
Etudes-supérieures		46	2.696	Pas-d'accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		18	3.333
Diplôme		37	2.784	Elèves-disciplinés-bien-élevés		16	3.188
Beau-diplôme-diplôme-élevé	Niveau de l'enseignement	33	2.636	Elite	Qualités intrinsèques à l'élève	38	3.447
Meilleur-avenir-meilleur-métier		20	2.700	Elèves-studieux		31	3.065
Ouvre-des-portes		27	2.593	Classe-sociale-élevée		22	3.864
Niveau-élevé	Quantité de travail scolaire	34	2.235	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	56	3.018
Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		19	2.895	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		26	3.308
Etude-régulière		26	2.692	Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	51	3.294
Nom-d'école-élite-de-la-région	Comparaison	25	2.040	Enseignement-strict		16	3.563
Enseignement-supérieur-aux-autres		62	2.548				
Bon-bagage	Qualités de l'enseignement	42	2.929				
Bon-enseignement		20	2.750				
Bonne-réputation		17	2.353				
Prestige		15	2.000				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Dans-la-norme	Aboutissement	14	2.500	Avenir	Aboutissement	14	3.571
Accès-aux-études-supérieures		13	2.462	Elèves-consciencieux-ambitieux		14	3.357
Prépare-aux-études-supérieures		10	2.500	Elèves-courageux	Qualités intrinsèques à l'élève	14	3.571
	Caractéristiques de l'enseignement			Elèves-motivés		13	3.462
				Intellos		11	3.000
				Réussite-scolaire	Caractéristiques de l'enseignement	10	3.500
				Pas-de-pratique		10	4.000
				Connaissances-dans-beaucoup-de-domaines		11	3.545

Figure 44 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement général

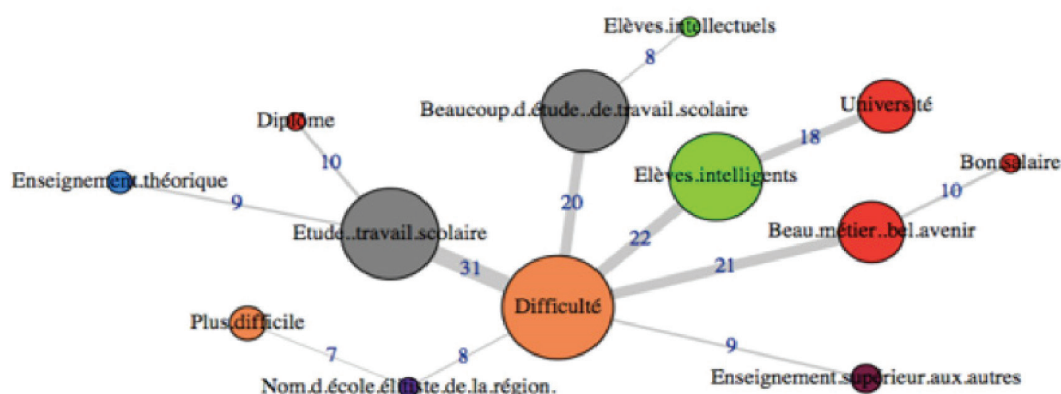


Figure 45 Graphe seuil à 7 de la zone muette des élèves du premier degré pour l'enseignement général

6.1.3. Les représentations sociales de l'enseignement technique de qualification

Ici, la représentation des élèves du troisième degré (Figure 46) quant à l'enseignement technique de qualification est plus correcte que celle des élèves du premier degré (Figure 47) bien que les notions qui les construisent soient équivalentes. Elle s'articule autour des notions d'accès à l'emploi, de noms d'options, de caractéristiques des élèves qui la fréquentent et d'éléments de comparaison à l'enseignement général.

La confirmation de ces notions du noyau central par le contrôle de la centralité et les qualités intrinsèques aux élèves qui apparaissent en zone centrale de l'analyse prototypique des élèves du troisième degré atteste d'une certaine expérience de cette filière. Notons également la présence d'éléments contrastés dans les zones périphériques du troisième degré avec des termes tels que « équivalent au professionnel » et « supérieur au professionnel » qui traduit un manque de cohérence au sein de la représentation et la possible présence de sous-groupes ayant une représentation différente.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
CESS	} Aboutissement	33	2.909	Stages	} Caractéristiques de l'enseignement	127	3.189
Qualification		72	2.250	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		118	3.102
Plus-facile	} Niveau de l'enseignement	48	2.854	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	} Aboutissement	93	3.108
Niveau-enseignement-moyen		32	2.781	Accès-aux-études-supérieures		34	3.794
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	29	2.793	Diplôme	} Niveau de l'enseignement	18	3.111
Options	} Caractéristiques de l'enseignement	40	2.975	Facile		26	3.077
Enseignement-diplôme-manuel		33	2.879	Technique	19	3.000	
Enseignement-diplôme-pratique	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	153	2.980				
Fainéants		19	2.737				
Éléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Echec-du-général	} Relégation	15	2.600	Enseignement-théorique	} Caractéristiques de l'enseignement	16	3.500
Choix-imposé		10	2.900	Moins-de-cours-théoriques		11	3.364
Supérieur-au-professionnel	} Comparaison	14	2.857	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	16	3.438
Équivalent-au-professionnel		13	2.154	Comptabilité	} Aboutissement	11	3.000
Presque-comme-le-professionnel	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	13	2.615	Doubleurs		15	3.067
Inférieur-au-général		12	2.583	Elèves-avec-une-idée-de-métier	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	14	3.500
Difficultés-scolaires	} Caractéristiques de l'enseignement	11	2.818	Elèves-expérimentés		12	3.667
Spécialisation		13	2.538	Nom-d'école-technique-et-professionnelle	} Niveau de l'enseignement	13	3.615
Enseignement-moins-théorique	} Aboutissement	12	2.667	Niveau-bas		11	3.636
Epreuve-de-qualification-ury		11	2.636				
Peu-moins-de-cours-généraux		15	2.800				
Travail-manuel		11	2.727				

Figure 46 Analyse prototypique des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement technique de qualification

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Enseignement-diplôme-manuel	} Caractéristiques de l'enseignement	30	2.433	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	} Caractéristiques de l'enseignement	58	2.621
Enseignement-diplôme-pratique		44	2.454	Stages		19	2.737
Options		10	2.100	Technique		10	3.200
Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	} Aboutissement	25	2.360	Secrétaire	} Niveau de l'enseignement	15	2.933
Qualification		47	2.234	Niveau-enseignement-moyen		10	2.600
Inférieur-au-général	comparaison	11	2.273	Plus-facile	} Quantité de travail scolaire	25	2.640
Travail	Niveau de l'enseignement	11	2.364	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		26	2.615
Facile		14	1.786				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Difficultés-scolaires	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	8	2.250	Electricien	} Aboutissement	7	3.000
Doubleurs		6	2.000	Maçonnerie		6	3.833
Peu-moins-de-cours-matière	Quantité de travail scolaire	6	2.000	Diplôme	} Caractéristiques de l'enseignement	8	3.875
Travail-manuel	} Aboutissement	7	2.000	Nom-d'école-technique-et-professionnelle		5	3.000
Qualification-à-un-métier		6	1.833	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	7	3.571
Echec-du-général	} Relégation	5	2.200	Moins-de-cours-théoriques	} Caractéristiques de l'enseignement	7	2.714
Equivalent-au-professionnel		6	2.500	Cours-généraux		5	2.800
	comparaison			Ecole		8	3.375

Figure 47 Analyse prototypique des évocations des élèves du premier degré pour l'enseignement technique de qualification

L'analyse de similitude de l'enseignement technique de qualification met en exergue le même phénomène observé dans la représentation de l'enseignement professionnel : la notion d'aspects pratiques de l'enseignement systématiquement liée à la notion de facilité (Figure 48 et Figure 49).

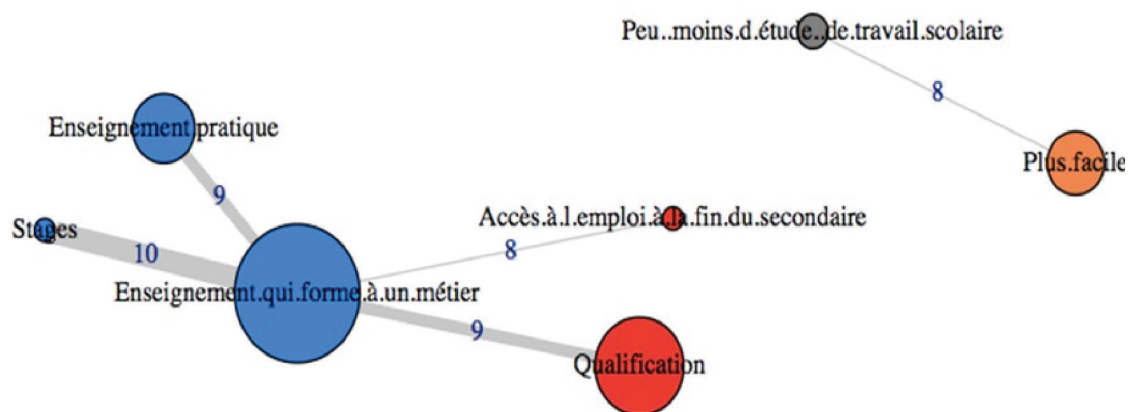


Figure 48 Graphe seuil à 7 de la zone muette des élèves du premier degré pour l'enseignement technique de qualification

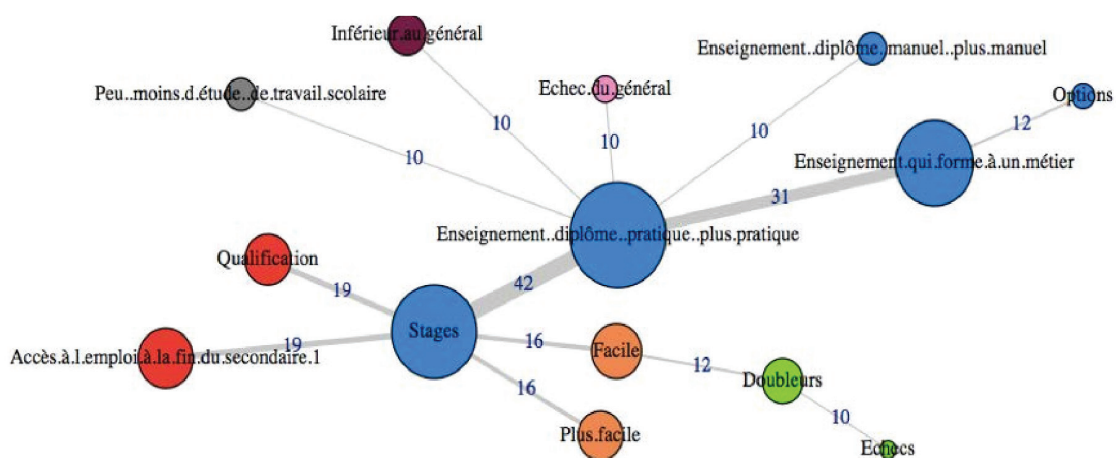


Figure 49 Graphe seuil à 9 de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement technique de qualification

6.1.4. Les représentations sociales de l'enseignement technique de transition

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Enseignement-théorique-plus-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	26	2.346	Difficulté	Niveau de l'enseignement	26	3.077
Enseignement-qui-forme-à-un-métier		33	2.333	Plus-facile		21	2.810
Options		23	2.391	Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	15	2.800
Sport-éducation-physique		36	2.083	Enseignement-diplôme-pratique		20	2.500
Cours-de-sciences		14	2.571	Travail	Quantité de travail scolaire	13	2.615
Technique	Niveau de l'enseignement	19	1.737	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		10	3.000
Niveau-enseignement-moyen		21	1.952	Etude-travail-scolaire		28	3.179
Plus-facile-qu-en-général	Comparaison	13	2.385				
Inférieur-au-général		10	2.100				
Doubleurs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	12	2.000				
Difficultés-scolaires		11	2.364				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Presque-comme-le-général	Comparaison	8	1.750	Stages	Caractéristiques de l'enseignement	9	3.222
Equivalent-au-général		6	1.500	Secrétaire		8	3.375
Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire	Aboutissement	7	2.000	A-partir-de-la-troisième-année	Aboutissement	6	3.167
Beau-métier-bel-avenir		7	2.429	Cours-matière		6	3.167
Travail-manuel		7	2.286	Ecole	Quantité de travail scolaire	6	2.667
Etudes-supérieures	Relégation	6	2.500	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		8	2.750
Echec-du-général		7	2.429				
Facile	Niveau de l'enseignement	7	1.714				

Figure 50 Analyse prototypique des évocations des élèves du premier degré pour l'enseignement technique de transition

La filière technique de transition souffre d'un manque de connaissance aussi bien de la part des élèves du premier degré que celle des élèves du troisième degré. Il s'agit d'ailleurs de la seule filière pour laquelle les évocations ne se démarquent que très peu de la zone muette (voir annexe 5). On distingue tout de même, une nouvelle fois, que ces élèves ont une représentation de la filière plus proche de la réalité telle que décrite dans les textes officiels, bien qu'hétérogène. Notons ici l'apparition de termes hétérogènes et contrastés tels que « enseignement théorique » ou encore « enseignement qui forme à un métier » présents dans le noyau central de l'analyse prototypique des élèves du premier degré (Figure 50), ou encore « équivalent au général » et « inférieur au général » cette fois présents dans le noyau central de l'analyse prototypique des élèves du troisième degré (Figure 51). Ce manque de cohérence au sein de la représentation indique une nouvelle fois la présence de sous-groupes.

Ici, les graphes seuil de l'analyse de similitude suivent la tendance de l'analyse prototypique et il est difficile de dégager des graphes seuil qui font du sens. Apparaissent également des sous-graphes (Figure 52 et Figure 53) et donc la présence de sous-groupes tend à se confirmer. Il est donc intéressant de tenter de dégager des sous-groupes à la représentation cohérente. C'est pourquoi, dans la section suivante, nous allons tenter de mettre en évidence des représentations communes en prenant

les populations d'élèves venant de chaque filière séparément. Les sections suivantes seront donc consacrées à la comparaison des représentations des élèves provenant des quatre filières différentes.

Nogau Central		Frg	Rg	Première périphérie		Frg	Rg
Equivalent-au-général	Comparaison	60	2.200	Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	67	3.060
Presque-comme-le-général		32	2.094	Large-choix-d-options		70	3.157
Plus-facile-qu'en-général		29	2.483	Sport-éducation-physique		35	3.200
Inférieur-au-général	Caractéristiques de l'enseignement	25	2.320	Enseignement-qu-forme-à-un-métier		28	3.036
Enseignement-étude-ciblé		24	2.583	Stages	20	3.700	
Enseignement-diplôme-pratique		33	2.787	Pas-de-stages	16	3.125	
Echec-du-général	Relégation	19	1.895	Enseignement-diplôme-manuel	Abaissement	15	3.400
Technique	Abaissement	16	2.313	Beau-métier-bel-avenir		15	3.133
Cours-de-sciences		26	2.846	Diplôme		14	3.000
Pas-peu-connu		19	2.684	Beau-diplôme-diplôme-élevé		12	3.417
Accès-à-la-haute-école		17	2.882	Elèves-avec-une-idée-de-métier	12	3.083	
Accès-aux-études-supérieures	Abaissement	15	2.667	Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	21	3.286
Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		14	2.786	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		Quantité de travail scolaire	20
Université	Niveau de l'enseignement	12	2.833	Etude-travail-scolaire	57		3.228
Facile		13	2.692	Mauvaise-réputation	Qualités de l'enseignement	13	3.077
Niveau-enseignement-moyen		43	2.535	Plus-facile		31	3.065
			Difficulté	Niveau de l'enseignement	61	3.164	
Eléments contrastés		Frg	Rg	Zone Périphérique		Frg	Rg
Seconde-chance	Niveau de l'enseignement	7	2.429	Art	Caractéristiques de l'enseignement	10	3.300
Orientation		10	2.800	Spécialisation		7	3.143
Choix	Relégation	7	2.714	Cours-de-langues	Quantité de travail scolaire	8	3.300
Choix-imposé		6	1.500	Etude-régulière		9	3.444
Peu-pas-strict	Qualités de l'enseignement	6	2.500	Peu-moins-de-cours-matière	Niveau de l'enseignement	8	3.375
Enseignement-limité-à-un-domaine		9	2.778	Peu-moins-d'étude-travail-scolaire		13	3.700
Difficultés-scolaires	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	8	2.625	Niveau-élevé	Abaissement	8	3.125
Enseignement-moins-pratique		8	2.625	CESS		10	3.400
Cours-théoriques-et-pratiques	Caractéristiques de l'enseignement	6	2.000	Bon-salaire	Qualités de l'enseignement	8	3.000
Cours-généraux		9	2.778	Bon-enseignement		9	3.000
Entre-le-général-et-le-professionnel	Comparaison	7	1.429				
Supérieur-au-technique-de-qualification		6	2.333				

Figure 51 Analyse prototypique des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement technique de transition

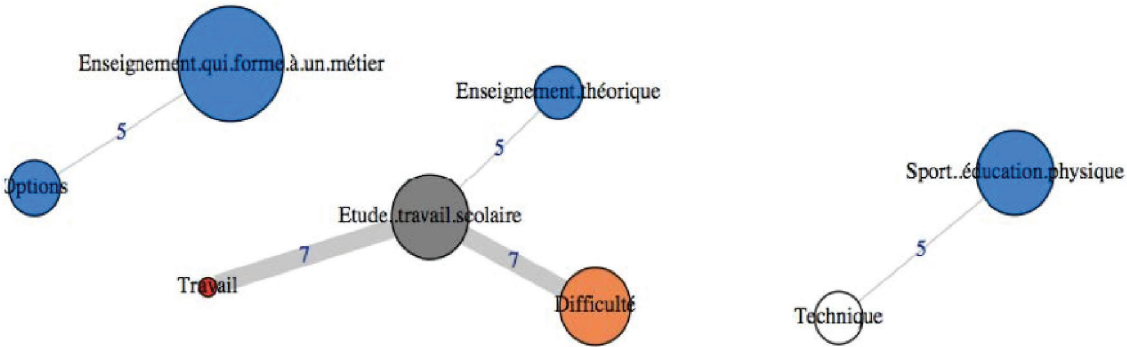


Figure 52 Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du premier degré pour l'enseignement technique de transition

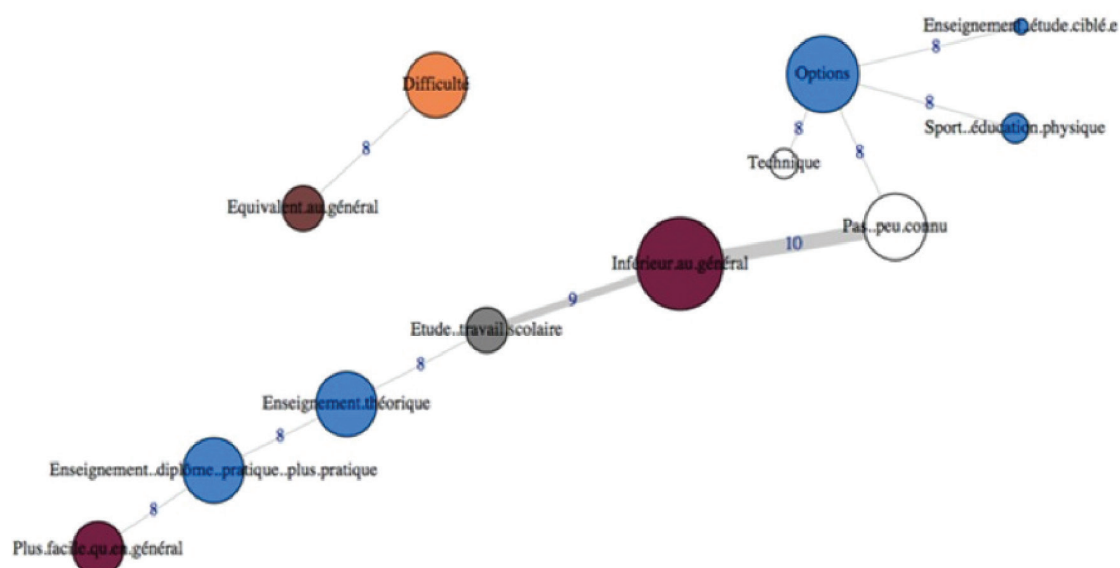


Figure 53 Graphe seuil à 8 de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement technique de transition

6.1.5. Existe-t-il des différences dans la représentation des élèves de la fin du troisième degré en fonction de la filière qu'ils fréquentent ?

Dans la section précédente, le résultat des analyses des représentations sociales des élèves du premier degré et du troisième degré de l'enseignement ont donné des indications quant à l'existence de sous-groupes au sein de ces groupes d'élèves et plus particulièrement pour les élèves du troisième degré. Il semblerait logique que ces indications soient confirmées, ce dernier groupe d'élèves étant composé de classes d'élèves originaires de filières différentes, évoluant donc dans un contexte et un environnement différent. Or, nous l'avons vu dans le chapitre 4, c'est là l'essence d'une représentation sociale. Celle-ci se construit socialement, elle émane des relations au sein d'un groupe (Piaget, 1972).

Pour tenter de mettre ce phénomène en évidence, et de dégager des représentations plus cohérentes et homogènes, le corpus a été subdivisé en plusieurs sous-groupes, correspondant aux populations d'étudiants provenant des quatre filières. Nous présenterons donc dans les points suivants les résultats des comparaisons des représentations des élèves du troisième degré issus de l'enseignement général, professionnel, technique de qualification et de transition.

6.1.5.1. Enseignement professionnel

L'analyse prototypique des évocations des élèves de l'enseignement général quant à l'enseignement professionnel fait ressortir une forte dévalorisation (Figure 54). En effet, la zone centrale des évocations fait apparaître des termes caractérisant la population de l'enseignement professionnel tels que « Barakis », « Cas sociaux ». L'enseignement est également qualifié de « Facile » et souffre d'une « Mauvaise réputation ». Les éléments contrastés, tout en prolongeant la dévalorisation sont rattachés à des concepts d'échec, de relégation, avec des expressions comme « Echecs », « Doubleurs », « Dernière chance ». Les termes plus neutres et réalistes tels que « Stages », « Enseignement, diplôme manuel » ou encore « Enseignement qui forme à un métier » sont relégués en zone périphérique.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Facile	Niveau de l'enseignement	25	2.720	Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	42	3.310
Plus-facile		15	2.867	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		22	3.636
Difficultés-scolaires	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	17	2.059	Enseignement-diplôme-pratique		16	3.688
Cas-sociaux		8	2.750	Stages	11	3.182	
Barakis	Quantité de travail	10	2.000	Sept-années-de-secondaire	9	3.333	
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		9	2.667	Profession	12	3.583	
Nom-d'école-technique-et-professionnelle-de-la-région	Qualité de l'enseignement	23	2.217	Maçonnerie	Aboutissement	8	4.250
Mauvaise-réputation		8	2.375	Travail-manuel		19	3.421
				Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		18	3.944
			Elèves-indisciplinés	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	10	3.000	
			Délinquants		8	3.500	
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Echecs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	6	1.667	Fainéants	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	6	3.333
Doubleurs		5	2.200	Spécialisation		6	3.000
Elèves-bêtes-pas-intelligents		6	2.833	Ouvriers	Caractéristiques de l'enseignement	6	3.167
Dernière-chance	Niveau de l'enseignement	5	1.400	Travail-physique-fatigant	Aboutissement	6	3.833
			Technique	5		3.600	

Figure 54 Analyse prototypique des évocations des élèves du général pour l'enseignement professionnel

Le noyau central de la zone muette (Figure 55) est quasi exclusivement peuplé d'éléments insultants envers la population d'élèves de la filière professionnels (« Débiles, imbéciles, incapables », « Fainéant », « Délinquants »), celle-ci se complète dans la zone contrastée (« Basse classe », « Nuls », « Elèves ratés, foutus, perdus, désespérés », etc.). Un élément contrasté résume bien cette représentation : « Enseignement poubelle » obtient le meilleur rang moyen.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Barakis	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	27	2.227	Facile	Niveau de l'enseignement	30	3.400
Cas-sociaux		21	2.714	Plus-facile		9	3.333
Fainéants		20	2.450	Elèves-bêtes-pas-intelligents		20	3.050
Delinquants		19	2.632	Doubleurs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	10	3.500
Elèves-indisciplinés		19	2.895	Enseignement-diplôme-manuel		Caractéristiques de l'enseignement	21
Difficultés-scolaires		16	2.000	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	13		3.154
Débiles-imbéciles-incapables		12	2.000	Travail-manuel	Aboutissement	13	3.846
Nom-d-école-technique-et-professionnelle		18	2.444	Chômage-CPAS		10	3.300
Dernière-chance	Niveau de l'enseignement	9	2.556	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		8	3.750
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Basse-classe	Qualités intrinsèques à l'élève,	7	2.571	Ouvriers	Aboutissement	7	4.286
Elèves-moins-intelligents		4	1.750	Profession		7	3.429
Nuls		6	1.833	Salaire-bas-mauvais-salaire		7	3.143
Elèves-pas-impliqués-dans-les-études		5	2.800	Mauvais-métier-mauvais-avenir	Niveau de l'enseignement	5	3.800
Elèves-ratés-foutus-perdus-désespérés	4	1.500	Niveau-bas	6		3.167	
Enseignement-pas-fréquentable	Qualité de	7	2.000	Enseignement-diplôme-pratique	Caractéristiques de	6	4.167
Enseignement-poubelle		4	1.250	Stages		Qualité de l'enseignement	6
Mauvaises-fréquentations		4	1.500	Dégradant-dénigrant-dévalorisant	5		3.600
				Echecs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	3.571

Figure 55 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement professionnel

L'analyse de similitude de cette zone muette renvoie un graphe seuil à 4 (Figure 57) qui représente bien ce qui vient d'être décrit où « Facile » se place en position centrale et renvoie aux jugements de valeur comme « Barakis », « Fainéants », etc. Le graphe seuil à 4 des évocations (Figure 56) est plus rassurant, il s'articule autour d'« Enseignement, diplôme manuel » en relation avec des éléments tels que « Nom d'école technique et professionnelle de la région », « facile » ou « accès à l'emploi à la fin du secondaire ». Il est également à noter que les élèves de la filière générale sont les seuls à ne pas avoir reconnu « enseignement pour les élèves qui savent ce qu'ils veulent faire comme métier » comme élément central dans leur représentation de la filière professionnelle lors du test de reconnaissance de l'objet.

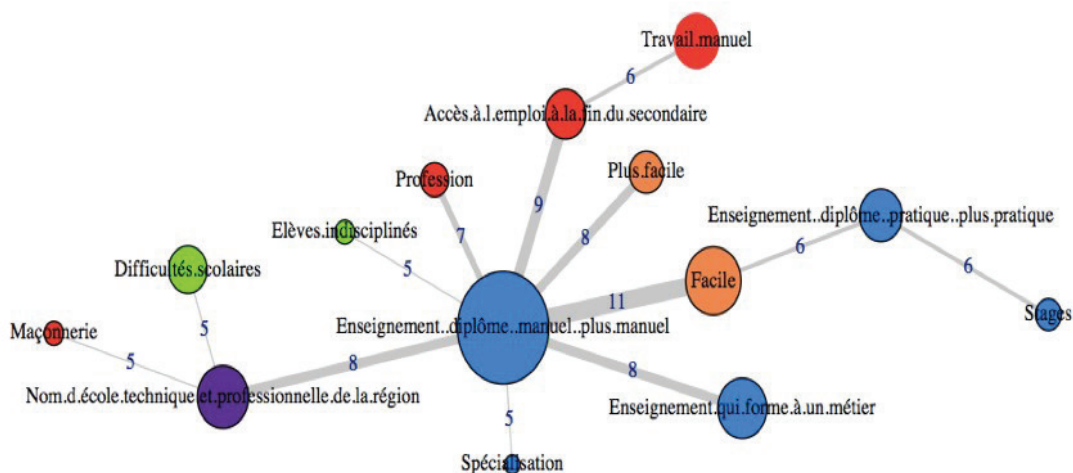


Figure 56 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du général pour l'enseignement professionnel

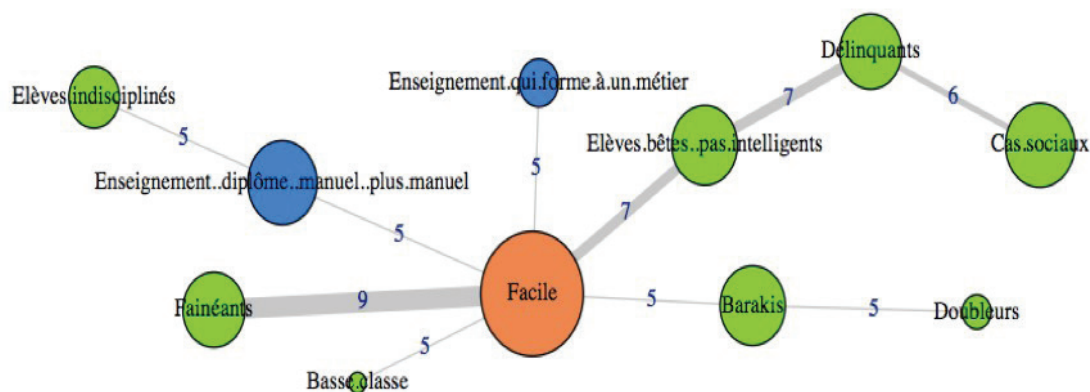


Figure 57 Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement professionnel

En ce qui concerne les élèves de la filière professionnelle, il est tout d'abord intéressant de noter qu'ils ne reconnaissent pas l'élément -et sont les seuls d'ailleurs « Un enseignement pour les élèves qui désirent moins étudier » comme caractéristique de l'enseignement professionnel dans le contrôle de la centralité. Ils reconnaissent d'ailleurs davantage leur filière comme étant destinée aux élèves qui ont une idée de métier. La zone centrale des évocations suit cette tendance de valorisation, il n'y a ici plus aucun élément dégradant (Figure 58). Ils ont laissé place à « Elèves expérimentés » accompagnés des éléments caractérisant l'enseignement professionnel comme « plus pratique » et « qui forme à un métier », la notion de facilité est quant à elle toujours présente. Cette légère valorisation en zone centrale est accompagnée d'éléments contrastés plus négatifs comme « Diplôme bas, inférieur » qui obtient le meilleur rang.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	57	2.947	Stages	Caractéristiques de l'enseignement	48	3.313
Enseignement-diplôme-pratique		36	2.860	Enseignement-diplôme-manuel		14	4.000
Profession	Aboutissement	26	2.885	Options	Aboutissement	8	3.250
Travail-manuel		17	2.647	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		36	3.194
Plus-facile	Niveau de l'enseignement	16	2.938				
Facile		14	2.643				
Elèves-expérimentés	Qualités intrinsèques à l'élève	10	2.700				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
CESS	Aboutissement	4	2.250	Diplôme	Aboutissement	7	3.286
Ouvriers		7	2.286	Elèves-avec-une-idée-de-métier		4	3.250
Difficultés-scolaires	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements	6	2.667	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail	7	3.286
Diplôme-bas-inférieur	Qualité de l'enseignement	5	1.400	Peu-moins-de-cours-généraux	Caractéristiques de	5	3.200
Niveau-bas	Niveau de l'enseignement	5	2.200				

Figure 58 Analyse prototypique des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement professionnel

« Stage » a pris une place charnière au sein du graphe seuil à 4, il est lié à « Accès à l'emploi à la fin du secondaire » ou encore « Enseignement qui forme à un métier » et « Enseignement pratique » (Figure 59).

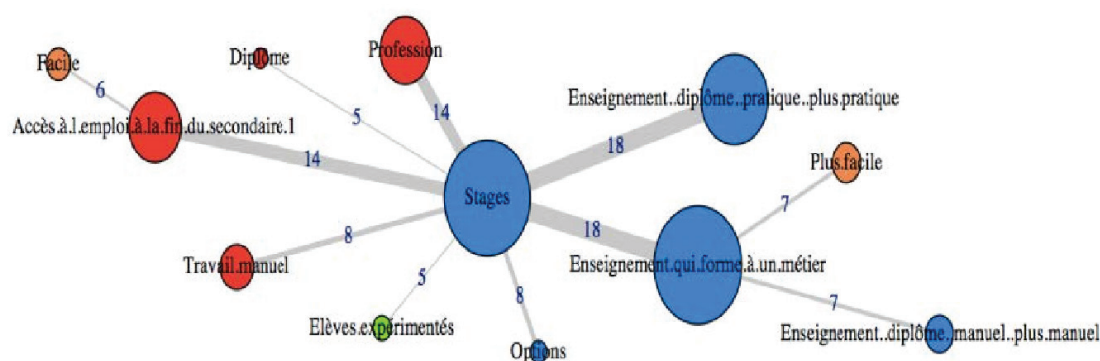


Figure 59 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement professionnel

C'est dans la zone muette que cela change (Figure 60), elle est ici étonnamment similaire à celle des élèves de l'enseignement général, avec un noyau central empreint d'insultes envers la population qu'ils constituent eux-mêmes. « Barakis », « Nuls », « Diplôme bas, inférieur », « Fainéants », etc.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Nuls	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	20	2.200	Débiles-imbéciles-incapables	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	32	3.125
Elèves-faibles		8	2.250	Elèves-bêtes-pas-intelligents		18	2.944
Fainéants		16	2.313	Doubleurs		14	3.429
Barakis		13	2.444	Basse-classe		10	3.200
Difficultés-scolaires		7	2.429	Cas-sociaux		9	3.122
Délinquants		7	1.571	Elèves-indisciplinés		8	2.875
Nom-d-école-technique-et-professionnelle-de-la-région	Qualité de l'enseignement	8	1.750	Chômage-CPAS	Aboutissement	12	3.083
Diplôme-bas-inférieur		16	2.625	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		9	3.889
Culture-générale-faible-mauvaise		9	2.333	Salaire-bas-mauvais-salaire		9	3.100
Plus-facile	Niveau de l'enseignement	9	2.556	Stages	Caractéristiques de l'enseignement	14	3.929
				Enseignement-qui-forme-à-un-métier		16	3.938
				Niveau-bas		11	3.636
				Dernière-chance		10	2.700
				Facile		34	3.029
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Echecs	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	5	2.200	Ouvriers	Aboutisse	6	3.167
Elèves-moins-intelligents		6	2.333	Pas-d-avenir		6	2.833
Enseignement-le-plus-bas		5	2.600	Profession		6	3.167
	Niveau de l'enseignement			Enseignement-diplôme-qui-ne-donne-accès-à-rien		5	3.500
				Mauvais-métier-mauvais-avenir		5	3.400

Figure 60 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement professionnel

La liste des éléments négatifs est longue et ce au travers de toutes les couches de la représentation. « Stage » a laissé place à « Facile » dans le graphe seuil à 3 de la zone muette (Figure 61), le chemin d'arêtes les plus élevées « Facile »-« Nuls »-« Débiles, imbéciles, incapable » résume bien cette représentation en zone muette.

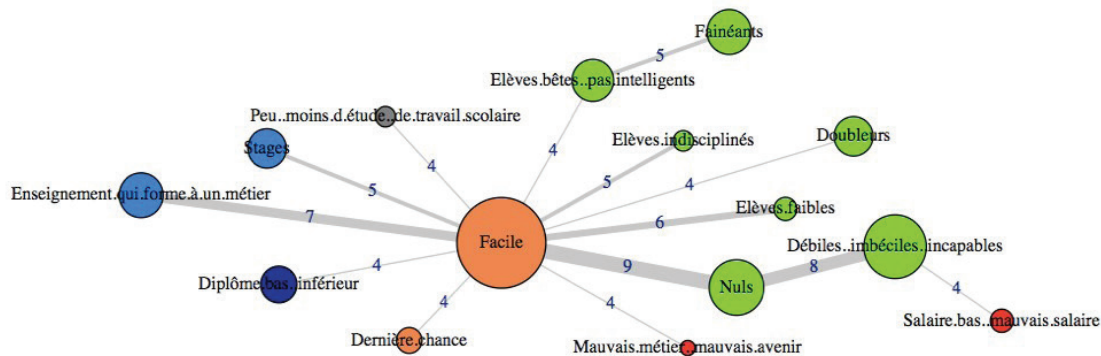


Figure 61 Graphe seuil à 3 de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement professionnel

Dernièrement, les élèves de la filière technique de qualification et technique de transition, ont des représentations similaires, avec des résultats ressortant du contrôle de la centralité quasiment identiques. Leur représentation de l'enseignement professionnel se rapproche de celle des élèves de la filière générale avec des termes dégradants dans le noyau de l'analyse prototypique des évocations qui se complètent dans les éléments contrastés (Figure 62 et Figure 63). Seules les zones périphériques comptent des termes plus représentatifs comme « Enseignement pratique », « Accès à l'emploi à la fin du secondaire », etc.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Facile	Niveau de l'enseignement	50	2.840	Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de	38	3.000
Plus-facile		21	2.810	Enseignement-diplôme-pratique		43	3.000
Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de	44	2.795	Stages		Caractéristiques de	13
Profession		16	2.750	Sept-années-de-secondaire	12		3.500
Travail-physique-fatigant	Abouitissement	13	2.385	Peu-moins-de-cours-généraux	Quantité de travail	11	3.450
Enseignement-études-inférieures		Qualités de l'enseignement	12	2.538		Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	16
Difficultés-scolaires	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur		15	2.400	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	Abouitissement	34
Doubles		11	2.364	Travail-manuel	25		3.520
Débiles-inbéciles-incapables		10	2.100	Non-d'école-technique-et-professionnelle-de-la-région		19	3.000
Elèves-indisciplinés		10	2.400				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Fainéants	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	2.714	Cas-sociaux	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	4	3.250
Garçons		7	2.714	Nuls		6	3.500
Barakis	Qualités de l'enseignement	6	2.333	Moins-de-cours-théoriques	Caractéristiques de l'enseignement	7	3.570
Elèves-bêtes-pas-intelligents		5	2.400	Mauvaise-réputation		5	3.000
Diplôme-bas-inférieur	Qualités de l'enseignement	6	2.500	Maçonnerie	Abouitissement	5	4.600
Ferme-des-portes		5	2.800	Ouvriers		5	3.600
Dernière-chance	Niveau de l'enseignement	4	1.750				
Niveau-bas		5	2.600				

Figure 62 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement professionnel

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Débiles-imbéciles-incapables	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	31	2.806	Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	20	3.750
Barakis		29	2.621	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		19	3.579
Elèves-bêtes-pas-intelligents		29	2.483	Travail-manuel	19	4.000	
Fainéants		22	2.318	Chômage-CPAS	14	3.357	
Difficultés-scolaires		16	2.000	Facile	46	3.196	
Doubleurs	Qualités de l'enseignement	16	2.625	Niveau de l'enseignement			
Enseignement-études-inférieures		16	2.500				
Nom-d-école-technique-et-professionnelle-de-la-région	Aboutissement	14	2.286				
Pas-d-avenir		19	2.263				
Salaire-bas-mauvais-salaire		14	2.714				
Éléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Elèves-indisciplinés	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	13	2.923	Enseignement-pas-fréquentable	Qualités de l'enseignement	13	3.462
Basse-classe		9	2.444	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		9	3.778
Elèves-faibles		10	2.800	Travail-physique-fatigant	Aboutissement	13	3.385
Elèves-moins-intelligents		8	2.750	Ferme-des-portes		7	3.571
Drogués-alcooliques		6	2.833	Peu-moins-d-étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	12	3.250
Mauvais-métier-mauvais-avenir	Aboutissement	9	2.111	Enseignement-diplôme-pratique		7	3.857
Enseignement-le-plus-bas		13	2.462	Stages	Caractéristiques de l'enseignement	6	4.333
Dernière-chance	Niveau de l'enseignement	8	2.000	Cas-sociaux		10	3.300
Plus-facile		10	2.700	Nuls	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	13	3.308
Mauvaise-réputation	Qualités de l'enseignement	12	2.917	Elèves-pas-impliqués-dans-les-études		12	3.000
Bas-de-l-échelle-fond-du-panier		7	2.143	Echecs		10	3.400
Diplôme-bas-inférieur		9	2.444	Délinquants	9	3.222	
Dégradant-dénigrant-dévalorisant		6	2.500	Niveau-bas	5	3.000	

Figure 63 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement professionnel

Les graphes seuils, eux, viennent renforcer le couple « Facile »-« Enseignement manuel » ou « Enseignement qui forme à un métier » déjà mis en évidence précédemment (Figure 64 et Figure 65).

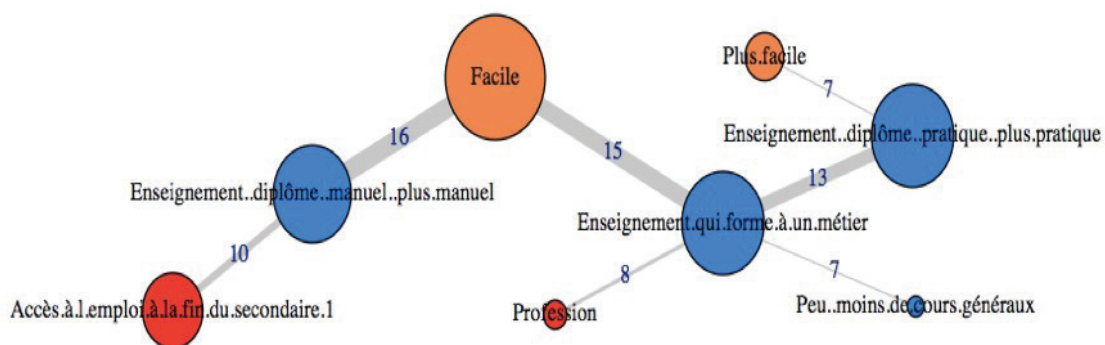


Figure 64 Graphe seuil à 6 des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement professionnel

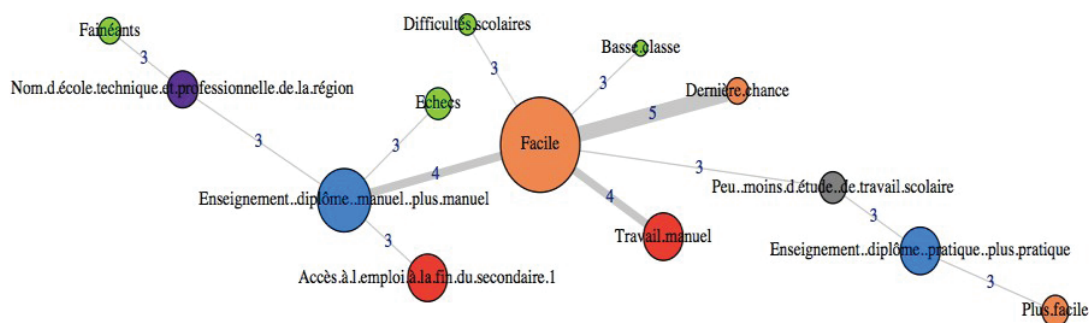


Figure 65 Graphe seuil à 2 des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement professionnel

La zone muette, quant à elle, suit la triste tendance dégradante, empreinte de jugements de valeur déjà relevée pour les autres sous-groupes (Figure 66, Figure 25, p.125, Tableau 26 et Figure 27, p.126).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Débiles-imbéciles-incapables	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	31	2.806	Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	20	3.750
Barakis		29	2.621	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		19	3.579
Elèves-bêtes-pas-intelligents		29	2.483	Travail-manuel	Aboutissement	19	4.000
Fainéants		22	2.318	Chômage-CPAS		14	3.357
Difficultés-scolaires		16	2.000	Facile	Niveau de l'enseignement	46	3.196
Doubleurs	Qualités de	16	2.625				
Enseignement-études-inférieures		16	2.500				
Nom-d-école-technique-et-professionnelle-de-la-région		14	2.286				
Pas-d-avenir		19	2.263				
Salaire-bas-mauvais-salaire		14	2.714				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Elèves-indisciplinés	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	13	2.923	Enseignement-pas-fréquentable	Qualités de	13	3.462
Basse-classe		9	2.444	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		9	3.778
Elèves-faibles		10	2.800	Travail-physique-fatiguant	Aboutissement	13	3.385
Elèves-moins-intelligents		8	2.750	Ferme-des-portes		7	3.571
Drogués-alcooliques		Aboutissement	6	2.833	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail	12
Mauvais-métier-mauvais-avenir	9		2.111	Enseignement-diplôme-pratique	7		3.857
Enseignement-le-plus-bas		13	2.462	Stages	Caractéristiques de l'enseignement	6	4.333
Dernière-chance		8	2.000	Cas-sociaux		10	3.300
Plus-facile		10	2.700	Nuls	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements	13	3.308
Mauvaise-réputation		12	2.917	Elèves-pas-impliqués-dans-les-études		12	3.000
Bas-de-l-échelle-fond-du-panier		7	2.143	Echecs		10	3.400
Diplôme-bas-inférieur		9	2.444	Délinquants	Niveau de l'enseignement	9	3.222
Dégradant-dénigrant-dévalorisant		6	2.500	Niveau-bas		5	3.000

Figure 66 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement professionnel

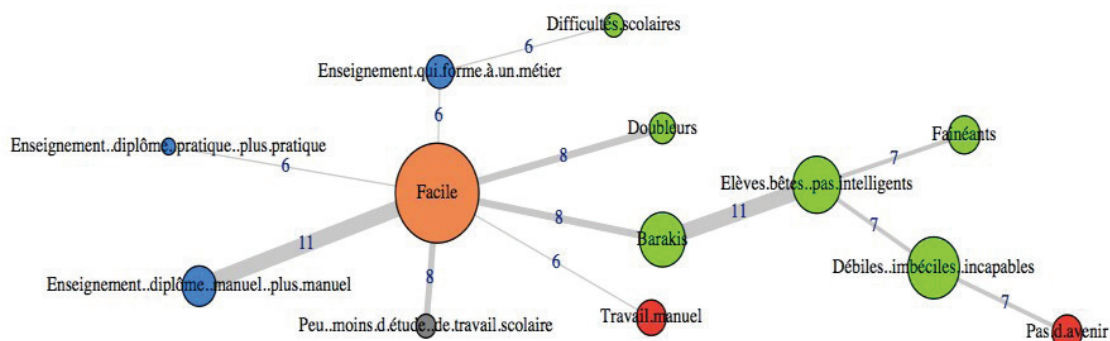


Figure 67 Graphe seuil à 5 de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement professionnel

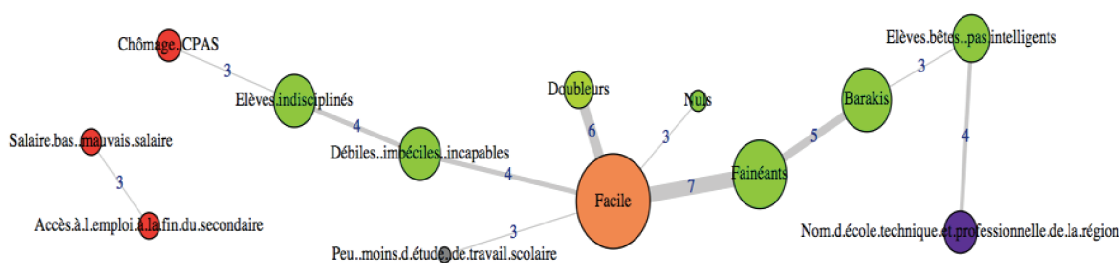


Figure 68 Graphe seuil à 2 de la zone muette des élèves du technique de transition pour l'enseignement professionnel

Un phénomène intéressant apparaît donc ici: si la distinction de représentation entre les sous-groupes se confirme, la zone muette, elle, est presque identique pour les 4 populations d'élèves.

En effet, si les élèves de l'enseignement professionnel ont, comme on pouvait s'y attendre, une image plus terre-à-terre d'eux-mêmes ressortant de leurs évocations, leur zone muette est tout aussi dégradante que celle des autres élèves.

Il semblerait que les élèves se soient donc bien placés en tant que « Monsieur et Madame tout-le-monde » et aient évoqué ce qu'ils entendent autour d'eux.

Pour les autres filières, la représentation de la filière professionnelle est plutôt péjorative, l'image négative de sa population d'élèves s'accompagne d'une notion de facilité permanente, bien que ses caractéristiques réelles principales soient tout de même reconnues comme centrale, elles ne sont pas naturellement évoquées en premier lieu.

6.1.5.2. Enseignement général

Les élèves de l'enseignement général mettent en évidence dans leur représentation l'implication dans les études demandées par la filière générale à travers des expressions comme « Etude régulière » dans le noyau central (confirmé dans le contrôle de la centralité consultable), l'aboutissement avec « Université » et la qualité des élèves évoquée sous la forme d'« élèves intelligents » (Figure 69).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Université	Aboutissement	31	2.452	Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	52	3.423
Etudes-supérieures		19	2.200	Bon-bagage		28	3.286
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	25	2.680	Enseignement-sérieux	Qualités de l'enseignement	18	3.889
Elèves-intellectuels		16	2.000	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		12	3.333
Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	14	2.500	Beau-métier-bel-avenir	Aboutissement	11	3.636
Etude-travail-scolaire		19	1.895	Ouvre-des-portes		13	3.154
Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	13	2.923				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Connaissances-dans-beaucoup-de-domaines	Qualités de	8	2.625	Elite	Qualités intrinsèques à	7	3.143
Elèves-courageux		8	2.875	Elèves-consciencieux-ambitieux		7	3.143
Diplôme	Aboutissement	8	1.875	Elèves-motivés		6	3.500
Ouvre-toutes-les-portes		5	2.600	Classe-sociale-élevée	Caractéristiques de l'enseignement	5	4.200
Ouvre-des-portes-au-niveau-des-études-supérieures	Quantité de travail	3	1.333	Longues-études		6	3.000
Beaucoup-de-cours-matière		4	2.500	Niveau-élevé	Niveau de l'enseignement	6	3.333
Enseignement-qui-prépare-à-l-université	Caractéristiques de	4	2.250				

Figure 69 Analyse prototypique des évocations des élèves du général pour l'enseignement général

La notion de difficulté est reléguée dans la zone périphérique de l'analyse prototypique des évocations de par son rang plus élevé. La zone muette (Figure 70) est intéressante dans la mesure où l'accent est porté cette fois sur la qualité des élèves avec « élèves intelligents » ou encore « élite ».

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	17	2.706	Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	38	3.263
Elèves-intelligents		37	2.838	Beau-métier-bel-avenir		22	3.045
Elite	Qualités intrinsèques à l'élève	14	2.786	Bon-bagage	Aboutissement	18	3.000
Elèves-intellectuels		14	2.000	Enseignement-sérieux		14	3.429
Université	Aboutissement	31	2.600				
Diplôme		13	2.692				
Etudes-supérieures		12	2.833				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	10	2.900	Elèves-studieux	Qualités intrinsèques à l'élève	10	3.000
Prépare-aux-études-supérieures		7	2.571	Elèves-motivés		7	3.571
Ouvre-des-portes	Aboutissement	7	2.000	Classe-sociale-élevée		6	3.000
Bon-salaire		5	2.800	Bons-élèves	Qualités de	5	3.800
Niveau-élevé	Niveau de l'enseignement	5	2.400	Connaissances-dans-beaucoup-de-domaines		8	3.500
Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	7	2.286	Enseignement-supérieur-aux-autres	Comparaison	8	3.375
Intellos		5	2.400	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		6	3.500
Travailleurs	Qualités intrinsèques à l'élève	5	2.600	Ouvre-toutes-les-portes	Aboutissement	5	3.400

Figure 70 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement général

Un simple coup d'œil aux graphes seuil à 4 illustre cette distinction (Figure 71). En effet, celui des évocations est axé autour de la difficulté liée plus fortement

à un concept d'aboutissement matérialisé par le terme « Université » (indice de co-occurrence le plus élevé à 13). Le graphe seuil de la zone muette (Figure 72) est, quant à lui, construit autour de l'expression « Elèves intelligents » toujours fortement lié à « Université ».

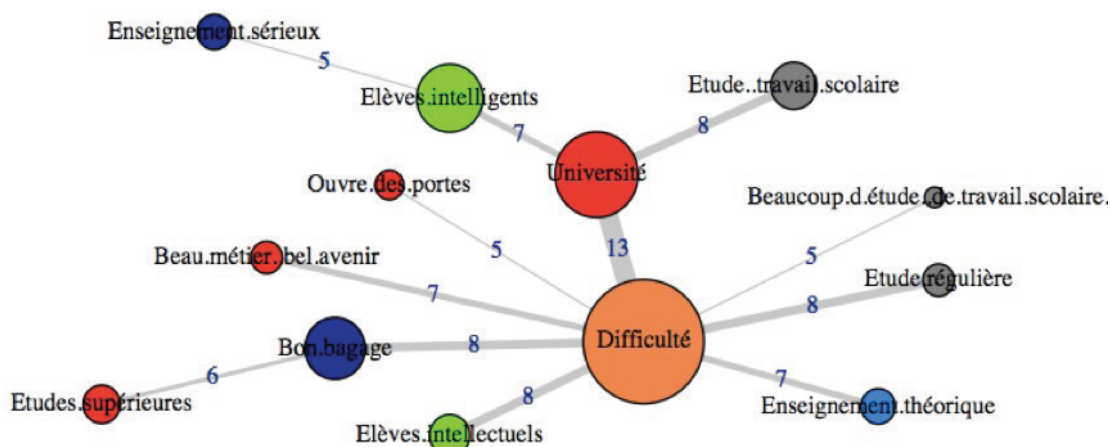


Figure 71 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du général pour l'enseignement général

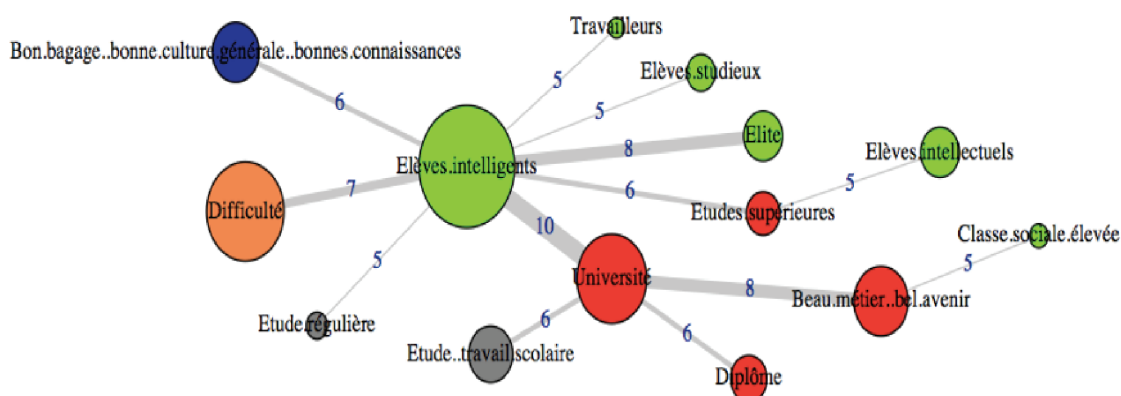


Figure 72 Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement général

La représentation des élèves de l'enseignement professionnel quant à l'enseignement général est fortement régie par la difficulté, mais on retrouve également dans les évocations des noms d'écoles à proximité ne proposant que la filière générale (Figure 73). L'aboutissement est également valorisé. De la même façon que les élèves de la filière générale, l'intelligence des élèves ressort également de l'analyse prototypique de la zone muette (Figure 74).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	51	2.824	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail	31	3.161
Niveau-élevé		8	2.250	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		24	3.333
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	26	2.808	Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	28	3.035
Nom-d'école-élite-de-la-region	Aboutissement	16	1.938	Université		19	3.368
Beau-diplôme-diplôme-élevé		10	2.400	Diplôme	11	3.545	
Etudes-supérieures		10	2.700	Beau-métier-bel-avenir	9	3.000	
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Bon-bagage	Qualités de l'enseignement	5	2.600	Obligation-de-faire-des-études-supérieures	Aboutissement	7	3.143
Enseignement-sérieux		7	2.571	Accès-à-la-haute-école		6	3.000
Longues-études	Caractéristiques de	7	2.857	Bon-salaire	Qualités intrinsèques à l'élève	6	3.333
Enseignement-supérieur-aux-autres		5	2.000	Elèves-prétentieux		5	3.400
CESS	Comparaison	6	2.333	Elèves-intellectuels	Quantité de travail scolaire	6	3.167
Pas-d'accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		5	2.800	Etude-régulière		6	3.167
Intellos	Qualités intrinsèques à l'élève	4	2.000	Pas-de-stages	Caractéristiques de l'enseignement	5	4.000

Figure 73 Analyse prototypique des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement général

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	38	2.658	Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	47	3.191
Université		25	2.920	Etude-travail-scolaire		21	3.619
Beau-métier-bel-avenir	Aboutissement	22	2.909	Bon-salaire	Aboutissement	18	3.000
Beau-diplôme-diplôme-élevé		17	2.353	Enseignement-théorique		15	3.533
Enseignement-supérieur-aux-autres	Comparaison	16	2.625	Bon-bagage	Caractéristiques de	11	3.455
Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		14	2.857	Qualité de l'enseignement			
Nom-d-ecole-élite-de-la-région	Quantité de travail scolaire	13	2.000				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Bons-élèves	Qualités intrinsèques à l'élève	6	2.500	Elite	Qualités intrinsèques à l'élève	10	3.200
Les-meilleurs-élèves		7	1.571	Classe-sociale-élevée		8	4.000
Elèves-intellectuels	Niveau de l'enseignement	5	2.800	Elèves-conscientieux-ambitieux	Aboutisse	6	3.833
Niveau-élevé		8	2.875	Pas-d'accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		7	3.429
Diplôme	Aboutissement	7	2.286	Etudes-supérieures	Aboutissement	10	3.200
CESS		4	2.750	Meilleur-avenir-meilleur-métier		9	3.333
Dans-la-norme	Quantité de travail	5	2.400	Longues-études	Caractéristiques de l'enseignement	6	4.167
Etude-régulière		4	2.500				
Plus-d'étude-de-travail-scolaire		4	1.750				

Figure 74 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement général

Il suffit de comparer les graphes seuil à 4 pour confirmer cette ressemblance de représentation (Figure 75 et Figure 76).

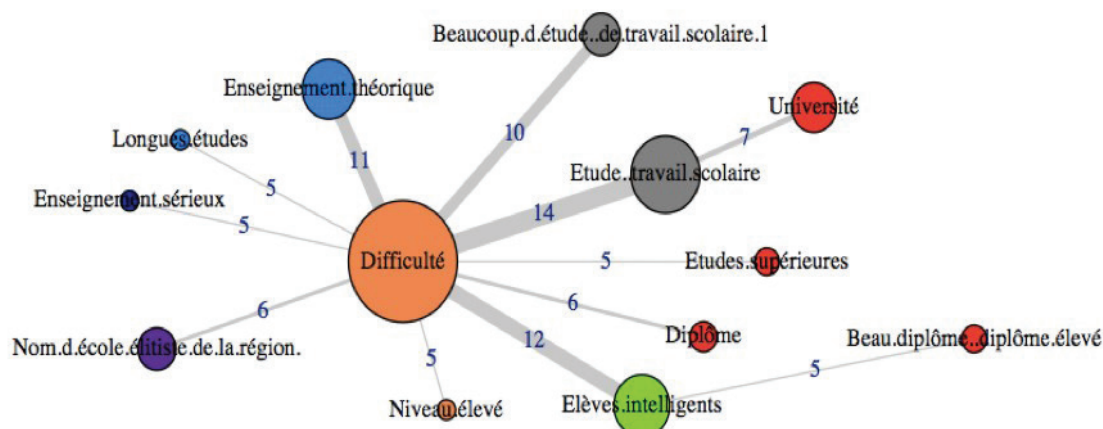


Figure 75 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement général

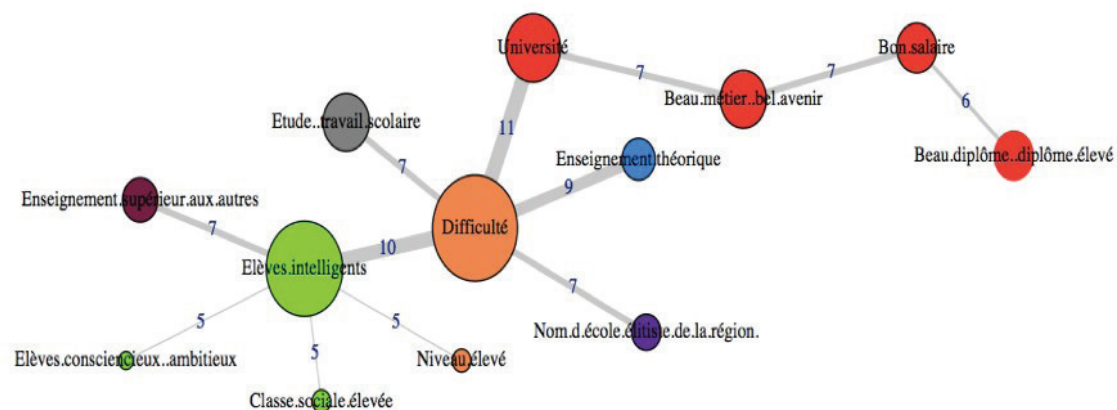


Figure 76 Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement général

Quant à eux, les élèves de l'enseignement technique de qualification se représentent, globalement, la filière générale de la même façon que les élèves des filières générale et professionnelle. On retrouve toujours les notions de difficultés et d'élèves intelligents. Toutefois, ici, apparaissent en zone centrale des évocations, des termes plutôt dévalorisants tels que « élèves prétentieux » et « obligation de faire des études supérieures ». Les études supérieures sont donc perçues comme une tare alors que ces élèves de la filière qualifiante ont eux directement accès à l'emploi à la fin de leurs études secondaires. Il n'y a pas de distinctions particulières en zone muette (Annexe 2, Tableau 14, p.129).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	85	2.741	Pas-d'accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire	Abouissement	19	3.211
Enseignement-théorique		32	2.656	Etudes-supérieures		18	3.030
Elèves-intelligents	Caractéristiques de l'élève	31	2.710	Beau-métier-bel-avenir	Quantité de travail	16	3.313
Elèves-prétentieux		11	2.818	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire		24	3.125
Elèves-intellectuels	Qualités intrinsèques à l'élève	18	2.389	Pas-de-diplôme-qualifiant	Caractéristiques de	13	3.154
Plus-d'étude-de-travail-scolaire		9	2.889	Pas-de-pratique		13	3.692
Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	12	2.083				
Etude-travail-scolaire		21	2.667				
Enseignement-supérieur-aux-autres	Comparaison	10	2.900				
Obligation-de-faire-des-études-supérieures		10	2.000				
Université	Abouissement	13	2.385				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Intellos	Qualités intrinsèques à l'élève	7	2.714	Beaucoup-de-cours-matière	Quantité de travail scolaire	8	3.625
Nom-d'école-élitiste-de-la-région		7	1.714	Bon-bagage	Qualités de l'enseignement	8	3.250
Connaissances-dans-beaucoup-de-domaines	Qualités de	6	2.833	Longues-études		7	3.429
Beau-diplôme-diplôme-élevé		5	2.400	Cours-de-langues	Caractéristiques de l'enseigne	6	3.167
Ouvre-des-portes	Abouissement	5	1.200	Cours-ennuyants		6	3.333
Niveau-élevé		7	2.429	Enseignement-qui-ne-forme-pas-à-un-métier	Abouissement	6	3.833
				Pas-de-stages		6	4.000
				Diplôme		6	3.000
				Accès-à-la-haute-école		7	3.143
				Bon-salaire		7	3.429

Figure 77 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement général

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	51	2.392	Beau-métier-bel-avenir	Aboutissement	56	3.054
Elèves-intellectuels		18	2.667	Université		36	3.111
Elite		16	2.813	Bon-salaire		16	3.375
Enseignement-supérieur-aux-autres	Comparaison	25	2.360	Diplôme	Niveau de l'enseignement	16	3.125
Etudes-supérieures	Aboutissement	19	2.316	Difficulté-plus-difficile		51	3.196
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	13	2.923	Enseignement-théorique	Caractéristiques de	20	3.150
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Beau-diplôme-diplôme-élevé	Aboutissement	10	2.700	Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail	15	3.399
Meilleur-avenir-meilleur-métier		8	2.250	Les-meilleurs-élèves		6	3.667
Réussite-scolaire	Qualités intrinsèques à l'élève	6	2.500	Elèves-prétentieux	Qualités de l'enseignement	6	3.167
Bons-élèves		10	2.900	Elèves-studieux		6	3.000
Niveau-élevé	Niveau de l'enseignement	9	2.333	Enseignement-sérieux	Comparaison	6	3.500
Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	7	2.857	Le-meilleur-enseignement		6	4.000
Longues-études	Caractéristiques de	7	2.857	Médecine	Aboutissement	6	3.167
Bon-enseignement		10	2.500	Ouvre-des-portes		6	3.167
Bonne-réputation	Qualités de l'enseignement	10	2.900	Pas-de-diplôme-qualifiant	Caractéristiques de	7	3.000
Prestige		8	2.125				
Bon-bagage		7	2.714				

Figure 78 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement général

Les graphes seuil sont également équivalents à ce qui a été précédemment illustré (Figure 79 et Figure 80). À ce stade, on perçoit déjà que la représentation des élèves par rapport à la filière générale est assez cohérente.

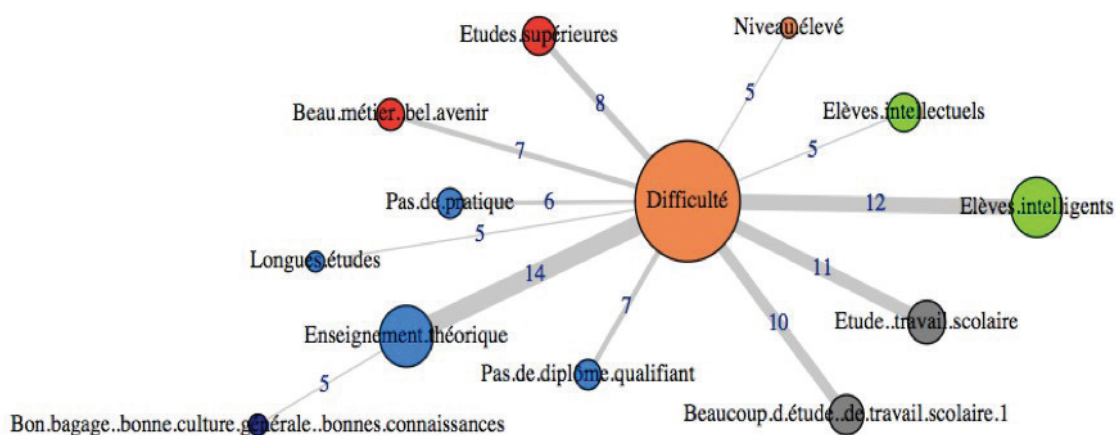


Figure 79 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement général

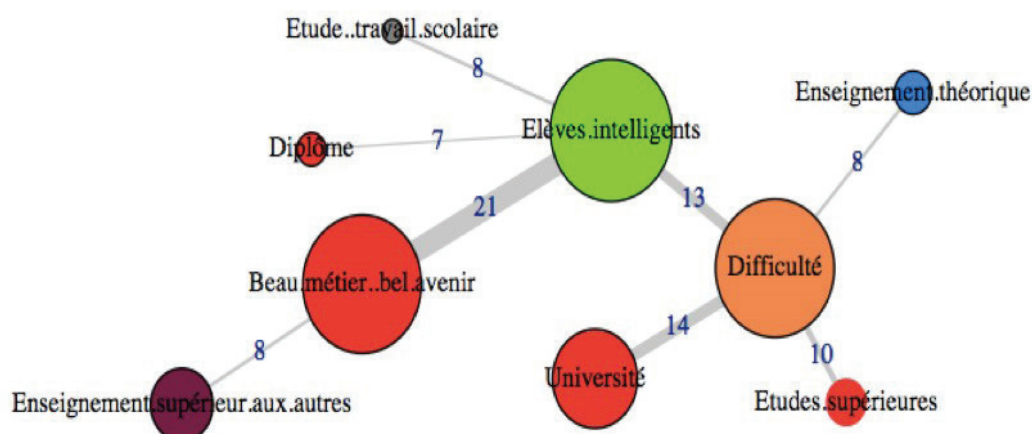


Figure 80 Graphe seuil à 6 de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement général

Dernier sous-groupe étudié, les élèves de l'enseignement technique de transition ne se distinguent pas sensiblement des autres sous-groupes précédemment présentés. Les analyses prototypiques (Figure 81 et Figure 82) et les graphes seuil sont articulés autour des mêmes concepts (Figure 83 et Figure 84).

Evocations					
Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie	
Difficulté-plus-difficile	Niveau de l'enseignement	22	2.636	Enseignement-sérieux	8 3.375
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	14	2.286	Bon-bagage	6 3.000
Université	Abouissement	13	2.769	Etudes-supérieures	6 3.333
Enseignement-théorique	Caractéristiques de	7	1.714		
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	7	2.571		
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique	
Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	5	2.400	Beau-métier-bel-avenir	5 3.200
Elèves-intellectuels	Qualités intrinsèques à l'élève	4	2.000	Elèves-studieux	5 3.200
				Elite	4 3.500

Figure 81 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement général

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	21	2.952	Difficulté-plus-difficile	Niveau de	16	3.500
Université	Abouissement	13	2.538	Enseignement-sérieux	Qualités de	7	3.714
Beau-métier-bel-avenir	Qualités de l'enseignement	11	2.909	Etude-régulière	Quantité de travail scolaire	7	3.143
Bon-bagage	Comparaison	9	2.333				
Enseignement-supérieur-aux-autres		7	1.571				
Nom-d-école-élitiste-de-la-région		7	2.143				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	5	2.400	Longues-études	Caractéristiques de l'enseignement	6	3.000
Elèves-studieux	Qualités intrinsèques à l'élève	4	2.500	Enseignement-théorique		5	4.200
Etudes-supérieures	Abouissement	5	2.800				
Ouvre-des-portes		4	2.000				

Figure 82 Analyse prototypique de la zone muette des élèves

du technique de transition pour l'enseignement général

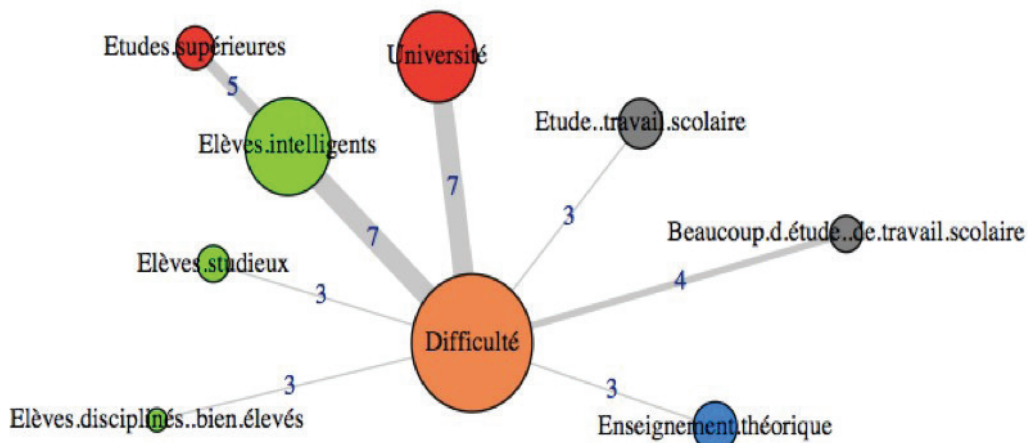


Figure 83 Graphe seuil à 2 des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement général

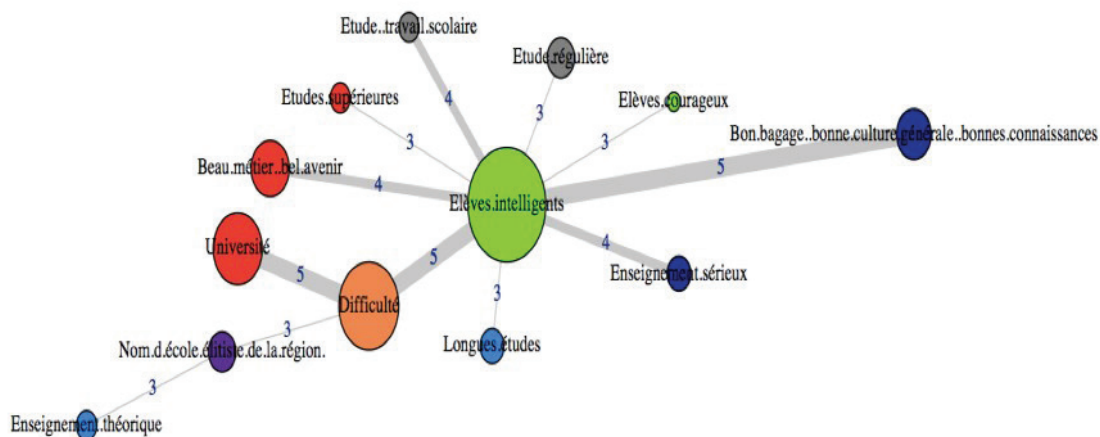


Figure 84 Graphe seuil à 2 de la zone muette des élèves du technique de transition pour l'enseignement général

En résumé, il n'y a pas de différence sensible entre les représentations des différents sous-groupes quant à la représentation de la filière générale. Ce résultat était attendu, car la représentation globale présentée au point précédent ne souffrait d'aucune incohérence. Cela est confirmé par le contrôle de la centralité qui met en évidence un noyau central identique pour chaque sous-groupe. Ceci atteste de la reconnaissance dont bénéficie la filière générale et particulièrement en fin de parcours dans l'enseignement secondaire où une grande partie des élèves, peu importe la filière actuelle dont ils sont issus, ont fait un passage dans l'enseignement général.

6.1.5.3. Enseignement technique de qualification

Tout d'abord, l'examen du contrôle de la centralité fait ressortir quelques différences intéressantes (Annexe 3). De nouveau, la population étudiée donne plus de sens à sa filière.

Les élèves de la filière technique de qualification sont en effet les seuls à reconnaître les items suivant « Enseignement qui permet de faire des études supérieures » et « Un enseignement pour les élèves qui savent ce qu'ils veulent faire comme métier ». Les élèves de la filière professionnelle n'ont aucun item dans le noyau central. Les élèves des filières générales et techniques de transition ont un noyau similaire, mis à part le fait que ces derniers reconnaissent l'enseignement technique de qualification comme un « Enseignement pour les élèves qui ont doublé trop de fois ».

Au niveau des analyses prototypiques, les élèves de la filière générale évoquent en zone centrale une notion de facilité, de redoublement et de fainéantise (Figure 85). Les éléments contrastés sont eux sujets à comparaison avec les autres enseignements avec, par exemple, « Presque comme le professionnel » ou « Inférieur au général ».

Noyau Central			Première périphérie		
	Frq	Rg		Frq	Rg
Plus-facile	18	2.556	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	24	3.667
Facile	12	3.083	Enseignement-diplôme-pratique	29	3.034
Qualification	12	2.333	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	22	3.227
Stages	15	2.733	Enseignement-diplôme-manuel	18	3.333
Doubleurs	12	3.000	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	9	3.333
Fainéants	12	2.750			
Eléments contrastés			Zone Périphérique		
	Frq	Rg		Frq	Rg
Elèves-bêtes-pas-intelligents	8	2.500	Secrétaire	8	3.875
Choix-imposé	5	2.600	Difficultés-scolaires	5	3.200
Echec-du-général	7	1.857	Travaux-de-bureau	8	3.625
Niveau-enseignement-moyen	7	2.286	Options	5	4.200
Culture-générale-faible-mauvaise	6	2.333	Pas-peu-connu	5	3.200
Spécialisation	6	2.667	Technique	5	3.600
Peu-moins-de-cours-de-mathématiques	5	1.800	Nom-d'école-technique-et-professionnelle-de-la-région	6	3.833
Peu-moins-de-cours-généraux	5	2.000			
Presque-comme-le-professionnel	8	2.125			
Inférieur-au-général	5	1.800			

Figure 85 Analyse prototypique des évocations des élèves du général pour l'enseignement technique de qualification

Un élément relatif à une notion de réorientation apparaît également avec « Choix imposé ». L'analyse de similitude (Figure 86) met en évidence les relations omniprésentes dans les représentations des filières qualifiantes, à savoir, les notions de facilité et d'enseignement pratique ou manuel.

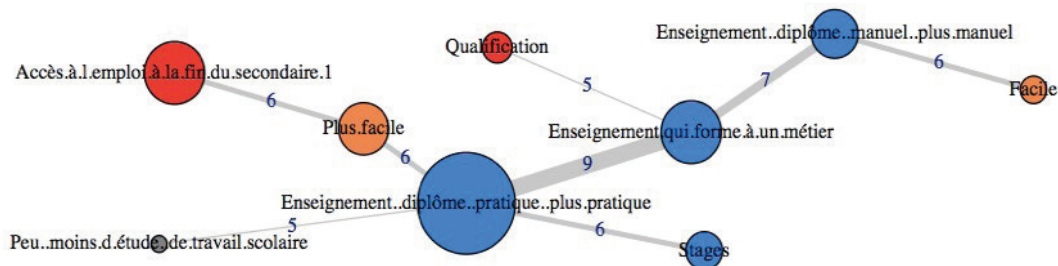


Figure 86 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du général pour l'enseignement technique de qualification

La zone muette (Figure 87) est beaucoup moins sombre que celle obtenue pour l'enseignement professionnel, mais sa zone centrale est davantage focalisée sur la notion d'échec avec les expressions « Doubleurs » et « Echec du général ». On y retrouve également quelques jugements de valeurs tels que « Elèves indisciplinés » ou « Elèves bêtes, pas intelligents ».

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Plus-facile	Niveau de l'enseignement	21	2.810	Enseignement-diplôme-pratique	Caractéristiques de	33	3.400
Doubleurs		17	2.765	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		20	4.050
Elèves-bêtes-pas-intelligents		12	2.333	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		20	3.400
Elèves-indisciplinés		9	2.667	Stages		15	3.133
Echec-du-général		11	2.273	Enseignement-diplôme-manuel	Niveau de	13	3.308
Inférieur-au-général	Relégation	9	1.333	Facile		18	3.111
	Comparaison			Travail-manuel		9	3.222
				Abouissement			
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Presque-comme-le-professionnel	Comparaison	8	2.125	Choix-imposé	Relégation	6	3.167
Equivalent-au-professionnel		6	2.500	Nuls		6	3.000
Niveau-enseignement-moyen	Niveau de l'enseignement	6	2.167	Cas-sociaux	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements	5	3.200
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		6	2.167	Accès-aux-études-supérieures		5	4.400
Fainéants	Quantité de travail	8	2.875	Secrétaire		5	3.600
Difficultés-scolaires		5	2.400	Technique		5	3.600
Débiles-imbéciles-incapables	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	5	2.200		Abouissement		

Figure 87 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement technique de qualification

Le graphe seuil est similaire à celui des évocations, sauf pour le terme « Doubleurs » qui fait son entrée, justifiant la notion d'échec présente dans la zone centrale (Figure 88).

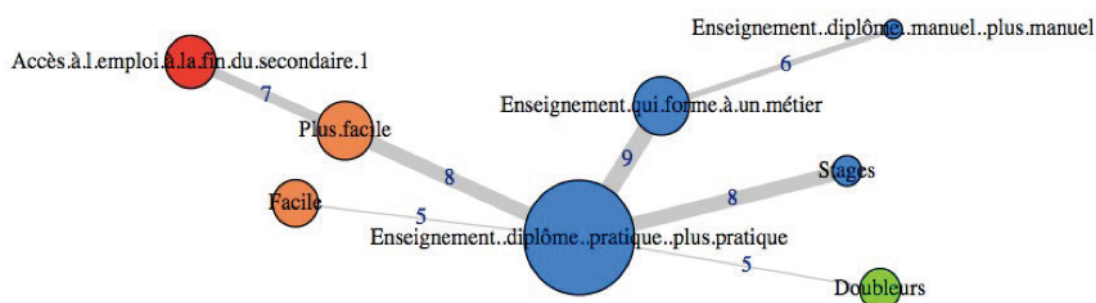


Figure 88 Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement technique de qualification

La notion de facilité est totalement absente de la zone centrale des évocations des élèves de l'enseignement professionnel. On y retrouve par contre l'expression « Plus difficile qu'en professionnel », le terme « Facile » est présent dans les éléments contrastés accompagné de la notion d'échec avec « Echec du général » (Figure 89). Les éléments caractéristiques de l'enseignement comme « Accès à l'emploi à la fin du secondaire », « Enseignement moins théoriques » sont repoussés dans les zones périphériques.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Qualification	Abouissement	26	1.923	Enseignement-diplôme-pratique	Caractéristiques de l'enseignement	47	3.191
Niveau-enseignement-moyen	Niveau de l'enseignement	11	2.909	Stages		36	3.389
Plus-difficile-qu'en-professionnel	Comparaison	9	2.444	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		29	3.000
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	7	2.857	Options		13	3.000
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		7	2.143	Enseignement-théorique	Abouissement	10	4.000
Technique		7	2.714	Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		17	3.412
				CESS		15	3.267
				Accès-aux-études-supérieures		9	4.333
				Supérieur-au-professionnel	Comparaison	7	3.286
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Echec-du-général	Relégation	6	2.167	Diplôme	Abouissement	6	3.833
Difficultés-scolaires	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	5	2.200	Nom-d-école-technique-et-professionnelle-de-la-région	Caractéristiques de l'enseignement	6	3.333
Facile	Niveau de l'enseignement	5	2.000	Enseignement-moins-théorique		5	3.400
Travail-manuel	Abouissement	5	2.400				
Presque-comme-le-professionnel	Comparaison	5	2.400				

Figure 89 Analyse prototypique des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement technique de qualification

C'est pourtant bien ces éléments qui forment le graphe seuil à 5 de l'analyse de similitude (Figure 90) qui comprend une suite d'arêtes fortes avec les expressions « Enseignement qui forme à un métier », « Enseignement, diplôme pratique », « Stages », « Qualification ». La facilité n'est plus la charnière du graphe seuil, et même si la notion d'échec est bien présente dans la zone centrale de l'analyse prototypique, elle est absente du graphe seuil, elle intervient donc comme un élément plus ou moins isolé dans la représentation.

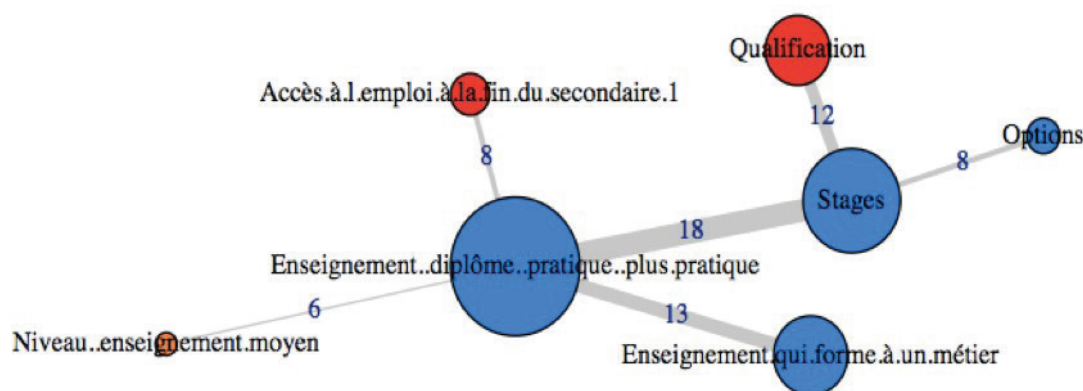


Figure 90 Graphe seuil à 5 des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement technique de qualification

La zone muette ici ne se distingue pas vraiment des évocations mis à part la notion de hiérarchie qui fait son entrée en zone centrale (Figure 89) et dans le graphe seuil avec « Supérieur au professionnel » (Figure 91).

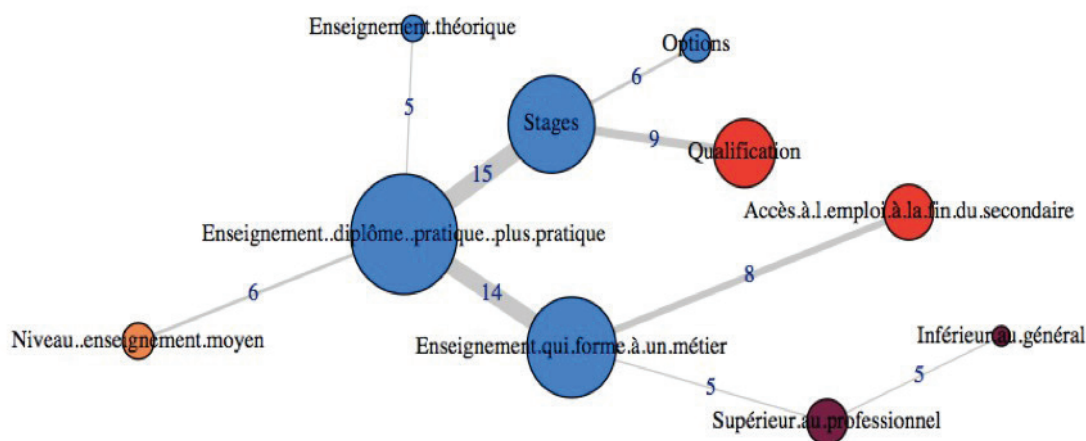


Figure 91 Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement technique de qualification

Les élèves de la filière technique de qualification qui, rappelons-le avaient été les seuls à reconnaître les items « Enseignement qui permet de faire des études supérieures » et « Un enseignement pour les élèves qui savent ce qu'ils veulent faire comme métier » comme centraux dans le test de reconnaissance de l'objet (contrôle de la centralité, Annexe 3, tableaux 21 et 22) n'évoquent pourtant pas spontanément des éléments similaires. La zone centrale de l'analyse prototypique des évocations est ici peu intéressante, « Qualification » est le mot mieux classé (Figure 92). Les éléments contrastés sont plus riches et reflètent plusieurs aspects différents, des comparaisons

avec l'enseignement général, des caractéristiques réelles de l'enseignement, quelques éléments péjoratifs comme « Mauvaise réputation » ou « Élèves indisciplinés » mais il est intéressant de noter l'expression « Mon choix » qui s'oppose à « Choix imposé » évoqué par les élèves de la filière générale.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Qualification	} Aboutissement	29	2.276	Stages	} Caractéristiques de l'enseignement	63	3.254
Diplôme		11	2.636	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		48	3.125
Options	} Caractéristiques de l'enseignement	18	2.611	Enseignement-diplôme-pratique		58	3.223
Plus-facile		} Niveau de l'enseignement	17	2.588	Accès-aux-études-supérieures	13	3.538
					Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire	39	3.256
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
CESS	} Aboutissement	9	2.667	Elèves-expérimentés	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	8	3.875
Mauvaise-réputation		9	2.222	Etude-travail-scolaire		8	3.875
Peu-moins-d-etude-de-travail-scolaire	} Quantité de travail scolaire	9	2.222	Accès-à-la-haute-école	} Quantité de travail scolaire	6	3.667
Mon-choix		8	2.625	Certificat-de-qualification		6	3.500
Inférieur-au-général	} Comparaison	6	2.333	Avenir	} Aboutissement	8	3.625
Plus-facile-qu-en-général		4	1.250	Ambiance-amusant		6	3.500
Elèves-indisciplinés	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	4	1.750	Peu-moins-de-cours-généraux	} Caractéristiques de l'enseignement	8	3.625
Moins-de-cours-théoriques		7	2.857	Enseignement-étude-ciblée		7	3.285
Comptabilité	} Caractéristiques de l'enseignement	8	2.250	Enseignement-théorique		6	3.167
Enseignement-diplôme-manuel		5	2.200	Gestion		6	3.167
Epreuve-de-qualification-jury		5	2.600				

Figure 92 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de qualification

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Inférieur-au-général	} Comparaison	27	2.519	Stages	} Caractéristiques de l'enseignement	46	3.609
Plus-facile-qu-en-général		10	2.100	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		33	3.152
Presque-comme-le-professionnel	} Qualités de l'enseignement	10	2.600	Enseignement-diplôme-pratique	} Aboutissement	35	3.514
Enseignement-études-inférieures		12	2.333	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		23	4.087
Fainéants	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	10	2.700	Qualification	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	20	3.100
Facile		24	2.208	Doubleurs		16	3.188
Plus-facile	} Niveau de l'enseignement	22	2.409	Mauvaise-réputation	} Qualités de l'enseignement	16	3.250
Niveau-enseignement-moyen		15	2.267				
Enseignement-diplôme-manuel	} Caractéristiques de	9	2.778				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Difficultés-scolaires	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	5	1.400	Mauvais-métier-mauvais-avenir	} Aboutissement	6	4.167
Nuls		5	1.800	Accès-aux-études-supérieures		7	4.286
Elèves-bêtes-pas-intelligents	} Caractéristiques de	8	2.250	Accès-à-la-haute-école	} Caractéristiques de l'enseignement	6	3.500
Elèves-pas-impliqués-dans-les-études		8	2.875	Travail-manuel		5	3.800
Options	} Relégation	8	2.750	Enseignement-diplôme-pratique	} Niveau de l'enseignement	6	3.500
Echec-du-général		8	2.250	Peu-moins-de-cours-généraux		6	4.167
Pas-peu-commu	} Niveau de l'enseignement	7	2.429	Niveau-bas	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	7	3.286
Descente-de-niveau		6	2.667	Elèves-expérimentés		5	4.200
Diplôme	} Aboutissement	7	2.286	Elèves-faibles	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	5	3.000
Pas-d-avenir		6	2.667	Elèves-moins-intelligents		8	3.250
CESS		6	1.667	Echecs		6	3.167
Dernière-chance-avant-le-professionnel	} Comparaison	5	2.000				
Equivalent-au-professionnel		6	2.333				
Peu-moins-d-étude-de-travail-scolaire	} Quantité de travail	5	2.400				

Figure 93 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de qualification

Une comparaison des graphes seuil permet de distinguer cette différence, là où celui des évocations est orienté autour des caractéristiques pratiques de l'enseignement (Figure 94), celui de la zone muette laisse plus de place à la notion de facilité en relation avec le terme « Doubleurs » (Figure 96).

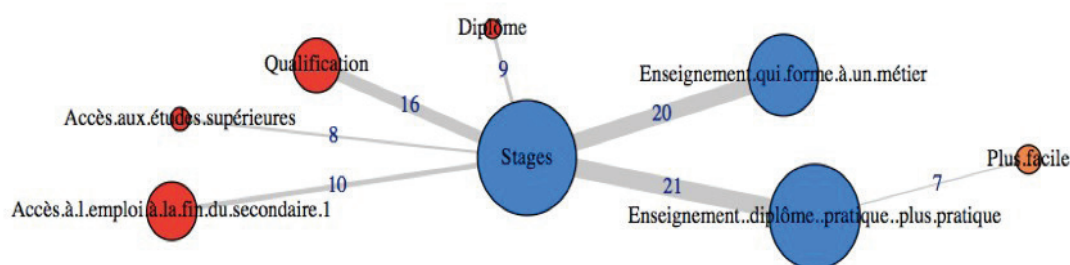


Figure 94 Graphe seuil à 6 des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de qualification

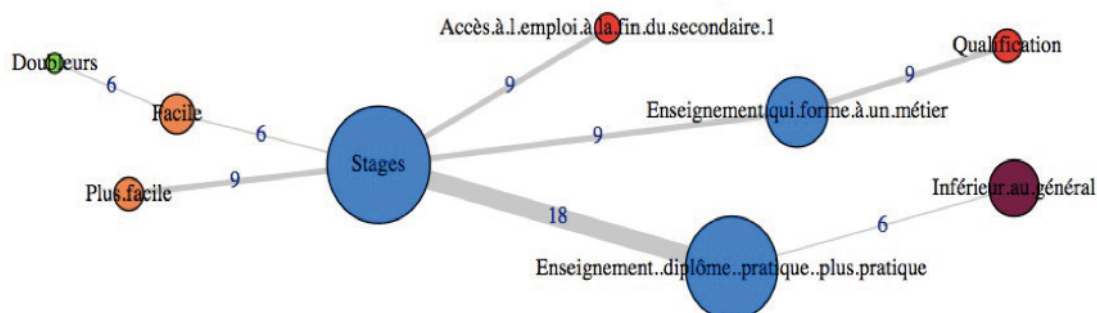


Figure 95 Graphe seuil à 5 de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de qualification

La représentation de la filière technique de qualification des élèves issus de l'enseignement technique de transition est proche de celle des élèves de la filière générale (figure 95).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire	} Aboutissement	14	2.786	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	} Caractéristiques de l'enseignement	16	3.625
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire		8	2.500	Stages		11	3.182
Fainéants	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de	7	2.571	Enseignement-diplôme-manuel		7	3.286
Plus-facile		7	2.143	Enseignement-pratique		9	3.444
Facile	} Niveau de l'enseignement	5	2.200	Enseignement-moins-théorique		7	3.143
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Enseignement-étude-ciblée	} Caractéristiques de l'enseignement	4	2.250	Accès-aux-études-supérieures	} Aboutissement	4	4.500
Peu-moins-de-cours-généraux		3	2.000	Qualifiant		3	3.000
Plus-de-stages	} Comparaison	3	2.667	Culture-générale-faible-mauvaise	} Qualités de l'enseignement	3	4.000
Equivalent-au-professionnel		4	2.500	Elèves-moins-intelligents		3	3.000
Niveau-bas	} Niveau de l'enseignement	4	2.500	Technique	} Qualités intrinsèques à l'élève,	3	4.000
Horaire-léger-plus-léger		3	2.667				
Pas-d'accès-à-l-université	Aboutissement	3	2.333				

Figure 96 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique de qualification

Le graphe seuil à 2 (Figure 97) fait apparaître deux sous-graphes, le premier contient les éléments classiques déjà rencontrés, c'est-à-dire les caractéristiques pratiques et qualifiantes reliées à la facilité. L'autre, relie les stages à la diminution de

travail scolaire et à la notion de fainéantise. Il y a donc deux visions assez différentes ici, l'une plus neutre et l'autre qui condamne la fainéantise.

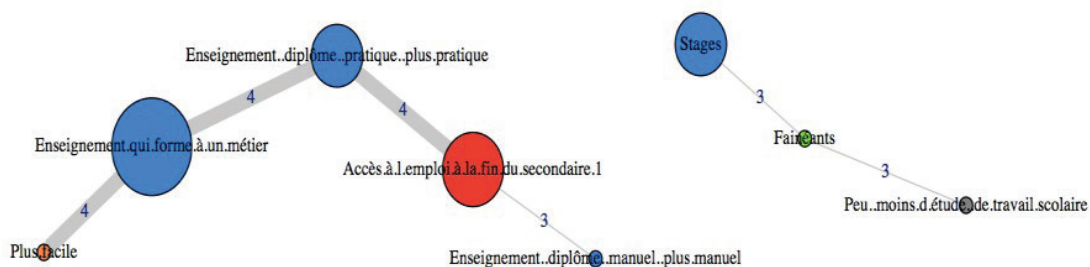


Figure 97 Graphe seuil à 2 des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique de qualification

En ce qui concerne la zone muette, la notion d'échec est par contre reléguée dans les éléments contrastés (Figure 98).

Noyau Central	Frq	Rg	Première périphérie	Frq	Rg
Facile	10	2.500	Stages	14	3.500
Niveau-enseignement-moyen	7	1.857	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	13	3.615
Plus-facile	7	2.429	Enseignement-diplôme-pratique	8	3.875
Fainéants	8	2.625	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire.1	9	3.778
Enseignement-étude-ciblée	6	1.667	Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	6	3.333
Eléments contrastés	Frq	Rg	Zone Périphérique	Frq	Rg
Doubleurs	5	2.800	Enseignement-études-inférieur-es	3	3.667
Elèves-bêtes-pas-intelligents	4	2.250	Equivalent-au-professionnel	4	3.250
Cours-généraux-faciles-plus-faciles	4	2.500	Dernière-chance-avant-le-professionnel	3	3.000
Avant-dernière-chance	3	2.000	Supérieur-au-professionnel	3	4.333
Niveau-bas	3	1.333	Enseignement-diplôme-manuel	4	3.250

Figure 98 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique de qualification

Dans l'analyse de similitude, la notion de fainéantise fait, cette-fois, corps avec le reste des éléments (Figure 99).

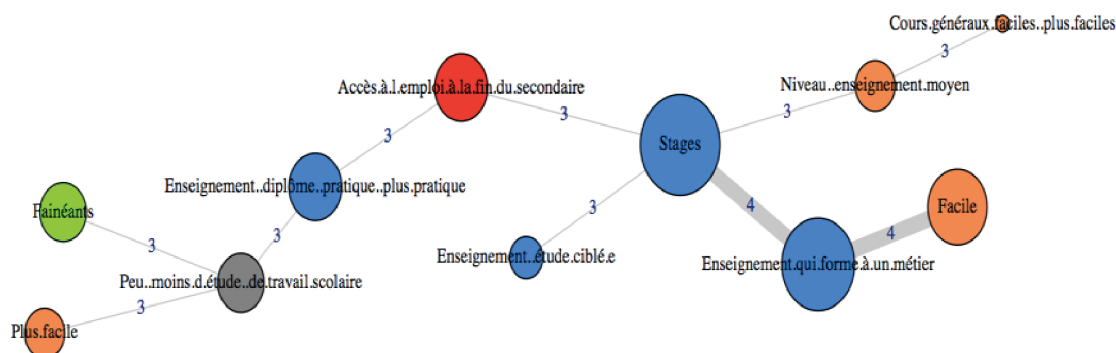


Figure 99 Graphe seuil à 2 de la zone muette des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique de qualification

Finalement, l'enseignement technique de qualification bénéficie globalement d'une représentation moins péjorative de la part des élèves. On distingue également un phénomène de justification de la part de la population d'élèves concernée, le noyau central résultant du contrôle de la centralité et l'évocation de « Mon choix », s'opposant à « Choix imposé » pour les élèves de la filière générale, en sont des beaux exemples. Fait marquant de cette comparaison, l'apparition de strates, d'une forme de hiérarchie au sein des filières, avec la représentation des élèves du professionnel dont la notion de facilité est absente et laisse place à l'évocation de « Plus difficile qu'en professionnel »

6.1.5.4. Enseignement technique de transition.....

L'enseignement technique de transition souffrait d'une mauvaise connaissance de la part des élèves du premier et troisième degré de l'enseignement secondaire. Ici, par un simple examen des résultats du test de reconnaissance de l'objet, nous pouvons confirmer cette observation. En effet, seuls les élèves inscrits dans cette filière semblent reconnaître plus d'items comme appartenant au noyau central, celui-ci compte au total sept éléments pour les élèves de la filière technique de transition, contre un à deux pour les élèves inscrits dans cette filière. En résumé, tous s'accordent à dire que l'enseignement technique de transition permet de faire des études supérieures (Annexe 4).

On peut dégager de l'analyse prototypique des évocations des élèves de l'enseignement général trois grandes tendances (Figure 100). Premièrement, on observe une comparaison avec l'enseignement général, avec des expressions contrastées comme « Equivalent au général » ou « Echec du général », deuxièmement on obtient des expressions rattachées à la composante « technique » du terme inducteur, avec « Enseignement, diplôme manuel » ou encore « Enseignement, diplôme pratique ». On parlera également d'un « Enseignement ciblé ou limité à un domaine ». Troisième tendance, l'association à un « Enseignement théorique ». Il est intéressant de constater que la notion de « Choix imposé » se retrouve de nouveau en élément contrasté et celle de difficulté en zone périphérique.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Equivalent-au-général	Comparaison	13	2.769	Sport-éducation-physique	Caractéristiques de	18	3.389
Presque-comme-le-général		8	2.375	Options		16	3.000
Peu-moins-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail	9	2.778	Art	Quantité de travail scolaire	9	3.111
Enseignement-limité-à-un-domaine		7	2.286	Etude-travail-scolaire		10	3.700
Enseignement-diplôme-manuel	Caractéristiques de l'enseignement	8	2.625	Plus-facile	Niveau de l'enseignement	10	3.400
Enseignement-étude-ciblée		8	2.625	Difficulté		7	3.143
Enseignement-théorique	Relégation	11	2.818	Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	7	3.714
Enseignement-diplôme-pratique		14	2.642				
Echec-du-général	Qualités intrinsèques à	7	1.429				
Elèves-avec-une-idée-de-métier		7	2.714				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Accès-aux-études-supérieures	Aboutissement	6	2.333	Horaire-léger-plus-léger	Caractéristiques de l'enseignement	6	4.000
Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire		5	2.800	Cours-généraux		4	3.250
Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	6	2.833	Stages		5	4.200
Inférieur-au-général		6	2.167	Elèves-intellectuels	Qualités intrinsèques à l'élève	5	4.200
Technique	Comparaison	6	2.833	Université		5	4.000
Choix-imposé		5	1.600	Ferme-des-portes	Aboutissement	5	3.600
Facile	Niveau de l'enseignement	5	2.600				
Mauvaise-réputation		Qualités de l'enseignement	5	2.800			
Pas-peu-connu	5		2.000				

Figure 100 Analyse prototypique des évocations des élèves du général pour l'enseignement technique de transition

L'aspect comparatif au général va évoluer en zone muette en se positionnant clairement sous le niveau de cette dernière filière (Figure 101).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Inférieur-au-général	} Comparaison	18	2.444	Options	} Caractéristiques de l'enseignement	19	3.316
Plus-facile-qu-en-général		10	2.900	Sport-éducation-physique		17	3.588
Echec-du-général	} Relégation	11	2.364	Enseignement-diplôme-pratique		20	3.000
Technique		11	2.364	Art		10	3.000
Pas-peu-connu	} Aboutissement	10	2.600	Enseignement-diplôme-manuel		8	3.000
Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire		9	2.111	Enseignement-étude-ciblée	8	3.125	
Debiles-imbéciles-incapables	} Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	8	2.500	Plus-facile	} Niveau de l'enseignement	11	3.091
Facile		8	2.750				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Presque-comme-le-général	} Comparaison	7	2.286	Etude-travail-scolaire	} Quantité de travail scolaire	7	3.429
Choix-imposé		6	2.500	Horaire-léger-plus-léger		7	3.714
Seconde-chance	} Relégation	6	2.333	Accès-aux-études-supérieures	} Aboutissement	6	3.333
				Enseignement-théorique		7	3.714
	} Niveau de l'enseignement			Stages	} Caractéristiques de	6	3.833

Figure 101 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du général pour l'enseignement technique de transition

Le graphe seuil à 2 (Figure 102), quant à lui, témoigne d'une représentation hétérogène où l'on ne peut distinguer de relation saillante, en effet, il contient beaucoup de termes dont l'indice de co-occurrence est égal à la valeur plafond de 3.

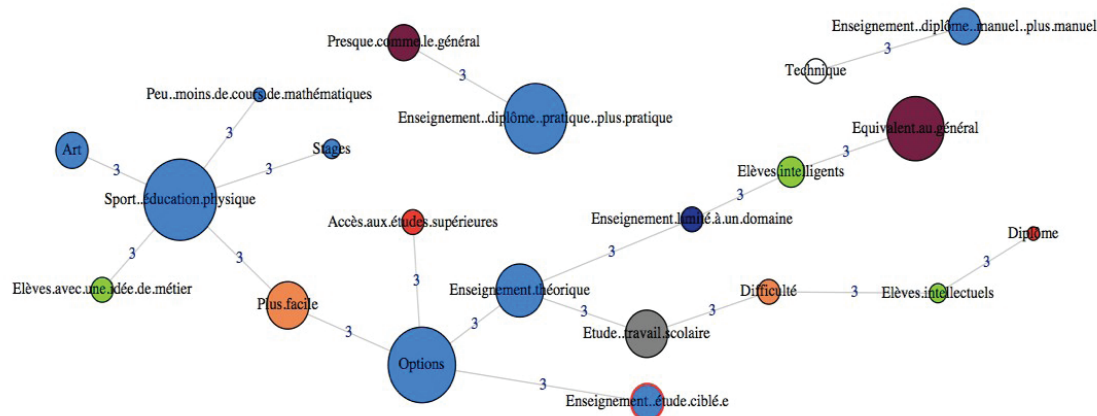


Figure 102 Graphe seuil à 2 des évocations des élèves du général pour l'enseignement technique de transition

Le graphe seuil de la zone muette est lui plus tranché (Figure 102), mais pas de manière significative. Il s'articule autour des termes « Options » qui renvoie à « Sport, éducation physique », « Enseignement, diplôme pratique ». L'indice de co-occurrence le plus élevé (égal à 6) se retrouve entre le couple d'expressions « Peu, pas connu » et « Inférieur au général ». Attestant du manque de connaissance de la filière qui grâce à la filière générale de référence bénéficie d'une position plus ou moins claire.

L'on retrouve les mêmes tendances que celles des élèves de l'enseignement général dans l'analyse prototypique de la représentation des élèves de l'enseignement professionnel (Figure 103) avec des termes comparatifs à l'enseignement général tels que « Équivalent au général » ou encore « Presque comme le général » et également une association avec les caractéristiques de l'enseignement qualifiant avec des expressions comme « Enseignement qui forme à un métier ». En revanche, la notion d'enseignement théorique liée à la difficulté se retrouve ici en première périphérie.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Niveau-enseignement-moyen	Niveau de	16	2.188	Difficulté	Niveau de l'enseignement	19	3.263
Équivalent-au-général		11	1.364	Etude-travail-scolaire		17	3.412
Presque-comme-le-général		8	1.750	Enseignement-théorique		29	3.069
Technique	Caractéristiques de	8	2.250	Options	Caractéristiques de l'enseignement	15	3.867
Enseignement-qui-forme-à-un-métier		9	2.778	Enseignement-diplôme-pratique		8	3.000
				Stages		8	3.125
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Accès-à-l'emploi-à-la-fin-du-secondaire	Niveau de l'enseignement	7	2.429	Cours-de-langues	Caractéristiques de	7	3.286
Niveau-élevé		5	2.800	Enseignement-étude-ciblée		6	3.167
Inférieur-au-général	Comparaison	4	2.000	Plus-facile-qu'en-général	Comparaison	6	3.333
Cours-de-sciences		7	2.857	Beau-diplôme-diplôme-élevé		5	3.600
Sport-éducation-physique	Caractéristiques de	4	1.250	Diplôme	Aboutissement	5	3.000

Figure 103 Graphe seuil à 2 des évocations des élèves du professionnel pour l'enseignement technique de transition

La zone muette ne se distingue pas sensiblement des évocations (Figure 104). La comparaison des graphes seuil confirme cette ressemblance, mais aussi un flou dans la représentation. On y retrouve beaucoup de termes assez faiblement liés. Les éléments principaux y diffèrent quelque peu ; pour les évocations, les relations fortes se retrouvent entre les termes « Difficultés »-« Enseignement théorique »-« Enseignement, diplôme pratique» (Figure 104).

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Niveau-enseignement-moyen	Niveau de l'enseignement	19	2.632	Difficulté	Niveau de l'enseignement	20	3.000
Enseignement-théorique		17	2.588	Facile		10	3.100
Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	9	2.889	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	13	4.154
Equivalent-au-général	Comparaison	9	1.333	Options	Caractéristiques de	12	3.417
Beau-métier-bel-avenir	Abouissement	8	2.750	Plus-facile-qu-en-général	Comparaison	10	3.400
Pas-peu-connu		9	2.222	Diplôme	Abouissement	8	3.250
Technique		8	2.750				
Echec-du-général	Relégation	7	2.571				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Enseignement-diplôme-pratique	Caractéristiques de	6	2.500	Elèves-motivés	Qualités intrinsèques à l'élève	6	3.500
Inférieur-au-général	Comparaison	6	1.667	Stages		6	3.500
Presque-comme-le-général		6	2.500	Cours-de-langues	Caractéristiques de	5	4.000
Plus-facile	Niveau de l'enseignement	6	2.500	Avenir		5	4.000
Etudes-supérieures	Abouissement	6	2.833	CESS	Abouissement	5	3.800
Beau-diplôme-diplôme-élevé		5	2.800				
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	5	2.600				

Figure 104 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement technique de transition

Pour la zone muette, « Echec du général » -« Niveau moyen » obtient l'indice de co-occurrence le plus élevé faisant référence à une notion de relégation (Figure 105).

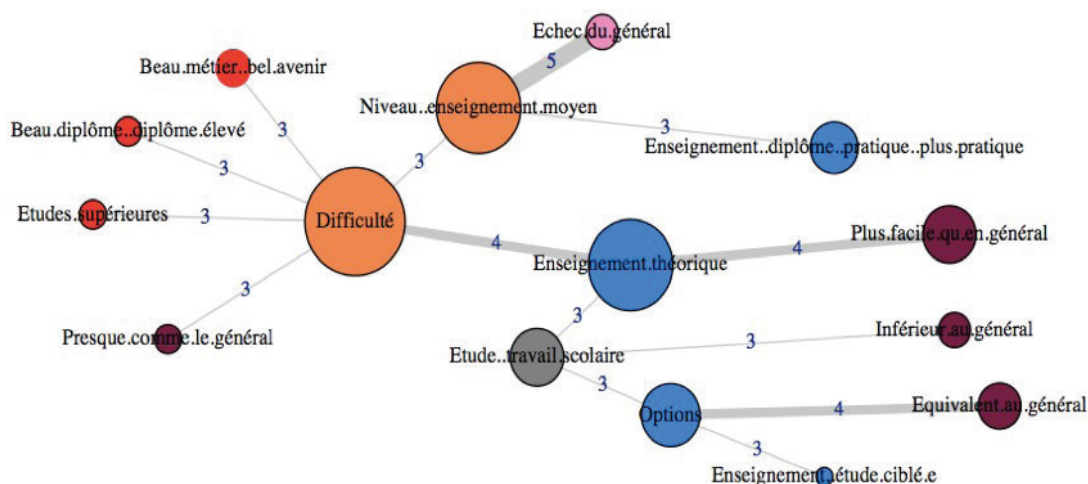


Figure 105 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du professionnel pour l'enseignement technique de transition

Les élèves issus de l'enseignement technique de qualification évoquent les mêmes thèmes (Figure 106). On retrouve en zone centrale des éléments de comparaison à l'enseignement général avec des termes comme « Presque comme le général », « Equivalent au général » ou « Inférieur au général », mais aussi des notions liées au niveau de l'enseignement tels que « Plus facile » ainsi qu'à l'implication demandée par les études comme « Etude, travail scolaire ». Notons que « Peu, pas connu » est ici évoqué en zone centrale des évocations. Les éléments contrastés font référence à l'aboutissement avec « Accès à la haute école » et « Beau métier, bel avenir ».

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	19	2.842	Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	26	3.192
Plus-facile		13	2.923	Options		15	3.600
Niveau-enseignement-moyen	Niveau de l'enseignement	13	2.462	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		11	3.636
Pas-peu-connu		9	2.444	Pas-de-stages		11	3.000
Presque-comme-le-général	Comparaison	11	2.091	Sport-éducation-physique	10	4.000	
Plus-facile-qu-en-général		17	2.412	Difficulté	Niveau de l'enseignement	25	3.360
Inférieur-au-général		10	1.800				
Equivalent-au-général		25	2.320				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Plus-de-cours-généraux	Caractéristiques de l'enseignement	6	2.500	Beaucoup-d-étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail	8	3.000
Accès-à-la-haute-école		5	2.200	Enseignement-diplôme-pratique		8	3.250
Beau-métier-bel-avenir	Aboutissement	5	2.400	Enseignement-moins-pratique	Caractéristiques de l'enseignement	6	3.167
				Stages		6	4.167
				Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	6	3.333
				Difficultés-scolaires		5	3.200
				Etudes-supérieures	Aboutissement	8	3.000
				Bon-enseignement		5	3.200
				Mauvaise-réputation	Qualités de l'enseignement	7	3.143
				Enseignement-sérieux		5	3.200

Figure 106 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de transition

Le graphe seuil à 4 indique un « Enseignement théorique » difficile mais « Plus facile qu'en général » (Figure 107). Cette notion de difficulté est liée à « Etude, travail scolaire » aux « Options » et à « Equivalent au général ». Il est à noter que les indices de co-occurrence ne sont pas supérieurs à la valeur 6, pourtant les élèves du technique de qualification constituent le corpus le plus grand. On retrouvait par exemple dans leur graphe seuil pour la représentation de la filière technique de qualification des valeurs de co-occurrence supérieures à 20.

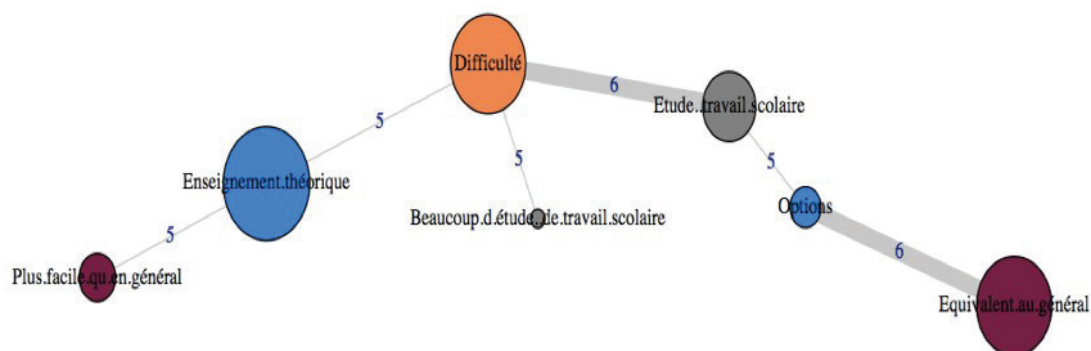


Figure 107 Graphe seuil à 4 des évocations des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de transition

La zone centrale de la zone muette est assez ressemblante à celle des évocations (Figure 108) les éléments contrastés amènent quant à eux des termes nouveaux mais disparates : « Bon enseignement » apparaît aux côtés de « Mauvaise réputation » ou « Echec du général ».

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Presque-comme-le-général	Comparaison	13	2.769	Enseignement-théorique	Caractéristiques de l'enseignement	18	3.278
Plus-facile-qu-en-général		14	1.785	Options		12	3.667
Inférieur-au-général		25	2.360	Difficulté	Niveau de l'enseignement	17	3.353
Equivalent-au-général		17	2.353	Etude-travail-scolaire	Quantité de travail scolaire	13	3.154
Plus-facile	Niveau de l'enseignement	18	2.722	Etudes-supérieures	Aboutissement	13	3.308
Niveau-enseignement-moyen		20	2.800				
Pas-peu-coumu		22	1.909				
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Bon-enseignement	Qualités de l'enseignement	11	2.909	Accès-à-l-emploi-à-la-fin-du-secondaire	Aboutissement	11	3.818
Mauvaise-réputation		7	2.857	Beau-métier-bel-avenir		6	3.333
Echec-du-général	Relégation	6	2.667	Accès-aux-études-supérieures		5	3.000
Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	7	2.143	Accès-à-la-haute-école	5	3.600	
Equivalent-au-technique-de-qualification		7	1.429	Enseignement-diplôme-pratique	10	3.600	
Supérieur-au-technique-ce-qualification	Comparaison	6	2.500	Enseignement-qui-forme-à-un-métier	Caractéristiques de l'enseignement	10	3.400
Université		5	1.800	Stages	8	4.000	
	Aboutissement			Sport-éducation-physique	6	4.167	
				Beaucoup-d'étude-de-travail-scolaire	Quantité de travail	5	3.400

Figure 108 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de transition

De son côté, le graphe seuil à 3 de l'analyse de similitude de la zone muette (Figure 109) atteste une nouvelle fois de l'hétérogénéité de la représentation avec de nombreux termes liés par des indices de co-occurrence faibles.

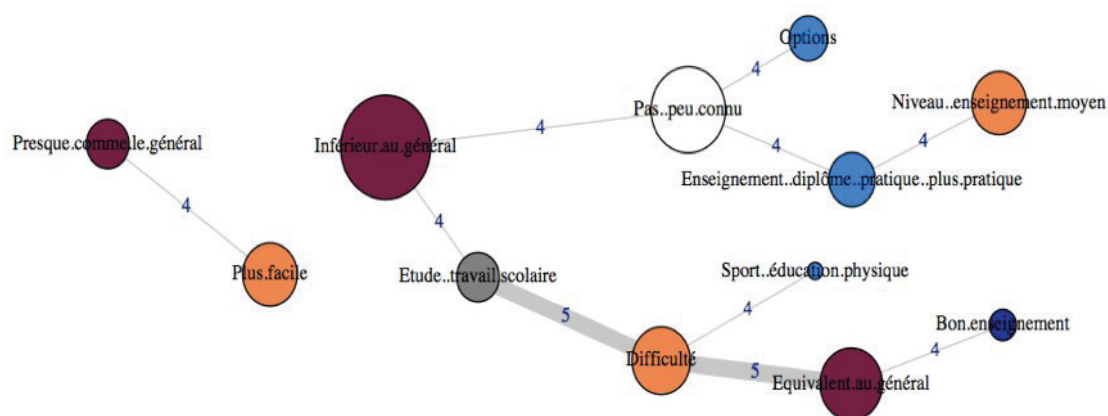


Figure 109 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de qualification pour l'enseignement technique de transition

À première vue l'analyse prototypique des évocations des élèves de l'enseignement technique de transition est plutôt positive (Figure 110). Les quatre zones contiennent peu de termes, mais plusieurs items ont été confirmés dans le noyau central par le contrôle de la centralité (Annexe 4). On y retrouve « Accès à la haute école » qui avait été confirmé comme terme central, les éléments contrastés sont plutôt valorisants et comprennent les termes « Enseignement, études ciblées », « Elèves intelligents » ou encore « Enseignement théorique » ou « Presque comme le général ». La difficulté est ici renvoyée en première périphérie. Elle obtient la plus grande occurrence mais est moins bien classée selon le rang moyen.

Evocations					
Noyau Central			Première périphérie		
	Frq	Rg		Frq	Rg
Accès-à-la-haute-école } Aboutissement	7	2.571	Difficulté } Niveau de l'enseignement	10	2.800
Cours-de-sciences } Caractéristiques de l'enseignement	6	2.333	Etude-travail-scolaire } Quantité de travail scolaire	9	2.889
Eléments contrastés			Zone Périphérique		
	Frq	Rg		Frq	Rg
Enseignement-étude-ciblée } Caractéristiques de	5	2.000	Etudes-supérieures } Aboutissement	5	3.600
Enseignement-théorique }	4	2.250	Niveau-enseignement-moyen } Niveau de l'enseignement	5	3.600
Sport-éducation-physique }	4	2.750			
Elèves-intelligents } Qualités intrinsèques à l'élève	4	2.500			
Presque-comme-le-général } Comparaison	4	2.500			

Figure 110 Analyse prototypique des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique

Elle constitue d'ailleurs l'arête principale du graphe seuil à 2 avec « Options » (Figure 111).

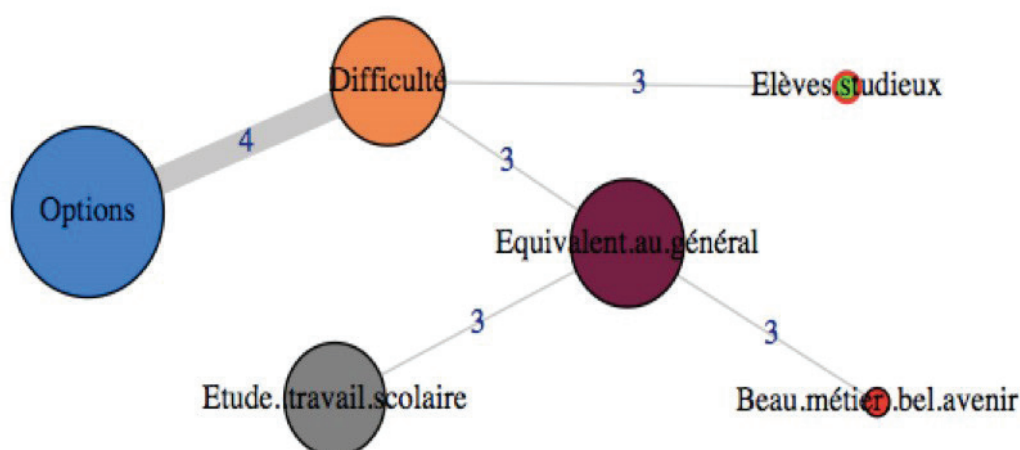


Figure 111 Graphe seuil à 2 des évocations des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique de transition

La zone muette est davantage empreinte par une notion de descente de niveau avec « Inférieur au général », « Facile » et explicitement « Descente de niveau » (Figure 112). Les éléments contrastés comprennent une équivalence avec les autres enseignements qualifiants et les zones périphériques contiennent des aspects disparates.

Noyau Central		Frq	Rg	Première périphérie		Frq	Rg
Inférieur-au-général	Comparaison	10	2.200	Options	Caractéristiques de l'enseignement	8	3.625
Facile		5	2.800	Enseignement-qui-forme-à-un-métier		5	3.200
Descente-de-niveau	Niveau de l'enseignement	4	2.500	Enseignement-étude-ciblée		4	3.000
Etudes-supérieures		4	2.500	Equivalent-au-général		6	3.000
CESS	Aboutissement	4	2.750	Plus-facile	6	3.167	
				Difficulté	8	3.400	
Eléments contrastés		Frq	Rg	Zone Périphérique		Frq	Rg
Elèves-hésitants	Qualités intrinsèques à l'élève, jugements de valeur	3	2.333	Accès-aux-études-supérieures	Aboutissement	3	4.333
Enseignement-peu-pas-séneux		3	2.333	Accès-à-la-haute-école		3	4.000
Enseignement-poubelle	Qualités de l'enseignement	3	2.000	Beau-métier-bel-avenir	Relégation	3	3.333
Enseignement-études-inférieur-es		3	2.333	Echec-du-général		3	3.333
Equivalent-au-professionnel	Comparaison	3	1.667	Elèves-intelligents	Qualités intrinsèques à l'élève	3	4.000
Equivalent-au-technique-de-qualification		3	2.000	Enseignement-théorique		3	3.000
Plus-facile-qu-en-général	Quantité de travail scolaire	3	1.333	Sport-éducation-physique	Caractéristiques de l'enseignement	3	3.333
Etude-travail-scolaire		3	2.667	Niveau-enseignement-moyen		3	4.000
Technique		3	2.000				

Figure 112 Analyse prototypique de la zone muette des élèves du technique de transition pour l'enseignement technique de transition

de l'enseignement professionnel est surtout empreinte de jugements de valeur, elle prend alors une dimension plus émotionnelle que pragmatique. La représentation des élèves du dernier degré de l'enseignement secondaire se distingue surtout au niveau des filières techniques de transition et de qualification, distinction mise en évidence par le test de reconnaissance de l'objet. Ceux-ci bénéficient sans doute d'une expérience plus grande de ces filières que leurs cadets. Cependant, ces représentations souffrent d'un manque de cohérence indiquant une présence probable de sous-groupes au sein des élèves du troisième degré. Dernier fait intéressant, il est apparu évident que l'enseignement technique de transition souffre d'un manque de connaissance, d'absence d'identité forte et ce chez tous les élèves.

Ensuite, des sous-groupes ont été distingués en fonction de la filière dont les élèves étaient issus et ce, afin d'essayer de mettre en évidence des représentations plus cohérentes là où celles-ci faisaient défaut dans les résultats de la première analyse. Ceci a permis de confirmer d'une part, l'identité forte de l'enseignement général et d'autre part, le manque de connaissance de la filière technique de transition dont seule la représentation des élèves issus de cette filière était cohérente. Des indices de valorisation et hiérarchisation ont également été dégagés. En effet, si l'enseignement général bénéficie d'une image positive et valorisante, il en devient même placé sur un piédestal révélant ainsi une hiérarchisation où les filières qui le suivent souffrent d'une dévalorisation graduelle, proportionnelle à sa place dans ce classement. L'enseignement professionnel étant le plus mal placé. Les élèves issus de ces filières valorisées tentent pourtant tant bien que mal de redorer leur blason avançant un « Choix motivé » mais sont rapidement rattrapés par les valeurs véhiculées dans leur environnement direct qui ressortent de l'évocation de la zone muette.

En fin de compte, nous avons pu observer que la représentation d'une filière se construit autour de plusieurs facteurs principaux et est dimensionnée par la connaissance de cette filière.

Les résultats obtenus l'attestent, ainsi que de simples statistiques descriptives pouvant mettre en évidence un taux de non-réponses bien plus élevé pour le technique de qualification et le technique de transition mais pas pour les enseignements général et professionnel. Dans les points suivants, nous discutons des facteurs révélés par les résultats en les confrontant à la littérature.

Principaux composants de la représentation

.....

La représentation des élèves vis-à-vis des filières en général repose sur les notions de facilité/difficulté, les caractéristiques de la population d'élèves, les caractéristiques de l'enseignement ainsi que l'aboutissement de l'enseignement. Étonnamment, les éléments qui constituent le quotidien des élèves n'apparaissent qu'en zones périphériques, les éléments centraux sont plus souvent empreints de valeurs (positives ou négatives).

L'enseignement général semble toujours être valorisé, qualifié comme étant un enseignement supérieur aux autres. Notion que l'on retrouve à maintes reprises au sein des représentations des autres formes d'enseignement, lesquelles sont toujours ramenées à l'enseignement général. Celui-ci n'est pas comparé aux autres et bénéficie d'une « mesure absolue ». Pourtant les autres filières sont constamment « mesurées » relativement à l'enseignement général. Les conclusions de Donnay (2005) appuient ce constat qualifiant l'enseignement général comme la « norme de référence », les autres filières devenant ainsi des enseignements de relégation. Cette notion de relégation est également omniprésente dans les représentations des enseignements techniques de transition, de qualification et professionnel.

Pour poursuivre avec cette idée de relégation, autre aspect important et souvent relevé, l'association des caractéristiques qualifiantes de l'enseignement à une notion de facilité et/ou de dévalorisation, évoquant des caractéristiques péjoratives de la population d'élèves. Cela est d'autant plus marqué si l'on parcourt les filières -en dehors du général du technique de transition au professionnel en passant par le technique de qualification. Ce qui rejoint et construit la notion de dévalorisation progressive des filières qualifiantes évoquée par Demeuse et Lafontaine (2005).

Dans un autre ordre d'idée, la représentation des élèves se rattache aussi à la population qui constitue chaque filière, lui associant une qualité particulière propre à chaque filière. Sur ce point, les résultats rejoignent presque parfaitement les propos de Grootaers (2006) qui met en évidence l'association des bons élèves à une classe sociale plus élevée tandis que les populations des « filières de relégation » sont associées à des classes inférieures. Ce phénomène peut être interprété à la lumière des travaux de

Bourdieu sur la reproduction sociale et le capital culturel, qui expliquent comment les structures éducatives tendent à perpétuer les inégalités sociales en valorisant les compétences et les savoirs des classes dominantes (Bourdieu & Passeron, 1970). Il suffit de rappeler les évocations « Élèves intelligents » et « Elite » présentes dans les résultats obtenus pour la filière générale et les évocations « Élèves bêtes pas intelligents », « Barakis » ou « Cas sociaux » pour illustrer les conclusions des chercheurs de manière interpellant. Les travaux de Becker (1963) sur l'étiquetage et ceux de Bowles et Gintis (1976) sur l'éducation et la reproduction des structures économiques complètent également cette analyse en soulignant comment les stigmates et les préjugés affectent les trajectoires éducatives et sociales des élèves.

L'aboutissement de l'enseignement est également présent dans le noyau central des représentations, l'association à un métier intellectuel avec la filière générale ou un métier manuel pour les enseignements techniques de qualification et professionnel est quasiment automatique. Cette association est elle aussi empreinte d'une valorisation ou dévalorisation. Il apparaît donc une hiérarchisation professionnelle déjà mise en évidence par Grootaers (2005) renvoyant à des termes tels que « Beau métier, bel avenir » pour l'un et « Mauvais métier », « Salaire, bas » et même « Chômage, CPAS » pour l'autre en zone muette.

Autre fait marquant, la représentation d'une filière est souvent associée à des noms d'écoles locales connues des élèves. Les noms d'établissements n'échappent pas aux principes de valorisations et dévalorisations et viennent appuyer les autres termes des évocations. Si l'association de la difficulté et d'image positive à certains établissements est systématique, d'autres établissements souffrent eux de l'image négative de leur population. En particulier, les écoles proposant les filières qualifiantes sont plutôt assimilées à leur enseignement professionnel, fortement dévalorisé, qu'à leur enseignement technique de qualification dont l'image est moins ternie. Ce qui creuse un fossé supplémentaire entre ces deux types d'écoles. Dans le même sens, Donnay (2005) accorde une valeur plus ou moins importante du diplôme aux exigences de l'établissement. Dans les analyses de similitudes, les noms d'écoles « élitistes » ne proposant que la filière générale sont souvent reliés à la notion de difficulté où les noms d'écoles techniques et professionnelles sont plutôt rattachés à des expressions péjoratives. Ce constat est également soutenu par les travaux de Bourdieu et Passeron (1970)

sur la reproduction sociale et le capital culturel, qui expliquent comment les structures éducatives tendent à perpétuer les inégalités sociales en valorisant les compétences et les savoirs des classes dominantes. Boudon (1973) ajoute que les choix scolaires sont souvent influencés par les aspirations et les attentes de la famille, renforçant ainsi les hiérarchies sociales existantes.

Finalement, peu importe les termes évoqués, le niveau de connaissance du sujet étudié est un facteur dimensionnant important de la qualité de la représentation. Il suffit de retourner aux résultats obtenus pour la filière technique de transition et de qualification pour le confirmer. En particulier pour les élèves du premier degré, dont les évocations contenaient beaucoup de termes fantaisistes, souvent rattachés au terme inducteur. Ce constat a déjà été fait par Discry-Theate (1998) qui met en évidence, dans une étude similaire à celle qui nous occupe, ce lien entre justesse de représentation et niveau d'information et de connaissance. Force est de constater que l'on se trouve donc loin de la vocation qu'attendent certains métiers des études qualifiantes et encore plus loin du modèle initial de l'école industrielle telle que décrite par Groottaers (1998). Le choix d'une spécialisation a pris la forme d'une échappatoire comme le montrent certaines des catégories résultantes de l'analyse des questions ouvertes. Dans ce sens, Peter, Stevens & Vermeersh (2010), ont mené une étude en Flandres sur la représentation des enseignants par rapport aux élèves des différentes filières et la manière dont ceux-ci s'adaptent, ils en arrivent aux conclusions suivantes qui confirment notre observation : «There appeared to be a strong consensus between teachers interviewed in Riverside and Mountain High that students do not usually choose to enrol in vocational streams because they have the appropriate skills and a strong interest in following such a programme. Instead, their 'choice' is attributed to a lack of ability required to be successful in technical or general education, or to a lack of attitude, interest and determination to be successful in school. Vocational education is perceived as the 'dustbin' of the educational process; the final stop for those who cannot be or are not motivated to pursue valued educational goals» (Peter, Stevens & Vermeersh, 2010, p.6).

La zone muette

La zone muette a fait ressortir des résultats intéressants tout au long de notre

recherche, elle avait pour but, rappelons-le, de faire évoquer des éléments non exprimés par les sujets en situation d'évocation libre, essayant, de cette façon, de se libérer d'un biais de désirabilité sociale. Pour ce faire, il a été demandé aux sujets dans le cadre des évocations de se positionner en qualité de « Monsieur et Madame tout-le-monde » et il semble que c'est bien de cette façon que cette consigne ait été interprétée. En effet, les valeurs véhiculées dans les représentations de la zone muette semblent capturées directement de l'environnement et de la société dans laquelle évoluent les élèves (parents, professeurs, autres élèves).

On retrouve alors pour les élèves du troisième degré de la filière professionnelle, une représentation teintée de positivisme d'une part et une représentation de zone muette totalement dévalorisante d'autre part. On retrouve donc là un aspect important de la représentation sociale, le noyau central comme le souligne Abric (1994) va chercher son origine dans un contexte social et idéologique global véhiculant valeurs et stéréotypes. L'individu et son contexte direct ne déterminent alors que le système périphérique incluant cette zone centrale dans la réalité. Mais alors, cette zone muette ne serait-elle pas plus caractéristique du noyau central ? Dans le cadre de cette recherche, elle le complète certainement, mais l'évocation des élèves reste spontanée et est déjà teintée dans une moindre mesure de valeur et stéréotypes véhiculés par la société qui sont davantage dévoilés par l'évocation de la zone muette.

Enfin, faisons le lien avec le champ des politiques publiques où l'approche néo-institutionnelle permet de déchiffrer les influences réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques (Ben Slimane, 2019). Nos résultats montrent comment les représentations des filières d'enseignement sont influencées par des structures institutionnelles, comme les politiques éducatives et les attentes sociales. Les représentations hiérarchisées et les jugements de valeur attribués aux différentes filières reflètent les dynamiques sociales en place et les normes véhiculées par les institutions éducatives. Cette analyse souligne l'importance d'appréhender avec finesse les mécanismes institutionnels en jeu pour mieux naviguer et influencer le paysage organisationnel complexe dans lequel opèrent les acteurs de l'éducation.

Cette synthèse met en lumière le besoin d'une compréhension approfondie des représentations sociales pour faciliter le changement dans le domaine de l'édu-

cation. En effet, pour que les réformes éducatives soient efficaces, elles doivent tenir compte des perceptions et des croyances des acteurs concernés. La théorie néo-institutionnelle nous permet de comprendre comment les politiques publiques peuvent être à la fois des constructeurs et des facilitateurs de changement (Ben Slimane, 2019). Ainsi, pour répondre à la question centrale de cette thèse, « Comment un changement dans le domaine de l'éducation peut-il avoir lieu ? », il est essentiel de considérer les interactions entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales. Les acteurs de l'éducation, notamment les élèves, les enseignants et les parents, ne sont pas de simples récepteurs passifs des politiques éducatives, mais des agents actifs capables de négocier et de remodeler ces politiques en fonction de leurs représentations et de leurs contextes sociaux.

Par ailleurs, les enseignants jouent un rôle crucial dans le système éducatif et leurs perceptions des différentes filières influencent non seulement leurs interactions avec les élèves, mais également l'image globale de ces filières au sein de la communauté scolaire. C'est pourquoi dans la section qui suit, nous nous pencherons sur l'analyse de la représentation sociale des enseignants par rapport aux différentes filières d'enseignement secondaire.

6.2. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX FILIÈRES

Second acteur de « la classe » et qui fait office d'autorité, les enseignants sont également des éléments majeurs au sein de l'institution scolaire (cf. Chapitre 2).

Il est donc essentiel de réunir leurs représentations sociales lorsqu'on s'attarde aux acteurs de l'enseignement.

Pour cette partie, deux types d'analyses seront présentées : l'analyse prototypique des évocations et de la zone muette des enseignants interrogés et, comme pour les élèves, l'analyse de similitudes effectuée sur le corpus des évocations.

En ce qui concerne l'analyse prototypique, nous avons conservé la fréquence minimale par défaut (2) afin d'éliminer le moins possible les termes du corpus.

De la même façon que dans le travail précédent relatif aux élèves, un regroupement minimal a été effectué et ce, de manière à garder le plus possible les termes évoqués par les sujets mais en limitant l'hétérogénéité de ceux-ci.

Plus concrètement, certaines expressions comme « forme à un métier, formation à un métier, ... » ont été regroupées sous l'unique expression « enseignement qui forme à un métier ».

Notons enfin que les analyses prototypiques ont été ici effectuées avec le logiciel IRaMuTeQ alors qu'elles avaient été effectuées sous EVOC2000 pour le corpus des élèves (ce logiciel libre étant maintenant remplacé par IRaMuTeQ).

Les principes des analyses sont donc identiques mais la présentation graphique des résultats change quelque peu.

Rappelons que pour constituer ce corpus d'évocation, 110 enseignants ont été interrogés.

Un questionnaire d'évocation similaire à celui soumis aux élèves dans la section précédent nous a permis de recueillir le corpus qui sera analysé ci-après.

Nous présenterons successivement et ce pour chacune des quatre filières, les résultats de l'analyse prototypique pour la représentation sociale des enseignants, la zone muette correspondante pour la filière donnée et enfin nous effectuerons une analyse de similitude sur les mêmes sous-corpus, à savoir, l'évocation personnelle et la zone muette.

6.2.1. La représentation sociale des enseignants par rapport à l'enseignement professionnel

Le noyau central de la représentation des enseignants par rapport à l'enseignement professionnel comporte deux types d'éléments comme le montre la Figure 114. D'une part, et avec une importance élevée, on y trouve des notions relatives au côté pratique, manuel de cet enseignement et à sa spécificité à former les élèves à un métier. La deuxième partie du noyau central renvoie quant à elle à des notions relatives à l'image de ce type d'enseignement avec le terme « dévalorisation » et aux caractéris-

tiques des élèves qui composent ce type d'enseignement avec des éléments renvoyant aux difficultés et au décrochage scolaire et à un enseignement qui se voudrait adapté à un certain type d'élève que l'on comprend en difficulté. La première périphérie comporte elle aussi des éléments intéressants, on y trouve également des caractéristiques intrinsèques aux élèves comme les problèmes de discipline ou encore leur manque de motivation mais également des expressions propres aux finalités de ce type d'enseignement comme « accès à l'emploi à la fin du secondaire » ou « choix d'options ». Il est intéressant de voir que ce qui concerne les stages, dont la proportion d'heures que consacre l'enseignement professionnel est la plus élevée, se trouve dans la dernière case, en l'occurrence, la seconde périphérie.

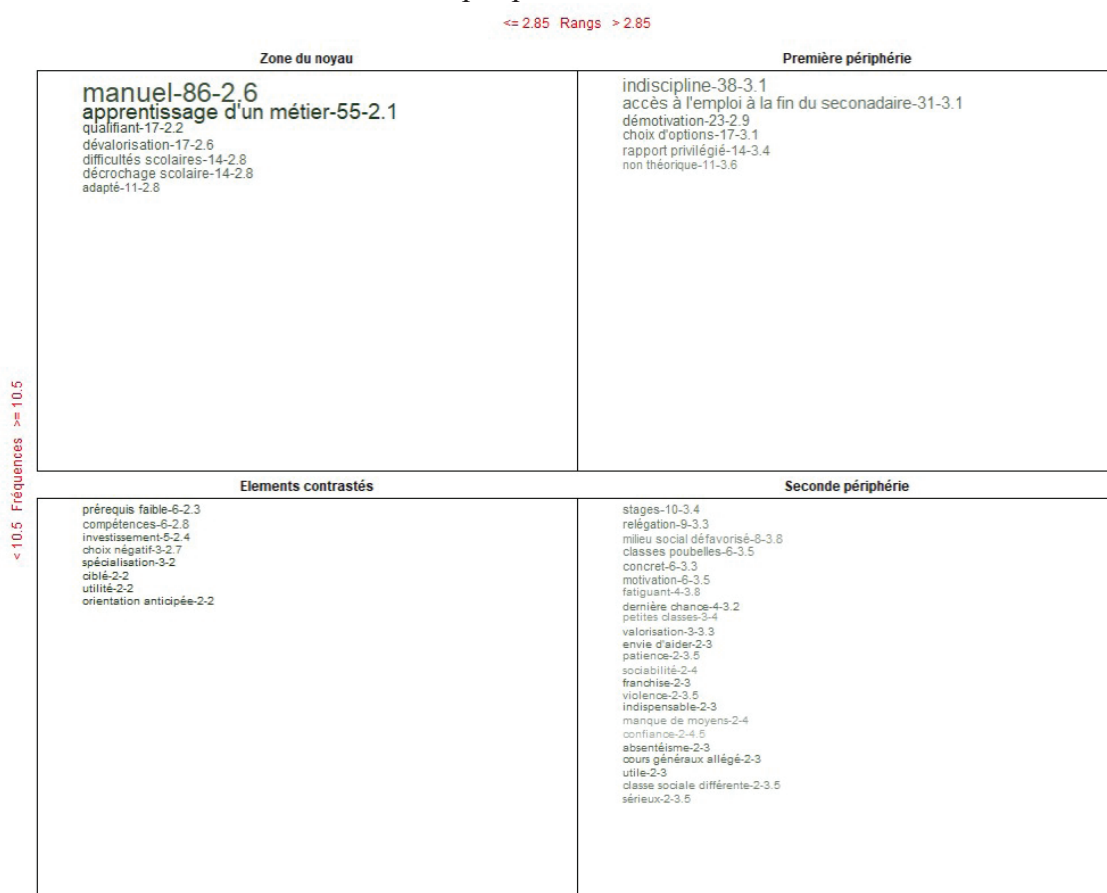


Figure 114 Analyse prototypique des évocations des enseignants

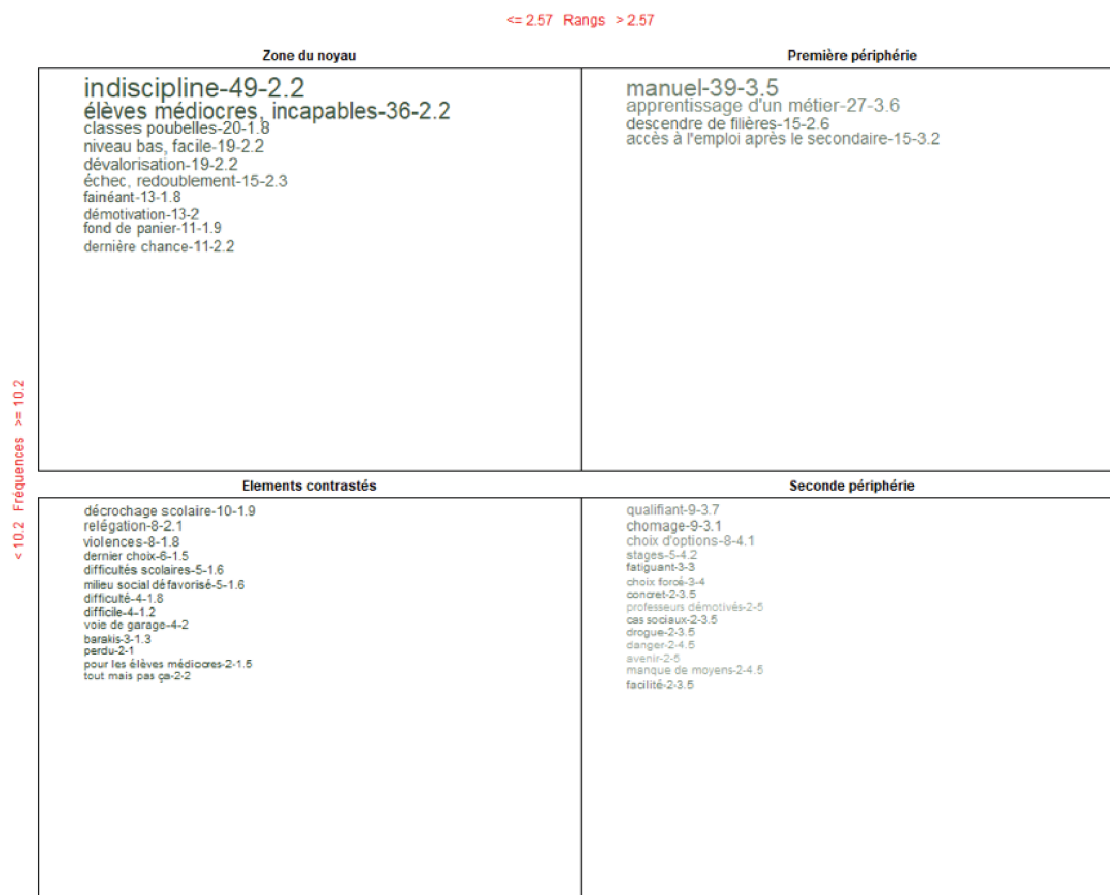


Figure 115 Analyse prototypique de la zone muette des enseignants

Le noyau central de la zone muette des enseignants fait ressortir des termes exclusivement négatifs et parfois empreints de jugements de valeur tels « indiscipline », « élèves médiocres », « incapables », « classes poubelles », « fainéants, fond de panier », etc. Les finalités de l'enseignement professionnel sont quant à elles renvoyées dans la première périphérie avec des termes comme « manuel », « apprentissage d'un métier », « accès à l'emploi à la fin du secondaire ». On y trouve également la notion de « descente de filière » renvoyant aux éléments de hiérarchisation des filières (Figure 115). Les analyses de similitudes effectuées sur ces mêmes évocations nous montrent que les représentations sociales des enseignants (Figure 116) s'articulent autour des notions « manuel », « d'accès à l'emploi à la fin du secondaire » et « d'apprentissage pratique ». Mise en évidence plutôt nouvelle, cette notion de « manuel » renvoie également à l'indiscipline et au manque de motivation des élèves.

On y trouve également dans une moindre mesure des caractéristiques de ce type d'enseignement avec les termes « enseignement non théorique et adapté » et sa

dévalorisation ainsi que les difficultés scolaires des élèves.

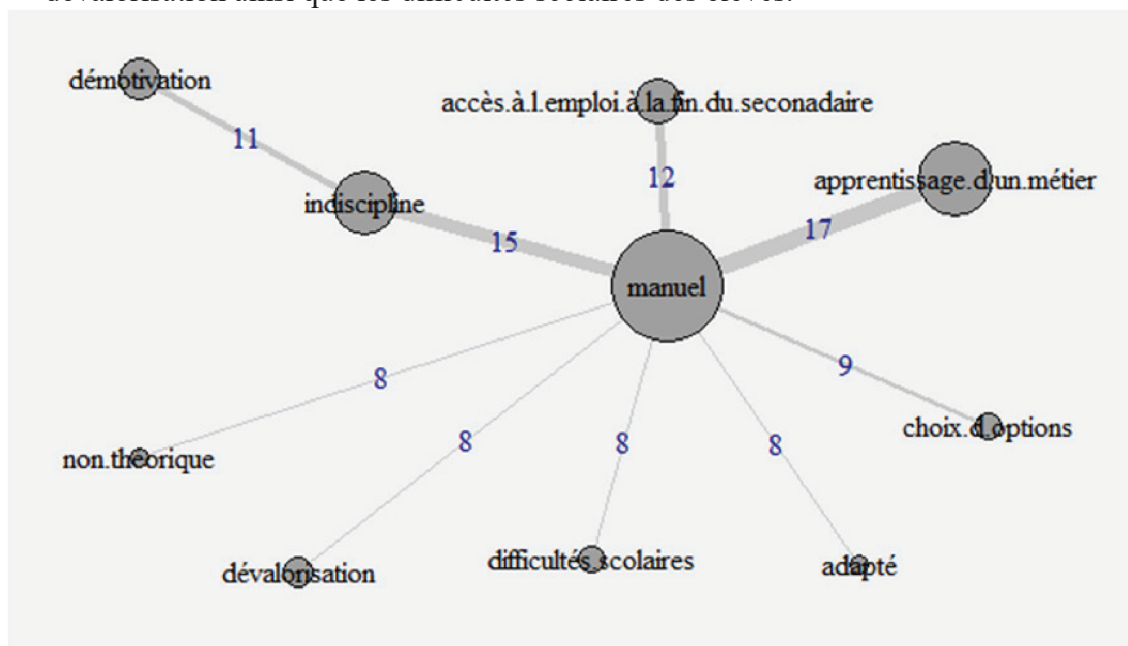


Figure 116 Graphe seuil à 7 des évocations des enseignants pour l'enseignement professionnel

En ce qui concerne la zone muette (Figure 117), l'analyse de similitudes fait ressortir, comme pour l'analyse prototypique, des éléments uniquement négatifs. La représentation est articulée autour de la notion d'indiscipline qui renvoie à « l'apprentissage d'un métier » directement lié au mot « fainéant ». On constate également que l'indiscipline et le côté manuel de l'enseignement sont co-occurents, renvoyant à l'expression « élèves médiocres, incapables ». On peut faire le triste constat que l'enseignement manuel est associé à des caractéristiques intrinsèques et très négative des élèves et au faible niveau que les enseignants se représentent de ce type d'enseignement. Il est intéressant de souligner l'apparition de schème commun autour des expressions « accès à l'emploi après le secondaire », « apprentissage d'un métier », « manuel » et « indiscipline » dont gravite autour davantage de termes péjoratifs dans la zone muette que dans l'évocation. Ceci laisse présager une instabilité de la représentation sociale dont les termes centraux se retrouvent rattachés aux éléments les plus négatifs de la zone muette.

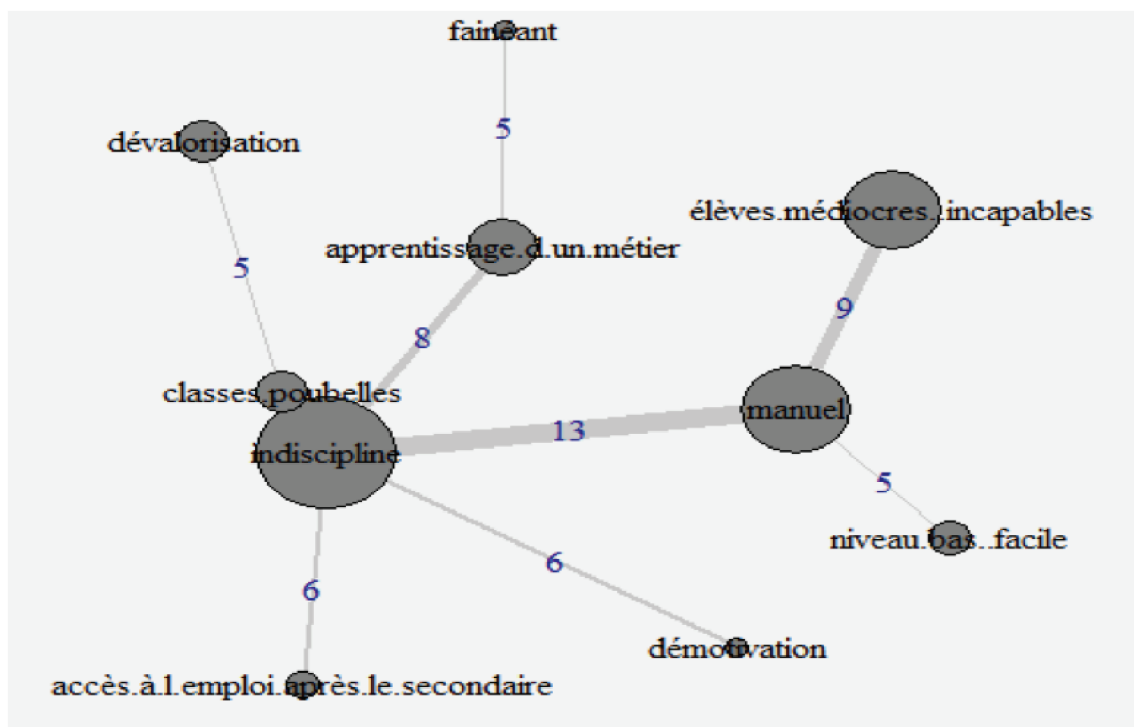


Figure 117 Graphe seuil à 4 de la zone muette enseignants pour l'enseignement professionnel

6.2.2. La représentation sociale des enseignants par rapport à l'enseignement général

L'analyse prototypique des évocations de l'enseignement général (Figure 118) nous montre des éléments centraux tels que « l'accès aux études supérieures » et « l'enseignement qui se veut théorique » et « un niveau d'enseignement élevé ». On y trouve également des notions relatives aux élèves : « des capacités intellectuelles », « des élèves intéressés » et « motivés » (contrairement à l'enseignement professionnel), et un enseignement plutôt « élitiste ». La notion de « norme » est également présente dans le noyau central. On y trouve également dans la première périphérie le suivi parental et des éléments relatifs au travail scolaire (« plus d'étude », « généralité », ...). On comprend aisément que ce type d'enseignement profite d'une image plus positive.

La zone muette des évocations des enseignants (Figure 119) fait, sans surprise, ressortir ces mêmes notions, si ce n'est que la valorisation est davantage marquée par les termes « capacités intellectuelles », « élite », « sélection », « meilleur avenir », « premier choix ». L'« accès aux études supérieures » présent dans le noyau central des

évolutions est cette fois renvoyé dans la première périphérie. Il est intéressant de voir qu'encore une fois, la zone muette fait davantage ressortir les caractéristiques des populations d'élèves au détriment des aspects « pratiques » de l'enseignement dont il est question. L'apparition du terme « sélection » en noyau central est également intéressante à mettre en vis-à-vis avec le principe de relégation, comme si les effets pervers de la relégation apparaissant pour les filières qualifiantes trouvent le bénéfice d'une «sélection élitiste» au sein de l'enseignement général.

Par ailleurs, l'analyse de similitudes des évocations (Figure 120) nous permet de constater que la représentation est articulée autour des notions de l'accès aux études supérieures, des capacités intellectuelles que nécessite ce genre d'enseignement, de la culture générale et de la quantité de travail scolaire.

Faisant de cette façon toujours référence à des aspects pragmatiques de cette filière. La zone muette des enseignants pour de l'enseignement général (Figure 121) est presque semblable à celle des évocations. Comme nous l'avons dit pour l'analyse prototypique, on voit ici une survalorisation de l'enseignement général avec les capacités intellectuelles, la notion de premier choix ou encore d'élite qui renvoie à un meilleur avenir qui passe nécessairement par un enseignement théorique et la qualité de l'enseignement. Il est tout même intéressant de noter une nouvelle fois, le basculement de l'importance des sommets principaux « accès aux études supérieures » et « capacités intellectuelles », attestant la tendance de la zone muette à se focaliser sur les populations d'élèves.

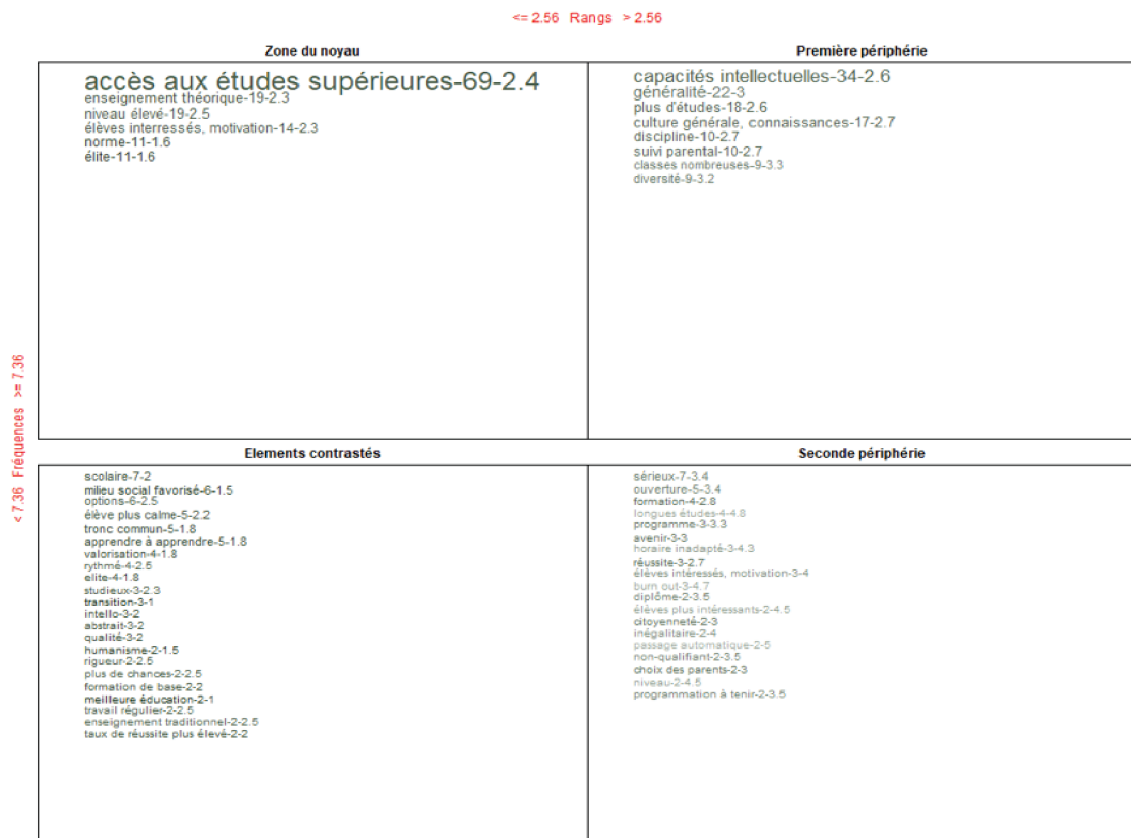


Figure 118 Analyse prototypique des évocations des enseignants pour l'enseignement général

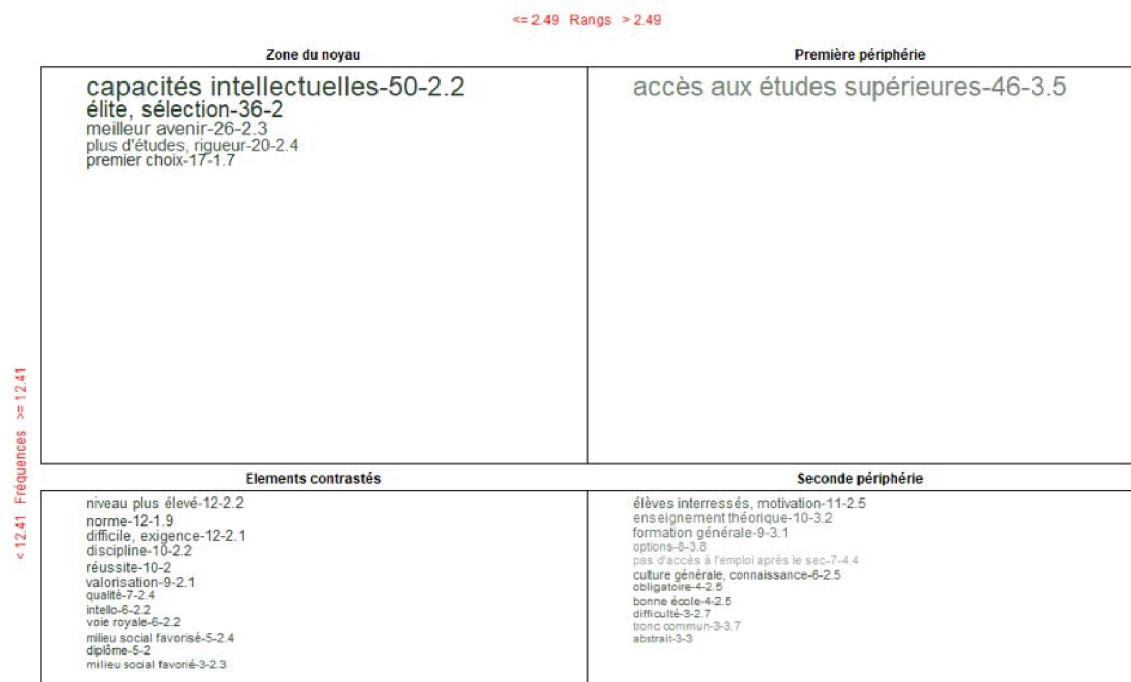


Figure 119 Analyse prototypique de la zone muette enseignants pour l'enseignement général

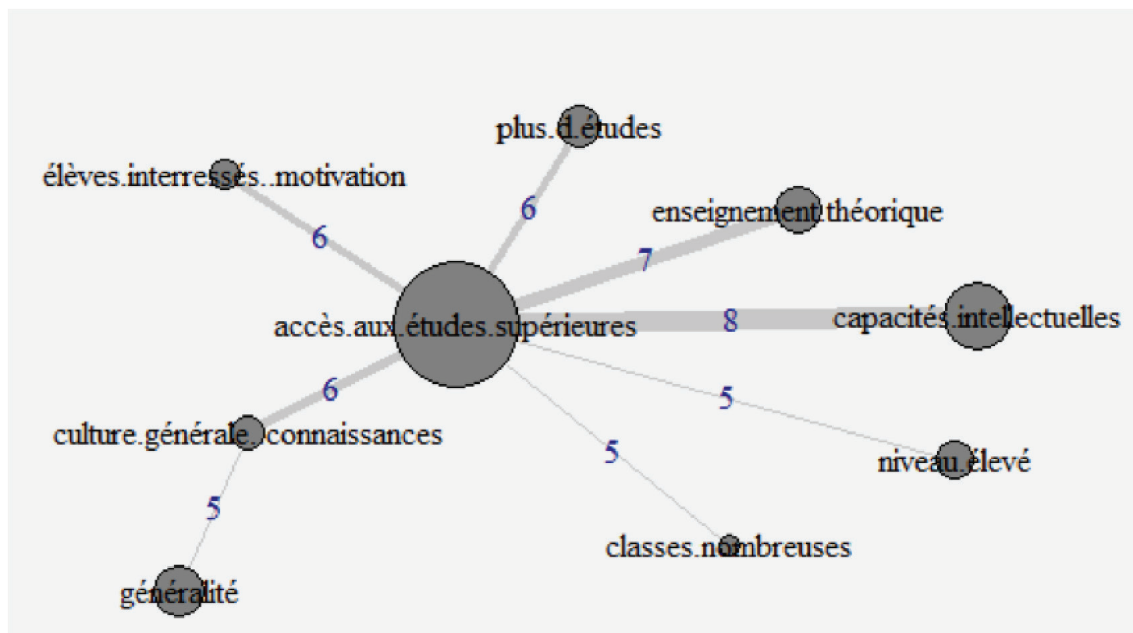


Figure 120 Graphe seuil à 4 des évocations des enseignants pour l'enseignement général

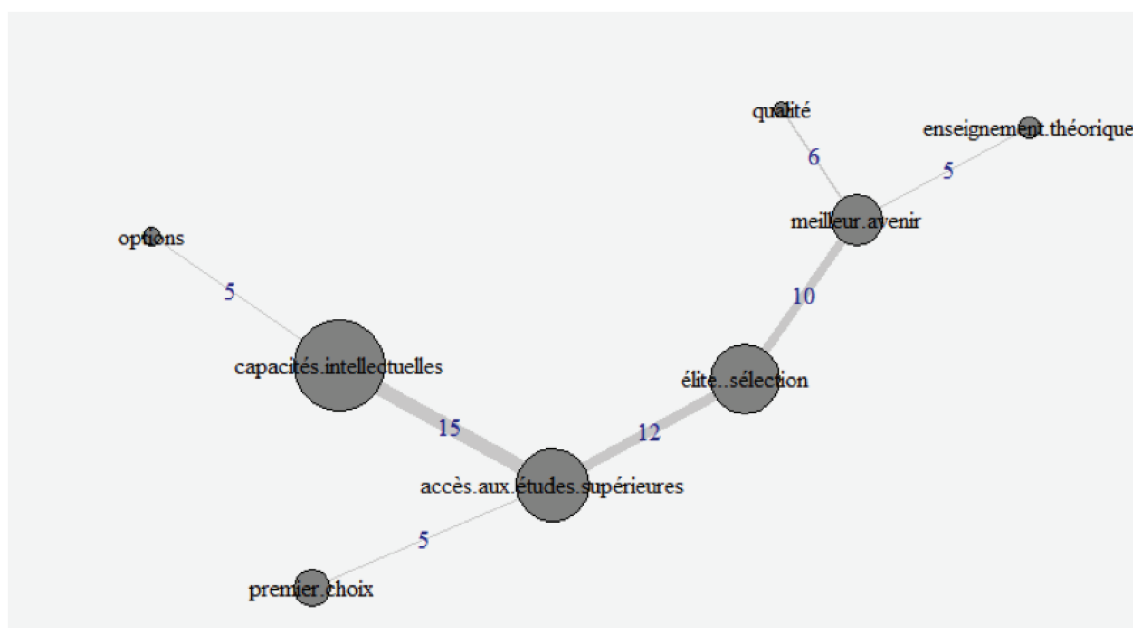


Figure 121 Graphe seuil à 4 de la zone muette des enseignants pour l'enseignement général

6.2.3. Les représentations sociales des enseignants par rapport à l'enseignement technique de qualification

Concernant la filière technique de qualification, l'analyse prototypique (Figure 122) fait ressortir des termes très proches de la finalité de ce type d'enseignement

ainsi que de ses caractéristiques. On y trouve notamment « l'apprentissage d'un métier » et, en l'occurrence, le côté « qualifiant », « la formation » qui se veut plutôt « pratique », « les options », « les stages » mais également cette double finalité qu'offre l'enseignement technique de qualification, à savoir, « l'accès aux études supérieures » et « l'accès à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire ». On y voit également des éléments liés au niveau de cet enseignement, qualifié par nos sujets de « niveau moyen » et à la notion de « relégation », et par ailleurs, cet enseignement semble également souffrir d'une certaine « dévalorisation ». Les éléments négatifs que l'on retrouvait pour l'enseignement professionnel sont ici présents en nombre dans la deuxième périphérie. Il faut également attendre cette deuxième périphérie pour voir apparaître des termes caractérisant la population d'élèves.

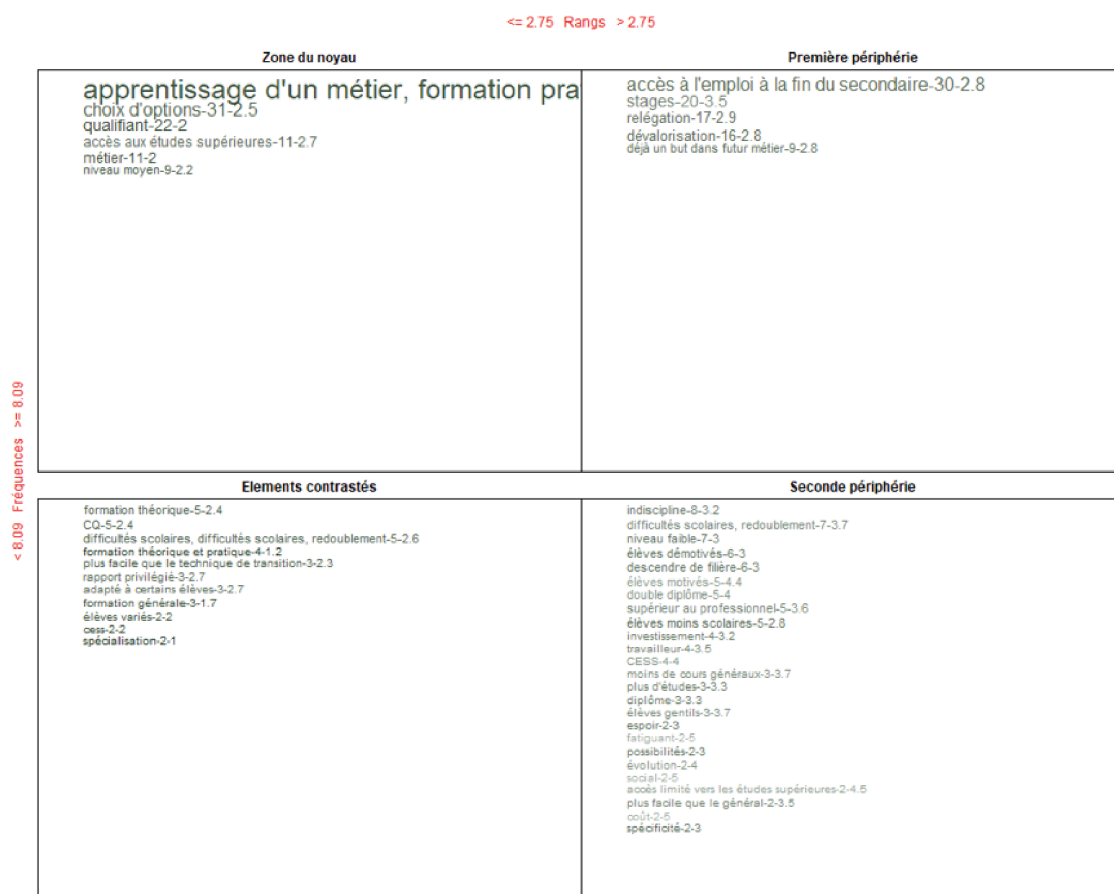


Figure 122 Analyse prototypique des évocations des enseignants pour l'enseignement technique de qualification

Quant à la zone muette (Figure 123), son noyau central ne contient aucun terme en lien avec les caractéristiques de ce type d'enseignement, ces termes étant présents dans la première périphérie. En effet, le noyau central met en exergue des expressions relatives au niveau de ce type d'enseignement avec « qualifié de faible »,

à la « relégation » et à la hiérarchisation et aux caractéristiques des élèves (« difficultés scolaires », « redoublement », « démotivation »). La double finalité que l'on retrouvait dans les éléments centraux des évocations se trouve à présent dans la seconde périphérie. Les éléments contrastés de la Figure 123 qui, pour rappel, contiennent les termes évoqués par peu de sujets mais bénéficiant tout de même d'un rang élevé, font eux références à des termes et expressions proches du noyau central de la zone muette du professionnel. L'enseignement technique de qualification ne semble donc pas déroger à la règle où la zone muette met en avant les éléments négatifs et plus particulièrement ceux liés aux élèves.

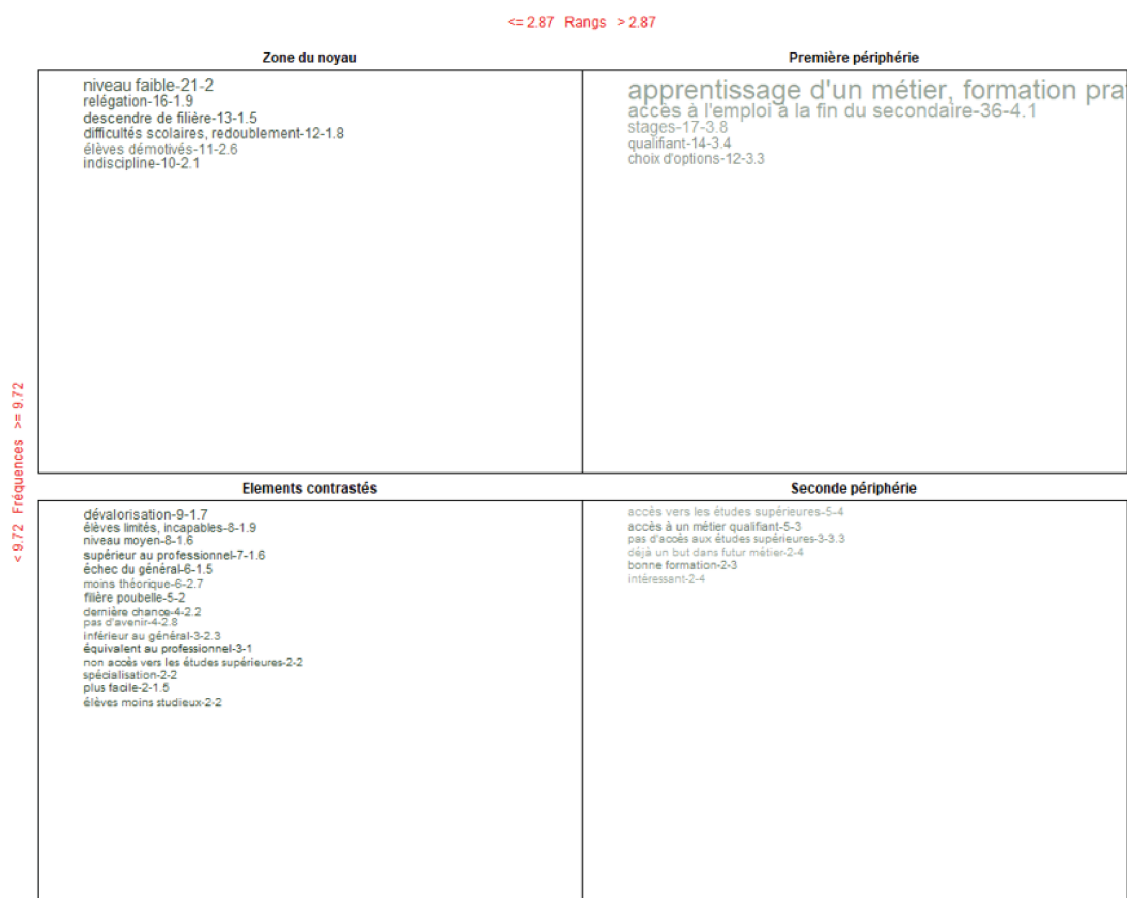


Figure 123 Analyse prototypique de la zone muette des enseignants pour l'enseignement technique de qualification

Ce phénomène se répète de façon plus nuancée dans l'analyse de similitudes. L'observation du graphe seuil de la Figure 124 montre que la représentation des enseignants est articulée autour des notions « d'apprentissage pratique » et « d'accès à l'emploi à la fin du secondaire ». Cette notion d'apprentissage pratique renvoie également aux caractéristiques de ce type d'enseignement comme les « stages », le « choix d'options », l'aspect « qualifiant » et la double finalité (« accès aux études supérieures

»). On y trouve également dans une moindre mesure des notions de « difficultés scolaires », de « redoublement », de « relégation » et de « dévalorisation ».

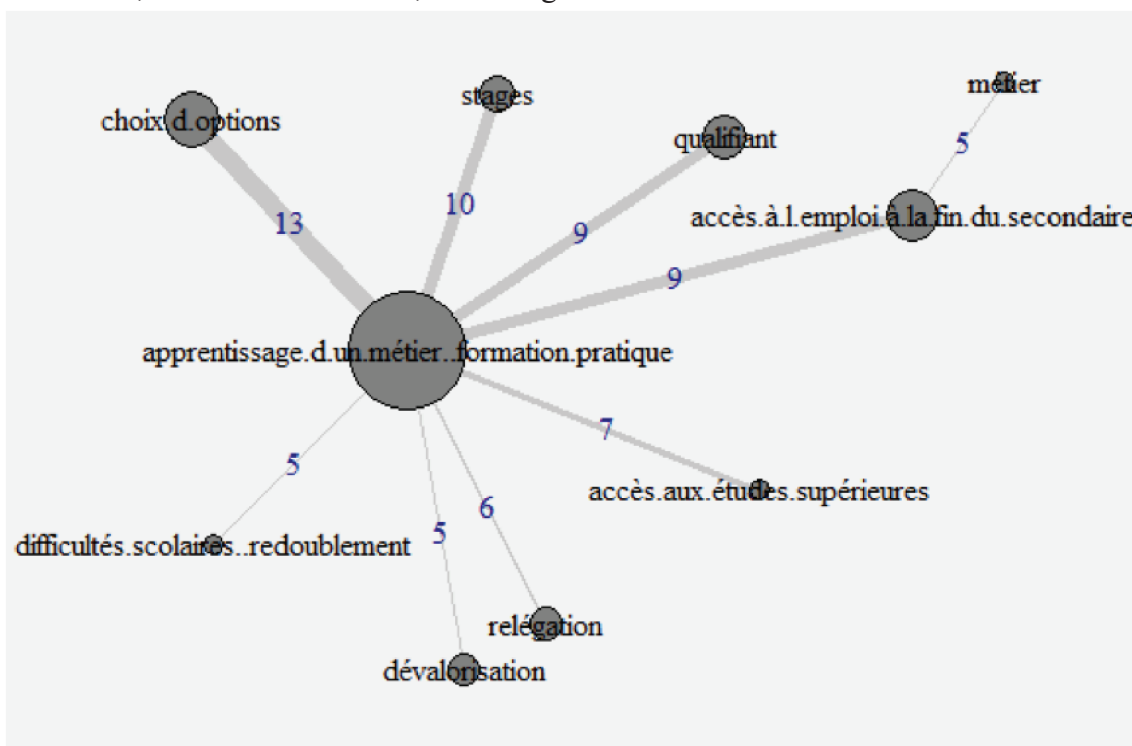


Figure 124 Graphe seuil à 4 des évocations des enseignants pour l'enseignement technique de qualification

La zone muette (Figure 125) fait ressortir la même notion principale « d'apprentissage d'un métier et d'accès à l'emploi à la fin du secondaire » tout comme pour les évocations (Figure 124) et, dans une moindre mesure, aux « stages » et à l'aspect « qualifiant ». Il est ici intéressant de constater que l'apprentissage d'un métier est fortement lié à la notion de « relégation » et de faible niveau de l'enseignement. On y trouve enfin des notions négatives comme la hiérarchisation, de dévalorisation et de nouveau les qualités intrinsèques aux élèves avec « indisciplines » ou « élèves limités » qui étaient absent du graphe seuil précédent. Enfin, on peut dire que même si certaines tendances se répètent, l'enseignement technique de qualification bénéficie d'une image plus valorisée que l'enseignement professionnel, la double finalité des études ne semble pas y être étrangère.

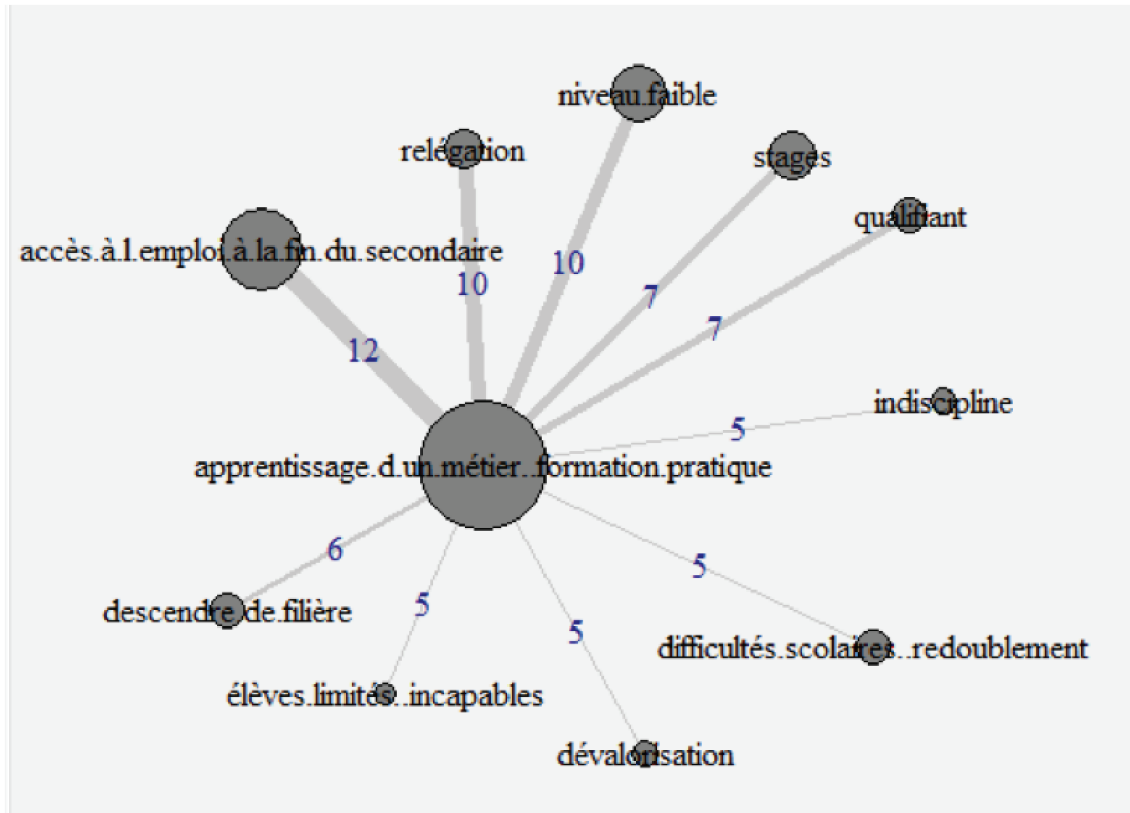


Figure 125 Graphe seuil à 4 de la zone muette des enseignants pour l'enseignement technique de qualification

6.2.4. La représentation sociale des enseignants par rapport à l'enseignement technique de transition

Nous finirons cette analyse des représentations sociales des enseignants avec la filière plus contrastée de l'enseignement technique de transition. En effet, l'analyse prototypique fait ici ressortir plusieurs notions assez contradictoires (Figure 126). On y trouve des termes comme « enseignement », « bagage pratique » et « enseignement théorique ». Cela montre bien la confusion que ce type de filière peut entraîner et le manque de connaissance de celle-ci même chez les enseignants. La première périphérie confirme d'ailleurs cette méconnaissance avec le terme « méconnu ». Notons toutefois que les expressions « choix d'options », « formation générale et pratique », « spécialisation » sont assez proches de la réalité de cette filière. La première périphérie présente tout de même des termes proches de ceux du général « accès aux études supérieures », « élèves motivés », « capacités intellectuelles ». La notion de comparaison avec le général qu'ils considèrent comme étant « équivalent » est également centrale.

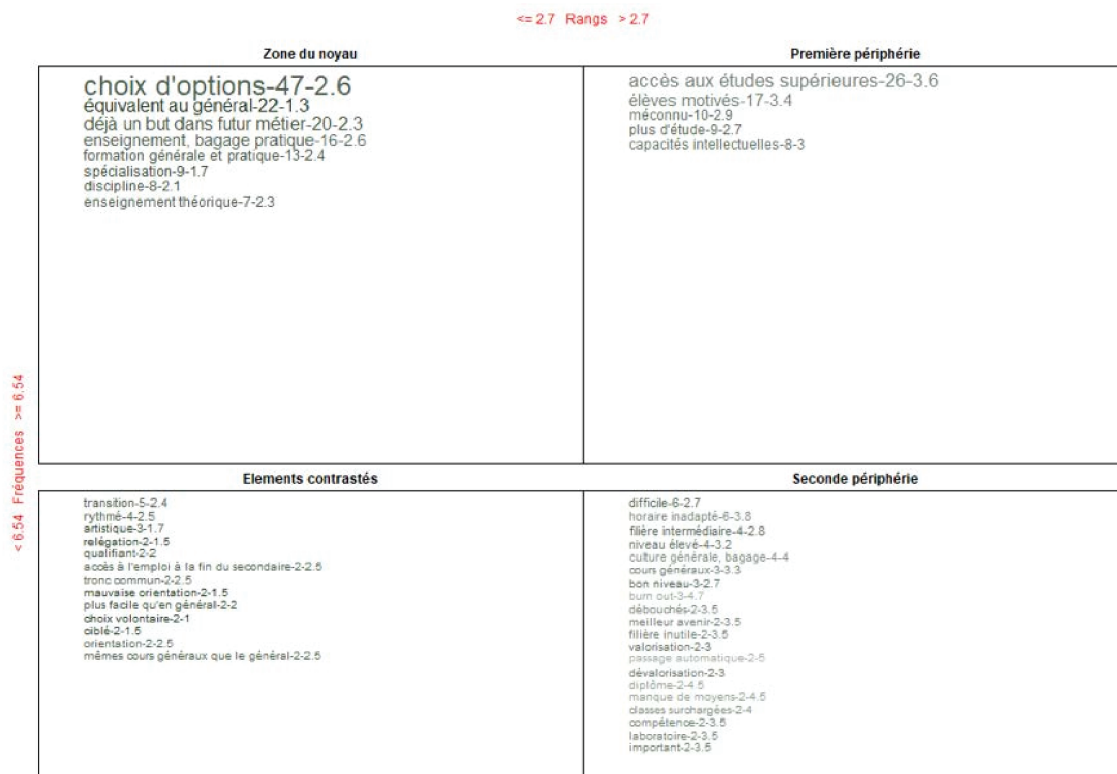


Figure 126 Analyse prototypique des évocations des enseignants pour l'enseignement technique de transition

De son côté, la zone muette (Figure 127) fait ressortir davantage d'éléments de comparaison avec le général (« échec du général », « plus facile qu'en général », « inférieur au général ») et de hiérarchisation (« descente de filière »). La notion de méconnaissance de cette filière est ici centrale et apparaît le plus souvent, attestant que les enseignants sont donc conscients de cette méconnaissance. La première périphérie contient des éléments plutôt en lien avec les caractéristiques et/ou finalités de l'enseignement de manière générale (« accès à l'emploi à la fin du secondaire », « accès aux études supérieures », « choix d'option ») mais également à la relégation et au niveau de l'enseignement. Le flou qui semble régner sur cette filière laisse donc la place à des notions à mi-chemin entre le général et l'enseignement qualifiant. On tend plutôt à la comparaison avec le général et les élèves semblent ici exceptionnellement épargnés.

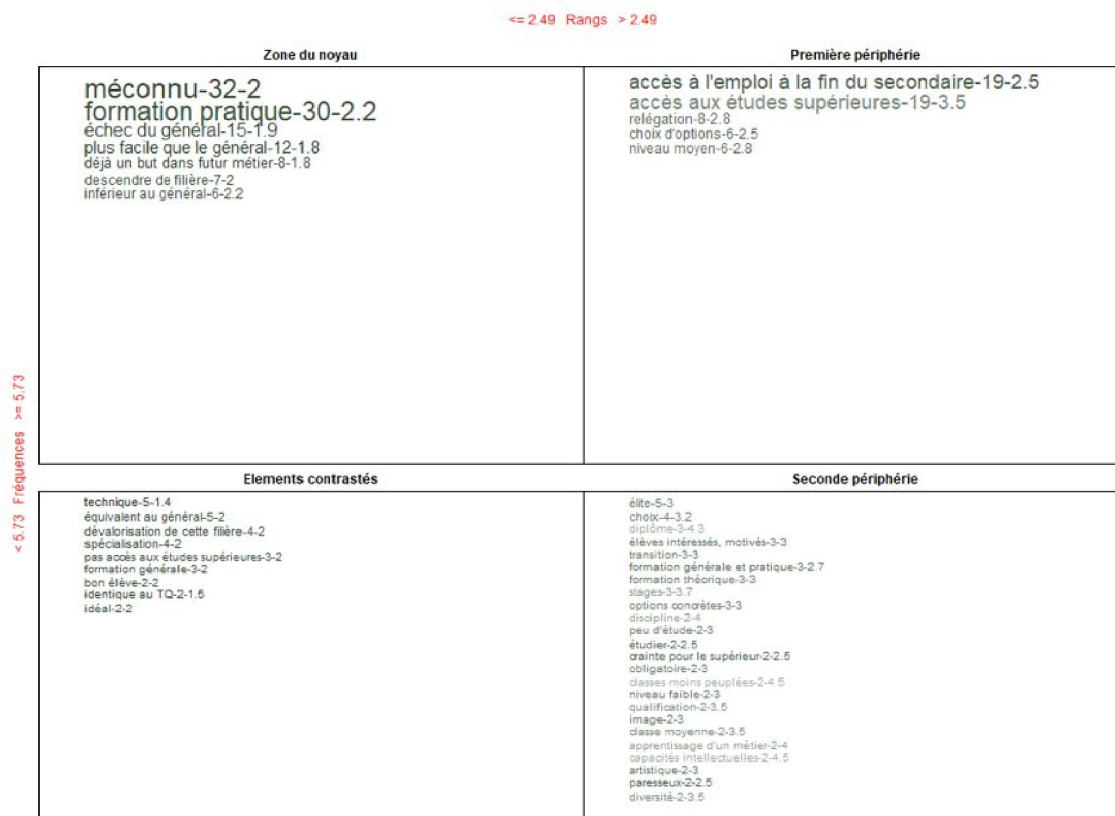


Figure 127 Analyse prototypique de la zone muette des enseignants pour l'enseignement technique de transition

Par ailleurs l'analyse de similitude des évocations (Figure 128) montre que la représentation s'articule autour de la notion du « choix d'options » renvoyant à des termes assez proches de la réalité de cette filière comme l'« accès aux études supérieures » qui renvoie à une idée de métier pour les élèves qui fréquentent cette filière et la formation générale et pratique (bien que les options soient plutôt théoriques). On y trouve également des liens avec la méconnaissance de cette filière et la comparaison au général.

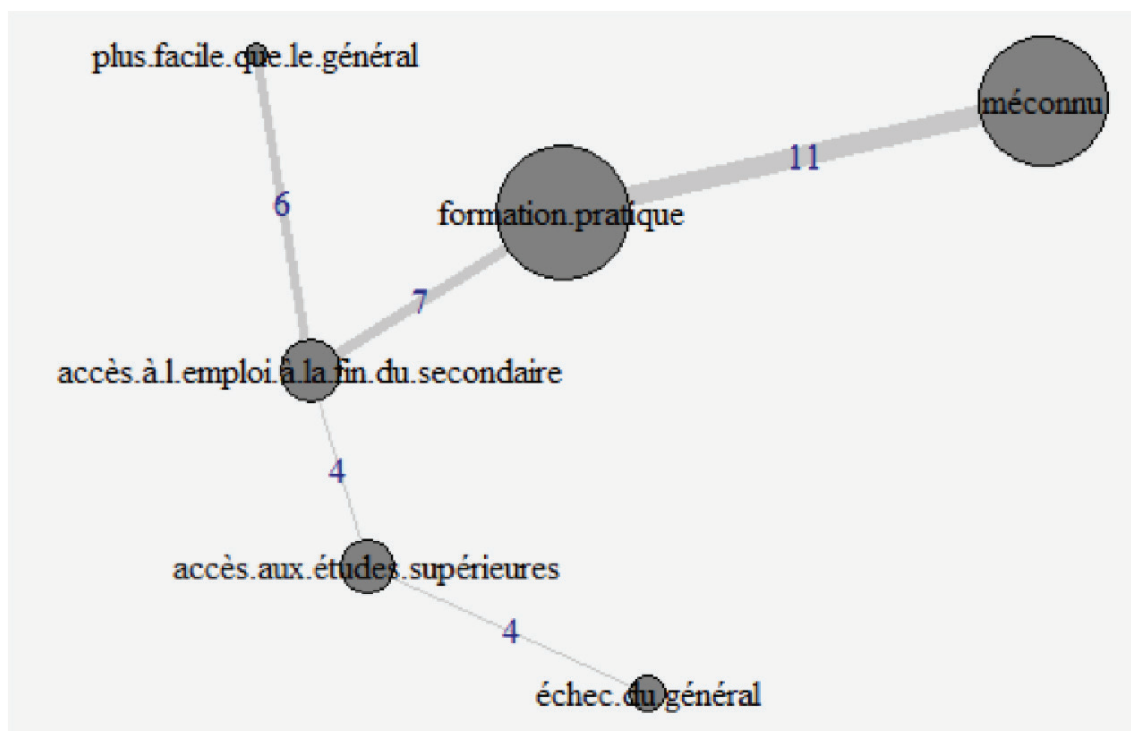


Figure 128 Graphe seuil à 3 de la zone muette des enseignants pour l'enseignement technique de transition

La « formation pratique » occupe une position pivot dans l'analyse de similitudes sur la zone muette (Figure 128). Celle-ci s'articule avec les notions d'« accès à l'emploi à la fin du secondaire » (sans doute en raison du terme « technique » qui est associé au technique de qualification) et de méconnaissance de l'objet évoqué. Cette dernière peut justifier d'une certaine forme de raccourci avec le technique de qualification, l'apparition du mot « technique » servant à relier les types d'enseignements pourtant dans des filières différentes. On y voit également que l'accès à l'emploi est lié à une comparaison avec le général, qui se veut ici plus difficile que le technique de transition. Enfin, l'accès aux études supérieures est lié à l'échec du général, comme une « seconde chance » d'accéder au supérieur.

En conclusion, la représentation des enseignants par rapport aux filières est assez proche de celle des élèves. On y trouve toutefois des éléments plus « scolaires » ou plus en lien avec les caractéristiques des différentes filières ou de l'enseignement de manière générale, mais également de la gestion de la classe (discipline par exemple). Les zones muettes montrent quant à elles des éléments d'autant plus proches de ceux évoqués par les élèves. On y trouve une survalorisation de l'enseignement général et une dévalorisation graduelle des autres filières. Il est également intéressant de noter

une tendance à la dévalorisation des filières qualifiantes dans ces mêmes zones muettes par la représentation péjorative des populations d'élèves. Représentation qui était jusque-là ténue et plutôt périphérique dans les résultats des évocations.

6.2.5. Synthèse et discussion des résultats

De façon générale, la représentation des enseignants par rapport aux filières est assez proche de celle des élèves. On y trouve toutefois des éléments plus « scolaires » ou plus en lien avec les caractéristiques des différentes filières ou de l'enseignement de manière générale, mais également de la gestion de la classe (discipline par exemple). Les zones muettes montrent quant à elles des éléments d'autant plus proches de ceux évoqués par les élèves. On y trouve une survalorisation de l'enseignement général et une dévalorisation graduelle des autres filières. Il est également intéressant de noter une tendance à la dévalorisation des filières qualifiantes dans ces mêmes zones muettes par la représentation péjorative des populations d'élèves. Représentation qui était jusque-là ténue et plutôt périphérique dans les résultats des évocations.

Plus particulièrement, c'est l'enseignement professionnel qui hérite de la représentation sociale la plus contrastée. Le côté pratique est mis en avant dans les évocations avec une teinte de dévalorisation et une tendance au rattachement à une classe d'élèves éprouvant des difficultés scolaires. Si ce constat peut paraître nuancé, il est complètement décomplexé dans la zone muette qui est essentiellement négative et critique à l'égard de cet enseignement. Tout particulièrement, les élèves prennent ici une place centrale et relèguent en périphérie les notions liées aux caractéristiques de l'enseignement. D'ailleurs, l'enseignement professionnel permet l'apprentissage d'un métier, mais celui-ci ne semble intéresser que les élèves « fainéants » ou qui éprouvent des difficultés scolaires. Cet imbroglio entre évocation et zone muette révèle une certaine instabilité de la représentation, leur noyau central sur l'enseignement professionnel semble avoir des frontières un peu floues. Cela révèle peut-être une certaine hétérogénéité au sein de la population étudiée, certains enseignants ayant des expériences différentes. Cette instabilité peut également faire référence à un contexte socio-culturel changeant et un rapport à l'enfant différent mis en évidence par Barrère (2017). Les enseignants font face à des réalités locales à l'échelle géographique mais aussi scolaire où les populations d'élèves peuvent être différentes. De plus, les préceptes passés du

professeur comme source d'autorité et de savoirs semblent révolus à l'heure actuelle, renforçant la dynamique de changement des rapports qu'entretiennent les enseignants et leurs élèves.

Un constat similaire quant à l'apparition de termes relatifs aux élèves a été observé dans le cas du général mais de façon plus nuancée. Ici la représentation sociale semble plus cohérente. La tendance est tout de même à la valorisation, comme dans le cas précédent des élèves, avec un noyau central plus stable tourné vers des éléments positifs faisant référence à l'élite pouvant prétendre à un « meilleur avenir » par l'accès aux études supérieures. Cet accès au cycle d'études supérieures semble être le Graal tendant à valoriser la filière. Il est d'ailleurs apparu dans la représentation du technique de qualification, où la double finalité des études tend à redorer le blason de ce type d'enseignement comparativement au professionnel appartenant à la même filière. Sur tous les fronts on semble attribuer une note « moyenne » au qualifiant, les connotations péjoratives et les problèmes liés à la population d'élèves se trouvant dans les éléments contrastés de l'analyse prototypique voire en périphérie de la représentation.

De son côté, l'enseignement technique de transition bénéficie tout de même d'un peu plus de teneur au niveau représentationnel que dans le cas des élèves. Notons tout de même des tendances similaires où les zones centrales abritent des éléments contradictoires faisant référence tantôt à l'aspect pratique tantôt à l'enseignement théorique. Le rattachement au général est également omniprésent et ouvre la voie à la relégation apparaissant dans les zones muettes. Un élément a tout particulièrement attiré notre attention, à savoir, l'évocation explicite de la méconnaissance de l'objet ou plutôt la connaissance de cette impopularité dans l'inconscient collectif. Ces indices d'instabilité, de contradiction reflètent une représentation peu ancrée, comme si elle était encore en construction, dans une phase d'objectivation (Licata et al., 2004).

Finalement, bien que des éléments complémentaires aient été dégagés, il semble que la représentation sociale des enseignants soit moins évidente à mesurer que celle des élèves. Les enseignants constituent peut être la classe d'acteur la plus disparate du point de vue des filières. Exerçant dans une ou plusieurs filières, au sein d'établissements différents où peuvent se trouver des populations d'élèves variées. L'attribution d'un ou l'autre groupe d'élèves au sein d'un même établissement voire

même la matière qu'ils dispensent peut également influencer le quotidien de l'enseignant et l'atmosphère qui règne au sein de sa classe. Tout autant de variables descriptives qui pourraient aider à la détermination de sous-groupes. Ayant conscience de cet aspect, nous avons fait le choix de ne pas déterminer de sous-groupes dans le cadre de ce travail, notre but étant de déceler une mesure globale de la représentation en vue de sa confrontation avec des éléments sociohistoriques et normatifs transverses du système éducatif. Nous poursuivons d'ailleurs notre démarche avec les directeurs d'établissements qui ont bénéficié d'une tout autre méthode. Ces voies d'études n'en restent pour autant pas moins intéressantes dans la compréhension de la représentation sociale spécifique des enseignants vis-à-vis des filières. Faisons à présent le point sur les représentations des membres de la direction par rapport aux filières.

6.3. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES MEMBRES DE LA DIRECTION PAR RAPPORT AUX FILIÈRES

Nous mettons à présent entre parenthèses nos analyses lexicométriques pour l'analyse des représentations sociales des membres de la direction et des parents d'élèves. Ces derniers feront l'objet du point suivant. Et ce, car la constitution d'un corpus d'évocation aussi important que les précédents est moins évidente à mettre en place pour ces acteurs particuliers. Avec les membres de la direction, nous mettons donc un pied en dehors des murs de la classe mais restons au sein de l'établissement scolaire. Les directeurs ou directrices ont été interrogés individuellement grâce à un entretien semi-directif. Au total 20 membres de la direction dans la province de Hainaut, ont été interrogés durant les mois d'octobre, de novembre et de décembre 2016. Ces entretiens étaient d'une durée de 30 minutes à une heure.

Pour cette étude, nous avons pris soin de relever le type d'établissement que chapeaute chacun des sujets. De cette façon, sur les 20 personnes interrogées 4 provenaient d'un établissement ne dispensant que les cursus du qualifiant, 7 venaient d'écoles de la filière de transition et enfin 9 exerçaient au sein d'établissements proposant les deux filières et les 4 types d'enseignement. Chacun des trois sous-groupes ont été soumis à une analyse thématique en continu indépendante et ce afin de déceler des éventuelles tendances propres à chacun d'eux. Dans un souci de cohérence par rapport aux analyses précédente mais aussi de synthèse, nous présenterons ici une version «

filtrée » de notre arbre thématique afin de ne discuter que les éléments saillants de notre analyse. Pour chaque type d'enseignement, nous discuterons donc d'éléments de perception ou de représentation relevés chez les 3 « familles » de membres de la direction.

6.3.1. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement général

Les directeurs des écoles de type généraliste axent plutôt leur représentation sur l'aboutissement et plus particulièrement un enseignement qui prépare à la poursuite des études supérieures ou aux caractéristiques de cet enseignement qui se veut plus théorique. Mais ils abordent également le thème des différences entre les options. Il s'agit d'une forme de hiérarchisation déjà évoquée par Friant et Demeuse (2011).

« Et donc ici ceux qui sont en sciences sociales n'ont pas du tout le même profil que ceux qui sont en sciences ou en latin. Déjà, ici, au sein de l'enseignement général, on voit des différences. »

L'importante quantité de travail scolaire est également mentionnée par nos sujets qui affirment que « ... la quantité des exigences est plus importante ». Notons qu'ils sont les seuls à l'évoquer, leurs collègues des écoles mixtes et qualifiantes n'y font référence à aucun moment.

Les sujets interrogés se sont particulièrement attachés à caractériser les élèves via différents éléments. Premièrement, leur qualités intrinsèques et plus particulièrement leur capacité d'abstraction et de mémorisation a été mise en évidence. Deuxièmement, c'est le milieu social des élèves revient régulièrement. Troisièmement, ils distinguent les élèves du général comme des élèves qui n'ont pas de projet professionnel au départ et qui s'orientent donc dans cette filière afin d'avoir un panel de connaissances assez large et ne se fermer aucune porte pour l'avenir. Enfin, ils décrivent une population scolaire ayant un comportement exemplaire, sans problèmes :

« Il y a des profs qui préféreraient ne donner cours qu'à des élèves qui sont en latin et en immersion car ils savent qu'ils auront la crème de la crème, au niveau

scolaire, le prof peut se contenter de donner cours, il n'a rien à régler en dehors de cela.»

Notons que la thématique du milieu social est la plus représentée dans notre échantillon de directeurs du généraliste avec parfois, des avis ou observations assez tranchés :

« Globalement on a une origine sociale qui est relativement bonne, c'est clair. On a des élèves qui viennent globalement d'un milieu relativement favorisé. »

« On le voit il y a un souper des sixièmes techniques sociales de l'école d'en face et le public est tout à fait différent que quand c'est le souper des sixièmes générales, c'est assez flagrant.»

« Maintenant si l'on regarde l'indice socio-économique, il va croissant depuis le milieu professionnel jusqu'au général de transition.»

La thématique du milieu social comporte également la sous-thématique de la mixité sociale présente au sein du premier degré et qui disparaît au terme des degrés supérieurs. Cette thématique peut être liée au principe de la pyramide et de la pyramide inversée telle que définie par Friant (2009) dans la sélectivité de l'établissement scolaire. Concrètement, les écoles de type généraliste accueillent en leur sein et pour le premier degré, des élèves de tous les milieux, la sélection se fait donc a posteriori, lorsque la question du choix de filière ou de l'orientation se pose. L'auteur (2009) parle ici de pyramide. En ce qui concerne les écoles de type qualifiant, la proportion d'élèves inscrits au premier degré est moindre, ceux-ci arrivent plutôt aux degrés qui participent à l'orientation (2ème et 3ème degrés), on parle alors de pyramide inversée (Friant, 2009). On trouve ce principe en trame de fond de certains extraits d'entretiens tels que :

« En 1ère et 2ème du secondaire, je pense que la mixité existe . Après plus on avance dans les années, plus une certaine sélection se fait, même si ce n'est pas la volonté de l'école. Mais les exigences sont telles que certains élèves restent sur le carreau. J'ai quand même dans l'idée que les origines sociales, ce qui est culturels et financiers sont plus favorisées dans l'enseignement général. Si, au début, dans une école comme la nôtre, il y a quand même une certaine mixité en 1ère et 2ème, parce que je pense qu'au départ, tout le monde y croit, les enfants, les parents, l'école que tout le monde est capable de suivre un enseignement général donc il y a des parents qui inscrivent leur enfant ici en pensant qu'il pourra mener à bien toute sa scolarité dans l'enseignement général .»

Les directeurs d'écoles mixtes abordent, comme leurs confrères, la rubrique de l'aboutissement de l'enseignement général et plus particulièrement la thématique d'un enseignement qui forme aux études supérieures. Ils caractérisent l'enseignement général comme un enseignement qui ne propose pas de stages ni d'aspects pratiques. Thématique intéressante relevée ici uniquement chez les directeurs du qualifiant, ils affirment que les enseignants ont plus facile avec ce type d'élèves :

« c'est toujours les enseignants du général qui sont mis en vitrine, je trouve cela un peu dommage, ils l'ont quelque part trop belle.»

Ils abordent également la rubrique des qualités intrinsèques aux élèves et, tout comme leurs collègues des écoles généralistes, ils discutent d'élèves avec des capacités d'abstraction et de mémorisation mais ils y ajoutent des éléments en lien avec leurs capacités intellectuelles, leur capacité de concentration élevée et leur côté scolaire.

« Ils ne se posent pas de questions et tant qu'ils n'ont pas de souci, ils avancent. Ils sont capables aussi de rester statiques et d'emmagasiner une certaine quantité de matière.»

Tout comme leurs collègues des écoles généralistes, il abordent la thématique liée au fait que les élèves n'ont pas d'idées de métiers, pas de projet profession-

nel. Cette thématique ne se retrouve par contre pas chez les directeurs du qualifiant.

Les éléments centrés sur l'origine sociale sont ici également très discutés. On y trouve, comme pour les directeurs du général des extraits d'entretiens plutôt en lien avec un milieu social favorisé. L'élément comparatifs avec la filière qualifiante est ici aussi flagrant:

« C'est un fait que le public du général est issu d'un milieu socio-culturel plus favorisé. »

« Si on est fils d'un médecin, on n'ira pas facilement dans le professionnel car on se projette dans ce qu'on voit autour de soi. Si les parents ont fait des études universitaires, on se voit plus dans ce genre d'études que dans les études professionnelles. »

« Ils sont plus favorisés ; peut-être pas toujours au niveau financier mais au niveau socio-culturel. Cependant ici on est passé, en 5 ans, de 500 à 1000 élèves. Ce qui veut dire que fatalement on a une diversité socio-culturelle plus importante mais les filières dites « nobles » regroupent des élèves d'une origine socio-culturelle plus élevée. »

« Le niveau culturel des élèves du général, me semble, dans l'ensemble plus élevé que ceux du qualifiant même du TQ mais surtout du professionnel. »

Enfin, les directeurs des écoles qui ne proposent que de l'enseignement de type qualifiant axent leur représentation du général sur la rubrique de l'aboutissement et plus particulièrement sur le thème de la préparation à la poursuite d'études supérieures tout comme leurs collègues des deux autres types d'écoles. On y voit également apparaître la thématique du milieu social également comme les autres directeurs :

«Je trouve qu'il y a une différence, ces élèves sont généralement issus d'un milieu plus favorisé socialement, culturellement et financièrement, pour la plupart en tout cas.»

Il y a toujours des exceptions Enfin, et ce sont les seuls à le mettre en exergue, la rubrique de la relégation est ici abordée comme si une sorte de « récupération » était observée. On peut également mettre ici en exergue le principe de la pyramide inversée décrite par Friant et Demeuse (2009).

« Mais il y a parfois des élèves qui arrivent chez nous en 4ème, qui est une 4ème de réorientation à tendance électromécanique pour les remettre à niveau donc c'est une 4ème TQ parce qu'on en a quand même pas mal qui viennent du général et qui veulent rentrer en 5ème chez nous souvent après des échecs dans le général.»

« Avant nous avions une section TT, quand cela n'allait pas en TT, ils allaient en TQ et cela n'allait pas encore.»

Le Tableau 8 reprend une vue synthétique de notre arbre thématique où nous avons filtré que les rubriques prédominantes en termes d'apparition. Chaque colonne correspond à une famille de directeur (DG pour direction de l'enseignement général, DM pour direction d'un établissement mixte et DQ pour direction d'un établissement qualifiant). En orange, nous avons mis en évidence les rubriques, en vert, les thèmes s'y rapportant et qui ont été cités par au moins deux familles de directeurs. Finalement en blanc, on retrouve les thèmes discutés de façon exclusive dans chacune des familles. Après l'enseignement général, nous traiterons de la même façon les résultats relatifs à l'enseignement professionnel.

Tableau 8 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement général

DG	DM	DG
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement
Poursuite d'études supérieures	Poursuite d'études supérieures	Qualité intrinsèques à l'élève, obligation de poursuivre
Caractéristiques de l'enseignement	Caractéristiques de l'enseignement	Qualité intrinsèques à l'élève
Différences en fonction des options	Pas de stage, d'aspects pratiques	Milieu social
Enseignement plus théorique	Enseignants ont plus facile	Relégation
Quantité de travail scolaire	Qualité intrinsèques à l'élève	
Qualité intrinsèque à l'élève, jugement de valeurs	Élèves avec plus d'abstraction	
Capacité d'abstraction, de mémorisation	Élèves avec capacités, Élèves scolaires, mémorisation, scolaires	
Elève qui n'as pas de projet au départ	élève qui peut rester assis, capacité d'attention élevée	
élèves sans problèmes, exemplaires	Elève qui n'as pas de projet au départ	
Milieu social	Milieu social	
Mixité sociale au premier degré qui disparaît après, principe de la pyramide		

6.3.2. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement professionnel

En ce qui concerne la représentation de l'enseignement professionnel, les directeurs des écoles généralistes axent leurs perceptions sur trois rubriques principales

: l'aboutissement de ce type d'enseignement, les qualités intrinsèques aux élèves et la relégation. L'aboutissement contient les thèmes de l'accès à l'emploi à la fin du secondaire, caractéristiques réelle de ce type d'enseignement, mais également d'une certaine illusion de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur malgré l'obtention du CESS moyennant une septième année, notamment en raison d'un bagage théorique insuffisant.

« Il ne faut pas les leurrer non plus et je ne pense pas qu'ils soient capables de réussir des études supérieures. C'est ce que je me dis. »

« J'ai l'impression que les chances de réussite sont faibles parce qu'ils ne sont pas habitués à gérer ce qui va leur être demandé dans le supérieur de type long ; à savoir la capacité de mémorisation de beaucoup de notions dont beaucoup sont abstraites et à fortiori, servis dans des contextes différents. »

Ici encore, le milieu social est représenté. Les directeurs évoquent un milieu social plus défavorisé pour l'enseignement professionnel:

« Fatalement, une fois que les enfants sont un peu plus loin dans leur scolarité, oui je pense que d'office le milieu social est plus défavorisé. »

« Il doit y avoir plus d'enfants de milieux défavorisés dans le professionnel. »

Certains nuancent et introduisent la notion de reproduction sociale.

« Je pense que, dans les familles où papa est éventuellement ouvrier et maman, ouvrière, on est peut être moins naturellement tentés de penser qu'il faudra faire des études supérieures, il faudra aller à l'unif. »

« Quand le papa est maçon, que son fils soit maçon ne le dérange pas. »

Enfin, la relégation est cette fois bien évoquée par les sujets interrogés.

« La plupart du temps, l'AOB est donnée parce qu'il y a une série d'échecs donc comment pourrait-on vivre cela autrement que comme une relégation. »

« C'est une réorientation, je pense que pour les élèves qui devraient doubler et pour lesquels on ne voit pas trop de solutions dans l'enseignement général, leur permettre d'avancer mais dans une autre filière, ça vaut la peine certainement. »

Les directeurs d'écoles mixtes, sont ceux qui évoquent le plus de rubriques. On y trouve notamment l'aboutissement, les caractéristiques de l'enseignement professionnel, le choix d'un enseignement professionnel uniquement pour rester dans l'établissement scolaire, la comparaison et la hiérarchisation, l'image de ce type d'enseignement, l'orientation, les qualités intrinsèques aux élèves et la relégation. En ce qui concerne l'aboutissement, la thématique de l'accès à l'emploi à la fin du secondaire est largement évoquée. On y trouve, comme pour les directeurs du généraliste, la notion d'illusion de réussite dans l'enseignement supérieur.

« La formation générale qu'ils ont est trop différente. Ils n'ont pas de cours de langue, 1-2h de math sur tout leur parcours, 3h de français... Ce n'est pas un CESS, ce n'est pas normal qu'ils obtiennent ce diplôme-là. Ils ne le valoriseront pas en termes d'accès à l'enseignement supérieur. Donc ce certificat ne vaut rien pour cela, c'est la réalité. »

En termes d'aboutissement, deux thématiques plus négatives apparaissent ici : celle relative au chômage et au décrochage scolaire. Comme si la formation où les métiers n'étaient pas valorisés sur le marché de l'emploi ou pas en phase avec les besoins ou attentes des entreprises.

*«c'est un peu le sésame pour pouvoir accéder aux allocations de chômage.
» « Certains sortent de 6P et trouvent du travail mais n'ont pas de CESS, la 6P est donc le dernier diplôme qu'ils ont obtenu et c'est fragile sur le marché de l'emploi. »*

« Dans l'école ici, et c'est pire ailleurs, si 100 élèves rentrent dans le professionnel, 30 ressortiront avec leur diplôme en poche un jour. »

Faisant référence au décrochage scolaire de certains élèves.

Dans une moindre mesure, les caractéristiques de l'enseignement professionnel sont évoquées telles que le diplôme de gestion obtenu au terme d'une septième année professionnelle et donnant l'accès à la gestion d'une petite entreprise ; ou encore le côté très pratique et manuel de cet enseignement. On y trouve également le choix du professionnel et/ou d'une option uniquement pour pouvoir rester dans la même école ou encore pour une question de proximité. Ici, la thématique de la hiérarchisation et de la comparaison est également représentée tantôt sous la forme d'une honte, attestant de l'image négative qu'a cet enseignement et qui explicitement évoquée également :

« Ici dans cette école aucun élève du général ne va dans le professionnel. Ils vont dans le TQ mais s'ils doivent aller dans le professionnel, ils changent d'école. Dans leurs têtes c'est une déchéance que le TQ c'est encore une manière de sauver la face. »

Tantôt sous la forme de menace de la part des enseignants :

«Combien de profs ne disent pas : " Si tu continues comme cela, tu vas aller en professionnel". C'est hallucinant ce que certains peuvent dire aux élèves. »

L'orientation est également mentionnée ici. Elle fait référence à la discussion avec l'élève autour de son projet d'orientation et certains directeurs affirment que certains élèves connaissent déjà leur voie dès la première secondaire On y voit également

une référence à Euroskills, qui tend à valoriser les métiers qualifiants. Les directeurs semblent être ici partisans d'une orientation positive, en lien avec le projet de l'élève. La rubrique des qualités intrinsèques aux élèves est ici scindée en deux. D'un côté nous avons des thèmes à tendance positive évoquant un enseignement pratique, nécessitant des compétences manuelles, techniques ainsi qu'un besoin de concret et une population d'élèves qui ont déjà une idée de métier, qui veulent donner du sens à ce qu'ils font et qui effectuent un choix positif et raisonné. Ce qui peut sembler évident et en ligne avec les objectifs de l'enseignement professionnel. D'un autre côté moins glorifiant, l'on retrouve les difficultés scolaires des élèves où sont même évoquées certaines déficiences intellectuelles traitées par l'enseignement spécialisé. Le tableau noir se complète avec des élèves qui manquent de motivation, qui ne sont pas là par vocation mais par facilité et qui sont résistants aux apprentissages.

Enfin, les dernières rubriques et celles qui sont les plus représentées sont celles du milieu social et de la relégation. Sans surprise et à l'opposé du général, c'est d'un milieu social défavorisé qui monopolisent le discours des directeurs. On y trouve également l'absence de soutien familial de ces élèves.

« Pour le professionnel, on a la section vente et on peut dire de manière assez nette qu'on est dans une couche sociale plus faiblement alimentée culturellement et financièrement. »

Quant au mécanisme de relégation, il semble être une réalité vécue:

« On récupère des élèves qui ont des parcours scolaires compliqués et qui vont arriver dans le professionnel par relégation. Ils ne sont pas là par choix positif mais par relégation et c'est une tranche importante de la population. »

« L'enseignement professionnel, on y arrive malheureusement, dans la plupart des cas par défaut, suite à des échecs successifs. »

Les directeurs affirment même parfois qu'ils n'ont pas le choix de procéder

de la sorte.

« Mais dans la pratique si un élève s'entête à faire du général, il recommence une année, il a à nouveau des échecs, on n'a pas le choix. Il faut bien à un moment donné, agir et mettre les yeux en face des trous à l'élève en question pour lui dire, écoute non il y a ceci, cela et cela qui fait que cet enseignement ne te convient pas, il faut que tu cherches autre chose. Cela oblige à la réflexion. »

Ils évoquent également le fait que certaines écoles élitistes donnent des attestations d'orientation pour se débarrasser des élèves qui ne correspondent pas à l'image de l'école

« Parfois dans certaines écoles si l'élève ne convient pas à l'image de l'école, il est mis dans le qualifiant. Puis dans le professionnel. Dans certaines écoles souvent des écoles pures générales et élitistes, si l'élève ne correspond pas au collège, il est relégué vers l'extérieur. »

Dernièrement, les directeurs des écoles qualifiantes évoquent les rubriques de l'aboutissement, des caractéristiques de l'enseignement, des qualités intrinsèques aux élèves, de la relégation. En ce qui concerne l'aboutissement, on y retrouve, sans surprise et tout comme pour leurs collègues des autres établissements, un accès à l'emploi à la fin du secondaire. Le CESS que les élèves peuvent obtenir moyennant la réussite d'une septième année est également mentionné. Ici, on trouve deux thématiques assez contradictoires sur l'enseignement supérieur. Si certains sujets affirment que la poursuite des études supérieure est possible d'autres parlent d'une poursuite impossible ou peu probable dans l'enseignement supérieur en raison du bagage insuffisant et d'une formation qui n'est pas basée sur cette finalité tout comme leurs collègues des deux autres types d'établissement scolaire.

Il est intéressant de noter que les sujets dirigeant des écoles de l'enseignement qualifiant abordent dans les caractéristiques de l'enseignement professionnel (et ce sont les seuls), la thématique de l'apprentissage d'un comportement face au travail et à la société. C'est d'ailleurs un élément nouveau en rapport à l'enseignement profes-

sionnel et qui ne ressort qu'ici.

« Le but est d'apprendre un métier, mais surtout aussi apprendre un comportement face au travail, à la société. S'ils ont appris ce comportement, ils sont alors capables de faire n'importe quoi. Il y a une notion comportementale à avoir vis à vis du travail, c'est une réalité bien présente. »

« Chez élèves qui sont en professionnel, il faut leur apprendre la persévérance car, dans le monde du travail, c'est obligatoire. Tout le monde devrait avoir ces notions de comportement. »

Outre cet élément, les caractéristiques générales de l'enseignement évoquées ici renvoient plutôt à des options spécifiques de l'enseignement professionnel et à ce qui doit y être acquis. La rubrique relative aux qualités intrinsèques aux élèves, quant à elle, met en exergue la thématique des difficultés scolaires (comme pour les directeurs des deux autres écoles). Autre thématique exclusive (pas représentée chez les autres directeurs), la référence au milieu social défavorisé avec une nuance pour de la région plutôt que a filière.

« Dans la région dans laquelle nous nous trouvons, ce n'est pas une région particulièrement favorisée, donc effectivement, nous nous retrouvons avec une population moins favorisée mais par la localisation de l'école. Plutôt dans le professionnel que dans le TQ. »

Enfin, et de façon assez importante, la relégation est toujours une rubrique omniprésente dans la représentation de nos sujets. En se référant à notre arbre thématique du Tableau 9 on perçoit la richesse des membres de la direction issus d'établissement proposant les deux filières. Cela peut se comprendre par un vécu dans les deux « mondes » et donc des éléments comparatifs plus riches leur permettant de distinguer davantage d'éléments représentatifs de l'enseignement professionnel. Tableau 9 Arbre thématique synthétique pour l'enseignement professionnel

Tableau 9 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement professionnel

P		
DG	DM	DQ
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement
Accès à l'emploi après le secondaire	Accès à l'emploi après le secondaire	CESS
Illusion de poursuite des études supérieures pas d'??	Change de réussite dans le supérieur = exceptionnel	Accès à l'emploi après le secondaire
Bagage en FG insuffisant pour la réussite	Chômage	Pas de poursuite dans l'enseignement supérieur, pas de bagages
Qualités intrinsèque à l'élève, jugement de valeurs	Décrochage, élèves qui ne poursuivent pas jusqu'à l'obtention du diplôme	Poursuite études supérieures
Milieu social	Illusion de poursuite des études supérieures, pas d'accès au supérieur	Caractère de l'enseignement
Reproduction sociale	Peu de débouchés	Apprentissage d'un comportement face au travail
Relégation	Caractère de l'enseignement	Idées, perceptions de ce qui devait avoir lieu
	Choix du P pour rester dans l'école ou par proximité	Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs
	Comparaison, hiérarchique	Échecs, difficultés scolaires
	Image, image des parents	Milieu social défavorisé
	Orientation	Défavorisé à cause de la région et pas de la ???

	Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs	
	Compétences manuelles, techniques, besoins	
	Difficultés scolaires	
	élèves avec idée de mé- tier, qui veulent donner ???	
	élèves pas motivés, résis- tance au apprentissages	
	Milieu social défavorisé	
	Relégation	

6.3.3. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement technique de qualification

Les directeurs des établissements généralistes évoquent trois rubriques : l'aboutissement du technique de qualification avec la possibilité d'avoir accès à l'emploi au terme de l'enseignement secondaire, les caractéristiques des élèves et plus spécifiquement la thématique du milieu social qu'ils qualifient de moins favorisé (mais pas autant défavorisé que dans le professionnel). Enfin, on y retrouve le mécanisme de relégation, considéré parfois comme la « seule solution ».

« C'est une réorientation, je pense que pour les élèves qui devraient doubler et pour lesquels on ne voit pas trop de solutions dans l'enseignement général, leur permettre d'avancer mais dans une autre filière, ça vaut la peine certainement. »

« Ici, elle est utilisée pour que des élèves ne pataugent et ne doublent 3 années. On est contre le redoublement mais parfois, on n'a pas d'autres solutions. On est tous contre le redoublement mais quelle solution a-t-on ? ».

Les directeurs d'écoles mixtes abordent également la rubrique de l'aboutissement mais avec plus de nuances. On retrouve notamment dans leur discours cette double finalité qu'offre l'enseignement technique de qualification avec à la fois la possibilité d'entrer sur le marché de l'emploi (moyennant la réussite d'épreuves permettant d'obtenir un certificat de qualification) mais également celle de poursuivre des études supérieures (moyennant la réussite des épreuves permettant d'obtenir le CESS). Ici, les sujets parlent en connaissance de cause puisqu'ils proposent aussi bien la filière de transition que la filière de qualification (tout comme les directeurs du qualifiant qui évoquent également cette double finalité). La rubrique renvoyant aux caractéristiques de l'enseignement technique de qualification est également évoquée et renvoie à la thématique des options et des stages, réalité de ce type d'enseignement qui se veut qualifiant. Dans une rubrique moins glorieuse (hiérarchisation et comparaison), on y trouve des thèmes qui font référence à une descente de niveau :

« Il est vrai que dans la tête des élèves, on va de toute façon essayer le général, et puis si cela ne va pas, je vais descendre en technique. Quand ils disent descendre en technique, ce n'est pas dans le technique de transition car, dans tous les esprits, il est lié au général. »

Les sujets parlent également de la quantité de travail scolaire qu'ils considèrent comme conséquente mais axée sur la pratique. Ils y décrivent des élèves qui ont besoin de bouger, de manipuler et d'apprentissage concret, étant plus pratiques et manuels ils n'en sont pas moins courageux puisqu'ils doivent combiner cours généraux et stages relativement conséquents.

« Ceux du TQ, il leur faut du courage pour les cours généraux qu'ils ont quand même mais aussi du courage pour aller chez un patron. Plus tard il faut du courage pour respecter le patron, pour respecter les horaires. Je pense qu'il faut du courage pour n'importe quelle forme d'études mais pas la même forme de courage pour moi. »

D'autres aspects positifs relatifs aux élèves sont également cités comme le fait

qu'ils veulent donner un sens à leurs apprentissages et qu'ils aient déjà une idée de métier. Les thèmes les moins positifs évoqués par nos sujets renvoient aux difficultés scolaires et au choix de ce type de filière par facilité, par échappatoire et non par vocation, rejoignant les observations des représentations des élèves.

« des élèves qui éprouvent de trop grosses difficultés à suivre dans les cours généraux donc qui choisissent l'enseignement de qualification. »

Ils qualifient également les élèves de moins scolaires et ayant moins de capacités d'abstraction nécessaires à l'apprentissage de la théorie.

« Je dirais que l'élève est mal à l'aise avec des abstractions et de la théorie, qui est moins scolaire ». On y trouve également des éléments liés au milieu social que les sujets considèrent tantôt comme moyenne : « De manière générale, dans le qualifiant les élèves sont issus d'une origine sociale plus modeste. »

« Le bassin de recrutement de ces élèves n'est pas uniquement limité à des couches sociales, que je dirais « inférieures », on est ici dans la strate moyenne : pour le technique social et même pour le technique de qualification en comptabilité, qu'on propose également ici. »

Tantôt comme défavorisée :

« la filière qualifiante regroupe une proportion d'élèves dont l'origine sociale est de modeste à défavorisée. »

On observe donc une forme de hiérarchisation sociale en référence à la hiérarchisation des filières relevées dans les représentations précédentes toujours en lien sensible avec la relégation.

Les directeurs d'écoles qualifiantes font également l'état de l'aboutissement

en citant le thème la double finalité spécifique à l'enseignement technique de qualification à l'issue de la sixième année (tout comme leurs collègues des écoles mixtes). Ils évoquent également les caractéristiques de ce type d'enseignement avec des éléments propres aux cours donnés dans les différentes options. La hiérarchisation est ici bien présente en citant la dernière chance avant le professionnel évoquée notamment par les parents et les autres acteurs de l'enseignement :

« Pour les parents, la société et les enseignants, le TQ est le dernier choix avant la professionnelle. On entend encore souvent la phrase 'Si ça ne va pas, tu vas aller en professionnelle !' »

« Je dirais aussi que les parents jouent un rôle parce que certains élèves aimeraient aller en professionnel, mais leurs parents les obligent à aller en TQ, avant d'aller en professionnel car c'est la dernière chance avant le professionnel. La pression familiale joue beaucoup. »

Ils font également référence à la rubrique des qualités intrinsèques à l'élève et notamment à son milieu social où ils parlent d'une classe sociale moyenne et moins défavorisée qu'en professionnel, tout comme leurs collègues des écoles mixtes. Enfin et comme pour les trois types de directeurs, le mécanisme de relégation est encore présent ici comme le montre l'arbre thématique synthétique repris au Tableau 10.

Tableau 10 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement technique de qualification

TQ		
DG	DM	DQ
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement
Accès à l'emploi après le secondaire	Accès à l'emploi après le secondaire	Double finalité emploi + poursuite d'études supérieures
Qualités intrinsèque à l'élève, jugement de valeurs	Importance du choix d'option	Poursuite d'études supérieures
Milieu social	Double finalité	Caractéristique de l'enseignement
Relégation	Poursuite dans le supérieur	Comparaison, hiérarchie
	Caractéristique de l'enseignement	Dernière chance avant le Professionnel
	Options, stages	Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs
	Comparaison, hiérarchie	Moins défavorisé qu'en Professionnel, classe sociale moyenne
	Descente de niveau du général	Relégation
	Plus facile que le général	
	Qualité du travail scolaire	
	Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs	
	Besoin de bouger, de manipuler, de concevoir	
	élèves plus pratiques , manuels, profil plus ???	

	Courage	
	Difficultés scolaires, choix par facilité	
	élèves avec idée de métier, qui veulent donner ???	
	élèves moins scolaires, avec plus de difficultés	
	Milieu social	
	Mixité	
	moins défavorisés qu'en Professionnel	
	Reproduction sociale	
	Relégation	

6.3.4. Représentation des membres de la direction par rapport à l'enseignement technique de transition

Dans un premier temps, on peut constater que les sujets évoquent moins de rubriques et de thèmes pour ce type de filière comme le montre l'arbre thématique du Tableau 11 moins fourni que les précédents. Peut-être est-ce lié au manque de connaissance et à la sous-représentation de ce type d'enseignement dans les écoles belges francophones.

Tableau 11 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement technique de transition

TT		
DG	DM	DQ
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement
Poursuite d'études supérieures	Poursuite d'études supérieures	Poursuite d'études supérieures, obligation de poursuivre

Comparaison, hiérarchie	Caractéristique de l'enseignement	Peu connu, peu proposé
équivalent au général	Cours communs au général, grille horaire similaire	Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs
Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs	Comparaison, hiérarchie	Milieu social équivalent ou presque au général
Milieu social comparable au général	équivalent au général	Relégation
Relégation	équivalent au technique qualifiante	
	Image négative liée au mot technique	
	Peu, mal connu	
	Qualités intrinsèques à l'élève, jugement de valeurs	
	Niveau social équivalent au général	

Les directeurs des écoles généralistes axent leurs représentations sur l'aboutissement où ils évoquent le thème de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. On y voit également une comparaison avec le général qu'ils considèrent comme étant équivalent en raison de la similarité des grilles horaires des deux filières.

« Pour le TT, c'est la même chose, c'est logique puisqu'ils ont les mêmes grilles horaires et les mêmes programmes pour les cours généraux. »

Par ailleurs, les caractéristiques des élèves font référence à un milieu social qualifié d'équivalent à celui des élèves fréquentant l'enseignement général et un mécanisme de relégation mais plutôt évoquée ici de manière générale et pas spécifiquement pour le technique de transition (on parle surtout de l'orientation de l'élève dans une autre filière que le général).

Les directeurs des écoles mixtes vont également évoquer l'aboutissement du

technique de transition et la poursuite d'études supérieure (comme les deux autres types de directeurs). L'enseignement est ici caractérisé via le thème de la grille horaire où les cours sont similaires au général. Les notions de comparaison y sont également représentées avec deux thèses contradictoires qui affirment tantôt qu'il s'agit d'un enseignement équivalent au général et tantôt un enseignement équivalent au technique de qualification, les directeurs relatant ici plutôt la réputation relative à l'inconscient collectif, une sorte de zone muette donc.

« il est réputé comme de la technique qualifiante où on n'a peut-être moins de cours généraux, et encore. »

Les directeurs qualifiés d'écoles mixtes (et ce sont les seuls à l'évoquer de façon aussi importante car les directeurs du général l'évoquent aussi) affirment également qu'il s'agit d'un enseignement dévalorisé notamment en raison du mot « technique » présent dans son nom. Encore une fois, les sujets relatent la perception d'acteurs extérieurs comme les parents par exemple :

« La technique de transition, j'ai voulu en rouvrir une, liée au monde du football, il y a 2 ans ; eh bien, le mot technique a fait peur aux parents »

« Eh bien ça a fait peur, ce qui veut dire qu'il y a encore une représentation négative chez parents. Le mot "technique" fait peur qu'il soit de qualification ou de transition. Les parents ne sont pas bien informés. Il reste encore une représentation négative. »

« Mais rien que le fait de dire technique, les parents disent alors il ne pourra pas faire l'université. Mais si. On devrait dire transition pour le général et le TT. »

Ils parlent également d'un enseignement peu ou mal connu et d'un niveau social équivalent aux élèves du général tout comme leurs collègues des écoles géné-

ralistes.

Enfin, les directeurs des écoles qualifiantes parlent également de la rubrique liée à l'aboutissement de ces études et évoquent le thème la de poursuite d'études avec une nuance pour l'obligation de continuer dans le supérieur sans quoi, le marché de l'emploi est difficile d'accès puisque ce type d'enseignement ne donne pas de qualification particulière. On évoque ici également (comme pour les DM) l'enseignement peu connu et aussi peu proposé. Le milieu social des élèves, comme pour les autres directeurs (DG et DM) est également qualifié d'équivalent au général et on y trouve, comme pour les directeurs du général, la rubrique de la relégation avec une majorité de verbatims centrés sur la relégation mais de manière très large et un seul fait référence de manière explicite au technique de transition en énumérant la hiérarchisation des filières :

« C'est vrai peut être un peu plus d'élèves qui viennent de l'enseignement général qui, en tout cas, ont cette approche là et pour certains parents ont cette vue, général, puis transition, ensuite qualifiant et enfin professionnel. »

6.3.5. Synthèse et discussion des résultats

Bien que la méthode utilisée ici n'ait pas permis de recueillir la représentation au sens stricte comme nous l'avons fait pour les élèves et les enseignants, elle ne fût pas moins riches en enseignements. Les thématiques dégagées permettent de mettre en évidence des éléments principaux de perception et de représentation sociale. La distinction faite du contexte dans lequel chacun des directeurs évolue a permis de mettre en perspectives des thématiques spécifiques mais c'est finalement la vue globale des résultats qui donne une image plus fidèle de ce que peut être la représentation sociale des directeurs par rapport aux filières. Dans une telle approche, la zone muette est noyée dans l'arbre thématique reflétant le discours du vécu du sujet s'attachant parfois à parler de considérations personnelles et à d'autres moment décrire des situations en mettant des intervenants extérieurs au centre de ces propos (par exemple, les parents d'élèves).

Premièrement, l'enseignement général conserve son image positive chez les directeurs tout comme dans les représentations des acteurs précédents. Il semblerait que les caractéristiques intrinsèques aux élèves aient une place prépondérante dans l'appréhension de cette filière, sa finalité offrant l'accès à l'enseignement supérieur vient ensuite. Seuls les directeurs d'établissements qualifiants ont fait référence à la relégation. Ceux-ci se voient alors comme les sauveurs ou récupérateurs d'élèves relégués par cette filière. La notion de vécu et d'expérience s'est d'ailleurs fait plus largement ressentir dans cette approche purement qualitative comparativement aux autres où l'accent est mis davantage sur l'aspect lexical de la représentation. Il n'est pas inintéressant de le souligner dans la mesure où cela met en évidence la dynamique des représentations (Licata et al., 2004 ; Moliner et al., 2004 ; Roussiau et Bonardi, 2010). Cela est d'autant plus intéressant ici où les directeurs ont ça de particulier qu'ils sont des acteurs « détachés » de la structure de la classe, et leur représentation est riche des nombreuses interactions qu'ils ont avec le monde scolaire mais aussi la société extérieure à l'école.

Ensuite et deuxièmement, l'enseignement professionnel souffre ici également d'une image peu glorieuse, bien qu'elle soit évoquée avec plus de retenue. Cela sans doute lié à l'approche par entretien qui appelle plus à la pudeur sur ce genre de sujet. Reflétant leur vécu, les directeurs associent généralement à l'enseignement professionnel le mécanisme de relégation pour lequel cet enseignement constitue la dernière étape de la « dégringolade » de l'échelle hiérarchique des filières. Ils le vivent au quotidien et le ressentent comme tel, reléguer un élève, c'est la décision ultime dans un processus de traitement des échecs ou difficultés scolaires. Cette hiérarchie se veut aussi sociale, elle n'est pas encore clairement exprimée ici, mais les milieux sociaux-culturels défavorisés sont souvent rattaché à ce type d'enseignement et vice-versa. Ce n'est pas là le seul élément de caractérisation de la population d'élèves. Les capacités intellectuelles de ceux-ci et leur parcours scolaire semé de difficultés et d'échecs sont aussi bien ancrés. Il y a par contre une hésitation ou plutôt une illusion sur la possibilité d'accès au supérieur via une 7^e année. Bien qu'ils n'y croient pas forcément, doutant de la capacité de réussite dans le supérieur à l'issue de ce type de cursus, plusieurs directeur l'évoquent tout de même. Manifestant de la sorte, d'une volonté de chercher la valeur par l'accès aux études supérieures et non pas par l'apprentissage d'un métier demandé par le marché du travail. Bien au contraire, les directeurs présents au sein

d'établissements « mixtes » ont d'ailleurs relevé l'inadéquation des formations ou des capacités acquises par rapport aux besoins du marché, la thématique « chômage » ressortant largement de leurs entretiens.

Troisièmement, l'enseignement qualifiant bénéficie lui d'une image intermédiaire. La double finalité est ici plus acceptée, mais les thématiques de relégation sont bien présentes, une nouvelle fois ancrée par la proximité du sujet avec le vécu décisionnel des acteurs. Outre des caractéristiques d'élèves moins péjoratives et davantage tournée vers leur besoin de pratique, leur tendance manuelle excusant presque les difficultés scolaires rencontrées ; les directeurs font état d'une origine sociale intermédiaire. En effet, comme nous l'avions évoqué brièvement juste avant, il semblerait que la notion de hiérarchie des filières d'un point de vue scolaire soit également accompagnée d'une hiérarchie sociale. De ce fait, les élèves du technique de qualification seraient issus de classes « moins défavorisées » que les élèves du professionnel, comparativement à l'élite qui peuple les classes du général. Déjà présente en trame de fond dans les résultats des analyses prototypiques, cette hiérarchie sociale est ici clairement explicitée par les sujets.

Quatrièmement, l'enseignement technique de transition est ici, une nouvelle fois, sous représentée. Bien que les comparaisons avec le général soient une nouvelle fois présente ainsi que l'aspect de relégation, l'analyse des entretiens a montré que cette sous-représentation était davantage liée à la rareté des propositions d'enseignements techniques de transition et indirectement une méconnaissance de ce type d'enseignement. Un élément intéressant a été relevé par plusieurs sujets à ce propos, l'association à connotation péjorative du terme « technique » qui fait une mauvaise publicité de cette filière qui est alors boudée par les établissements. En aurait-il été de même si cet enseignement avait été nommé, par exemple, « enseignement général à finalité approfondie » ? Peut-être faudrait-il attacher une importance particulière pour étiqueter les types d'enseignement de façon plus juste.

Finalement, la représentation des membres de la direction reste assez cohérente par rapport à celles des acteurs précédents. Même si l'on retrouve les composantes de base présentes dans toutes les représentations jusqu'à présent, il semble, ici, que le l'on se trouve au sein d'un champ représentationnel plus pragmatique. La caractérisation des populations d'élèves, systématiquement appuyées dans chacune des

représentations des acteurs jusqu'ici, constituerait un élément clé de cette différence. La structure cellulaire de la classe cristalliserait les représentations autour d'éléments fortement influencés par les interactions sociales à tendances émotionnelles ce qui expliquerait la distinction faite avec la catégorie d'acteur étudiée dans cette section en comparaison à celles des élèves et des enseignants (Gilly, 2003).

6.4. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PARENTS PAR RAPPORT AUX FILIÈRES

Derniers acteurs bénéficiant d'une attention particulière dans le cadre de ce travail, les parents d'élèves, bien qu'ils aient une position extérieure, jouent bien un rôle dans le parcours scolaire de leur enfant. Non seulement, les parents et plus particulièrement les institutions représentatives ou les associations jouent également un rôle plus ou moins actif dans la vie du système scolaire.

Nous l'avons d'ailleurs vu dans notre analyse sociohistorique du Chapitre 5, ils sont également représentés dans la presse et sont aussi répertoriés « officiellement » en tant qu'acteurs du système éducatif par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il a été question ici, d'interroger des parents dont un seul enfant était scolarisé dans l'enseignement secondaire belge francophone, ou ayant plusieurs enfants dans le même type d'enseignement. Et ce afin de veiller à avoir des situations représentationnelles plutôt tranchées. Au total, 29 parents ont été interrogés, avec des enfants scolarisés dans le général pour 14 d'entre eux, 10 autres dans le technique de qualification, 3 dans le professionnel et 2 dans le technique de transition.

De la même façon que pour les directeurs d'établissement, nous avons procédé ici par entretiens semi-directifs dont le corpus retranscrit a subi le même type d'analyse thématique. La connaissance du système étant cependant différente, nous avons donc dû adapter quelques peu notre guide d'entretien afin de réellement guider les sujets vers les considérations propres à chaque filière de façon indépendante. Nous sommes donc partis de considérations générales sur les filières afin d'approfondir les thématiques évoquées au fur et à mesure. Les résultats seront par ailleurs présentés, synthétisés et discutés de la même façon que dans la section précédente.

6.4.1. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement général

Tableau 12 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement général

PG	PP	PTQ	PTT
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement
Accès à l'ens sup	Donne plus de possibilités de métiers, meilleure qualité du diplôme	Accès à des grandes études, à l'ens sup	Obligation de continuer
«Ne forme pas à un métier, obligation de poursuivre en sup»	Pas d'accès à l'emploi à la fin du sec, obligation de poursuivre dans le sup	Ens qui donne accès à tout	Comparaison, hiérarchisation
«Ouvre plus de portes, ouvre des portes à tout»	Caract de l'ens	Obligation de poursuivre dans le sup, pas d'accès à l'emploi à la fin du sec	Image
Caract de l'ens	Difficulté, beaucoup d'étude, rigueur	Caract de l'ens	Maintien dans le G
Beaucoup d'étude, de travail scol	Choix premier des parents	Domage qu'il n'y ait pas plus d'options	Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val
Découverte de beaucoup de matières, bagage	Comparaison, hiérarchisation	Enseignement généraliste, touche à tout	Es avec une bonne tête, qui suivent
Comparaison, hiérarchisation	Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val	Comparaison, hiérarchisation	Noms d'écoles
Image	Es qui n'ont pas de difficultés scol, bonne tête, compréhension	Image	

Ens supérieur aux autres, valorisé	Relégation	Maintien dans le G ou préférence pour le G	
Maintien dans le G		Niveau de l'ens	
«Maintien si l'E n'a pas de difficultés, ne se pose pas de question»		Qté de trav scol	
«Parents avec métier plus socialement valorisé, en fct de l'origine sociale»		Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val	
Niveau de l'ens		Es disciplinés, tirés vers le haut	
Parcours normal		Milieu social	
Qualité de l'ens		Reproduction	
Meilleur bagage		Relégation	
Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val		Noms d'école, réputations écoles	
«Es avec des bons résultats, sans difficultés scolaires, bonne tête, rigueur «			
Es intelligents			
Es qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire			
Milieu social			
Reproduction			
Relégation			

Volonté de rester dans l'école			
Noms d'écoles			

Les parents ayant un enfant scolarisé dans le général évoquent la rubrique de l'aboutissement et plus spécifiquement des thématiques liées à l'enseignement supérieur (Tableau 12). On y retrouve bien sûr l'accès à l'enseignement supérieur mais également la notion de portes ouvertes à tout pour l'avenir :

« A l'heure actuelle, l'enseignement général, c'est t'ouvrir un maximum de portes pour après. Je vais dire, tu peux faire ton enseignement général et après, tu peux reprendre presque tous les métiers qui existent dans les cours supérieurs, dans des promotions sociales, dans tout ce que tu veux » (parent du général).

Même si ce verbatim laisse penser que tous les types de formations sont envisagés après le général, cette rubrique contient tout de même, dans une moindre mesure, l'obligation de continuer dans l'enseignement supérieur en raison du côté non qualifiant de l'enseignement général. La quantité importante de travail scolaire est un élément de comparaison avec les autres filières et ouvre la voie à la hiérarchisation évoquée parfois spontanément ou présentée comme un fait dans la société (une forme de zone muette) :

« Le général c'est les plus forts et les professionnels ce sont les plus faibles » (parent du général).

« Ça t'emmène au supérieur. Si je devais le dessiner. Tu as une ligne droite, une autoroute pour le général qui te mène au supérieur. Et l'autre (technique), avec tous les petits chemins, les nationales. Puis tu as le professionnel, ce sont les chemins de campagne. Tu vas te perdre au fond de la campagne pendant un moment. Tu as parfois un petit chemin qui peut te ramener. Les chemins sont différents » (parent du général).

« Les passer du général vers la transition ou la qualification et après le professionnel » (parent du général).

La quantité de matière accumulée offrirait un meilleur bagage aux élèves, ce qui caractérise la qualité de l'enseignement général. L'image glorieuse de ce type d'enseignement est également mentionnée. Avec un enseignement qui est considéré comme supérieur aux autres.

« Je pense que le général reste toujours un peu au-dessus et les deux autres à mon avis, sur le même plan » (parent du général).

« On se sent encore perçu comme un peu supérieur dans les grades » (parent du général). « Je crois qu'on garde beaucoup l'idée que le général est au-dessus » (parent du professionnel).

On y voit également une forte volonté de maintenir son enfant dans le général en évoquant des cas concrets davantage tournés vers un aspect en référence avec la hiérarchisation sociale évoquée chez les directeurs.

« Ecoutez, je ne sais pas si je peux dire ça, enfin tant-pis, tant qu'elle sait rester dans l'enseignement général, je la pousse à rester dans l'enseignement général. Pas que je suis contre qu'elle aille en technique de transition, qualification ou autres. Mais elle trouve pour le moment plus sa voie dans l'enseignement général par rapport à ses options » (parent du général).

« Je ne pense pas qu'un fils d'avocat aimerait que son fils aille en professionnel, en soudure ou quelque chose comme cela » (parent du TQ).

Pour terminer avec les caractéristiques de l'enseignement, nous évoquerons un élément intéressant et plutôt nouveau apparu dans les entretiens, à savoir, la norma-

lité du parcours du général. La normalité ici donne encore une dimension plus importante à la réorientation ou relégation vécue comme un échec mais aussi une mise à la marge des autres étudiants.

« C'est un peu le parcours normal de tout enfant. C'est le cheminement habituel de tout le monde, non ? » (parent du général).

En dehors de ces éléments liés aux caractéristiques de l'enseignement, on relève la catégorie des caractéristiques des élèves qui est assez étayée. Les parents qui caractérisent ici leurs enfants, font état d'élèves sans difficultés scolaires, rigoureux et des élèves intelligents. Qualificatifs qui constituent la norme représentationnelle vis-à-vis de cette population d'élèves comme nous avons pu le voir au cours des études précédentes. La reproduction sociale, introduite dans un verbatim ci-avant est clairement explicitée par un bon nombre de parents dans des réflexions personnelles ou des prises de recul sur ce qui se passe dans les autres foyers.

« Je crois que le milieu des parents influence certainement. Voilà, les gens qui sont plus "nantis" vont favoriser l'enseignement général » (parent du général).

« Peut-être parce qu'eux-mêmes, ils ont déjà un beau métier et ils aiment bien aussi diriger leurs enfants » (parent du professionnel).

Il est intéressant de noter que, bien que nous parlions du général, la relégation revient quasi unanimement de façon évidente. On voit que cette considération est centrée sur l'enfant et ses capacités et qu'il n'est nullement question d'un choix de sa part. On aurait même tendance à voir ça comme un choix pragmatique des parents.

« Maintenant l'enseignement général et de qualification sont différents, il faut aussi voir les capacités de l'enfant. Si on voit qu'il va dans le mur dans le général, ça ne sert à rien » (parent du général).

*« Si ça ne va pas dans le général, on va être tenté à les mettre ailleurs »
(parent du général).*

D'ailleurs, les parents d'élèves du professionnel évoquent le général comme premier choix des parents :

« j'aurais préféré qu'elle reste en général » (parent du professionnel).

« Il y a peut-être des gens qui seront déçus car ils veulent le meilleur pour leurs enfants, le général. » (parent du professionnel).

En comparaison aux autres parents on voit que le premier groupe majoritaire dans notre enquête, couvre logiquement toutes les thématiques évoquées pour l'enseignement général. Les notions d'aboutissement, la caractérisation de l'enseignement et des élèves est similaire chez les quatre groupes. Enfin, fait nouveau ici, l'attachement à l'établissement scolaire dans le choix de la scolarité de l'enfant ou parfois lié à la réputation, au bouche-à-oreille. On se rend compte dans les extraits d'entretiens que les parents peuvent être tiraillés entre l'école même et la société qui les entoure dans les choix scolaire. Contribuant parfois à l'apparition de situations anxiogènes.

« Au niveau de l'école X⁹, j'ai été choqué. A la réunion de début d'année, quand ils ont parlé. Nous ne gardons que l'élite, l'élitisme, nous ne voulons que l'élite. C'est un mot qui est revenu sans cesse. Je suis resté... Mais ils se prennent pour qui ceux-ci. J'ai été choqué. » (parent du général).

« Ici, elle disait que nous n'avions qu'à la mettre ailleurs, à l'école X, c'est plus facile. La voisine à côté va à cette école en technique, elle me dit qu'ils n'ont rien à faire. » (parent du TQ).

⁹ Pour garantir l'anonymat, nous ne citerons pas les noms d'écoles évoqués par les sujets

« Oui voilà. Il y a des écoles réputées. Pour l'instant, c'est l'école X qui est là plus réputée. Pourtant ce sont les mêmes cours, ce sont les humanités, mais c'est plus poussé. » (parent du général).

6.4.2. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement professionnel

Une nouvelle fois, notre catégorie de parents majoritaire couvre de façon plus large les thématiques relevées pour l'enseignement professionnel. Il est intéressant de noter ici (Tableau 13) des aspects de représentations un peu plus nuancés que pour l'enseignement général.

Tableau 13 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement professionnel

PG	PP	PTQ	PTT
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement	Comparaison, hiérarchisation
Accès à l'emploi à la fin du sec	Ferme des portes	Accès à l'emploi à la fin du secondaire	Image
Difficulté pour trouver un emploi	Moins bonne qualité d'emploi, de diplôme, salaire plus bas	Ens qui ne mène à rien	Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val
Ferme des portes	Acceptation si choix motivé	ferme des portes	Choix par facilité
Bien si l'E a un projet de métier manuel	Caract de l'ens	Acceptation si difficultés dans le TQ	Es en difficulté, avec qui on ne sait plus quoi faire
Caract de l'ens	Ens manuel, pratique	Comparaison, hiérarchisation	Es qui n'aiment pas l'école

Ens pratique, concret	Enseignants plus familiers, différents	Image	Jugements de valeur
Ens qui forme à un métier, ciblé, pratique	Moins d'étude	Niveau de l'ens	Milieu social
Peu, moins de cours G	Peu ou pas de cours généraux	Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val	
Comparaison, hiérarchisation	Choix par défaut, proximité	Choix par facilité	
Difficulté d'acceptation	Comparaison, hiérarchisation	Es en difficulté, avec qui on ne sait plus quoi faire	
Image négative	Enseignement le plus bas, dernier choix	Es indisciplinés, mauvaises influences	
Niveau de l'ens	Déception	Milieu social	
Perçu comme un échec	Déception d'aller dans le P, perception comme étant un échec	Refus ou déception des parents	
Qualité de l'ens	Image	Relégation	
Bagage	Niveau de l'ens		
Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val	Plus facile, moins poussé		
Dernière chance	Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val		
Es en difficulté scolaire	Choix par facilité		

Troubles	Es avec idée de métier, qui veulent donner du sens, choix raisonné		
Es manuels, plus concrets	Es qui n'en veulent pas, pas scolaires, pas studieux		
Es pas scolaires, qui ne travaillent pas; manque de motivation	Redoublement, difficultés, échecs dans les autres filières		
Es plus bêtes	Relégation		
Es qui n'en veulent pas, qui ne savent rien faire			
Milieu social			
Manque d'encadrement familial			
Reproduction			
Ratés, drogués, délinquants, fond du panier, barakis			
Refus des parents			
Relégation			

En ce qui concerne les notions d'aboutissement des études, le professionnel semble clairement restreindre le champ d'action de l'élève, lui ferme des portes. Bien qu'il puisse donner un accès direct à l'emploi, celui-ci semble perçu comme étant de qualité médiocre et les difficultés à l'embauche semblent déjà préconçues.

« Voilà. Je pense aussi, c'est mon idée, je me trompe peut-être, mais dans l'enseignement professionnel, technique c'est peut-être moins, il propose aussi des filières où on sait qu'il n'y a pas de débouchés genre coiffure. » (parent du général).

« Maintenant je vois qu'elle est épanouie là-dedans mais bon c'est vrai que j'aurais aimé qu'elle ait un beau travail de bureau ou mieux payé » (parent du professionnel).

Sur le fond l'enseignement professionnel est relié de façon concrète à des études pratiques et ciblées. Cela donnerait lieu à une quantité moindre de cours théoriques et de travail scolaire menant à une hiérarchisation. Cette tendance à la comparaison qui découle sur la hiérarchisation est prédominante chez les parents d'élèves fréquentant l'autre type d'enseignement de la même filière, c'est-à-dire, le technique de qualification. Comme s'il y avait là une volonté de trouver la valorisation de la filière voisine par la dévalorisation du professionnel. Cet enseignement souffrirait par là d'un effet d'accumulation de la dévalorisation.

« Je crois que le professionnel reste en-dessous. Au jour d'aujourd'hui, il reste un cran en-dessous du TQ. » (parent du TQ).

Les aspects dévalorisants ne sont pas isolés, ils se retrouvent dans tous les récits mélangés à un constat d'échec et de déception des parents voyant leur enfant dans le professionnel. D'ailleurs, même si cette voie est conduite par un choix motivé de la part de l'élève, certains parents perçoivent ce choix comme un échec.

« Je pense qu'il y a beaucoup de parents qui sont déçus par leurs enfants parce qu'ils vont dans le professionnel. C'est un peu un échec. » (parent du professionnel).

Mais une nouvelle fois pour l'enseignement professionnel, c'est particulièrement les caractéristiques intrinsèques aux élèves qui sont les plus discutées. On distingue ici un discours différent entre les parents d'élèves de la filière de transition et les parents d'élèves du qualifiant. En effet, les premiers évoquent les difficultés scolaires ou leurs qualités manuelles, concrètes, mais tombent rapidement dans le dénigrement, les jugements de valeur. Les propos prennent également une connotation sociale assez rapidement.

« Sans être méchant, les ratés avec qui on ne sait rien faire, on va les mettre par-là. » (parent du général).

« Mais ce qui me dérangerait beaucoup, c'était la population de l'école, les autres élèves... Beaucoup de barakis. » (parent du général)

Les parents d'élève du général évoquent par ailleurs, un décalage social débouchant sur une forme de reproduction inéluctable liée au manque d'encadrement familial.

« Il y a le rôle des parents qui peut changer parce que je vais dire que dans le professionnel, il y a des enfants qui se trouvent là car les parents viennent de ce milieu-là et qu'on les a mis dans ce milieu-là alors qu'ils auraient pu réussir dans le général. » (parent du général).

Enfin, le deuxième groupe de parents d'élèves du qualifiant est plus réservé sur le rattachement aux caractéristiques propres à leurs enfants. On mesure là une représentation davantage liée à la réalité familiale plutôt que scolaire.

Ils décrivent des élèves qui ont une idée de métier et veulent donner du sens à ce qu'ils font, ils auraient également été les témoins d'un choix raisonné.

« Oui, déjà dès le départ, Clément est quelqu'un d'artistique, il fait de la danse, il aime bien tout ce qui est vêtement... Quelqu'un d'artistique je vais dire. Il aime bien tout ce qui est la mode, c'est son truc pour lui. » (parent du professionnel).

Des éléments positifs qui sont également accompagnés de constats d'échecs, d'élèves peu scolaires et démotivés, poussés vers le professionnel par la relégation qui laisse peu de place à une voie alternative. Les notions de facilité et de difficultés scolaires se retrouvent donc également.

« Puis depuis cette année, en cinquième, il est en professionnel en vente juste parce qu'il n'en veut pas quoi. » (parent du professionnel).

« Quand on n'a pas le choix, on n'a pas le choix. Je pense que si on est obligé de réorienter leurs enfants, c'est qu'il y a un problème à l'école et qu'ils ne sont pas capables de suivre ces cours-là. Il n'aurait pas le choix. » (parent du professionnel).

6.4.3. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement technique de qualification

Tableau 14 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement technique de qualification

PG	PP	PTQ	PTT
PG TQ	Caract de l'ens	Aboutissement	Aboutissement
Aboutissement	Enseignement plus pratique, manuel	Accès à l'emploi à la fin du sec	Accès à l'emploi à la fin du sec
Accès à l'emploi à la fin du sec	Moins de cours généraux	Accès aux études sup	Comparaison, hiérarchisation
Ferme des portes	Moins d'étude	Double finalité études sup ou emploi	
Bien si l'E a un projet de métier manuel	Comparaison, hiérarchisation	Caract de l'ens	
Caract de l'ens	Relégation	En plus ciblé; pratique, manuel	
Ens plus familial, contact différent, proximité ens-Es		Moins d'heures de cours G, pas assez	

Ens pratique, manuel		Stages, expérience	
Ens qui forme à un métier, plus ciblé, pratique		Comparaison, hiérarchisation	
Peu, moins de cours G		Enseignants plus proches des Es, plus humain	
Comparaison, hiérarchisation		Image	
Difficulté d'accep- tation		Niveau de l'ens	
Image		Qualités intrin- sèques à l'E, juge- ment de val	
Image liée au mot technique		Es en difficulté, redoublement	
Niveau de l'ens		Es indisciplinés	
Perçu comme un échec		Es plus âgés	
Qualités intrin- sèques à l'E, juge- ment de val		Es qui n'aiment pas étudier, dont la priorité n'est pas l'école	
Es en difficulté scolaires, redou- blement		Es qui savent ce qu'ils veulent faire	
Troubles		Mauvais genre, mauvaises in- fluences	
Es pas scolaires, qui n'aiment pas l'école, manque de motivation		Milieu social	
Es qui ne font rien		Relégation	

Milieu social			
Reproduction			
Relégation			

De façon un peu surprenante, l'enseignement technique de qualification ne dégage pas beaucoup d'éléments chez les parents d'élèves du professionnel et du technique de transition. Ils sont en effet moins nombreux mais l'arbre thématique synthétisé du Tableau 14 est le plus pauvre pour ces parents en ce qui concerne cette filière. Notre analyse thématique n'en est pas moins intéressante pour autant pour ce type d'enseignement. En effet plusieurs éléments de discussions intéressants sont apparus. Citons d'abord l'aboutissement de l'enseignement qui comme le professionnel donne accès à l'emploi après le secondaire. Ici, seuls les parents d'enfants fréquentant cette filière ont souligné sa double finalité avec l'accès aux études supérieures. Laissant entendre un manque d'information chez les autres groupes de parents. Cet enseignement est ensuite caractérisé par ses aspects pratiques, manuels, ciblés. Les évocations des stages et des options ciblées apparaissent particulièrement chez les parents qui vivent cet enseignement avec leurs enfants chez qui ces aspects sont vus positivement.

« C'est lui qui a choisi cette filière, c'est plus ciblé. Je le vois ici à l'école X, en première ils ont des heures d'atelier et plus il monte dans les années, plus ils ont des heures. » (Parent du TQ).

Les parents d'élèves du général qualifient même le technique de qualification de « plus familial » évoquant la proximité des enseignants avec les élèves. La diminution des cours généraux est soulignée chez les deux groupes de parents et elle facilite les comparaisons avec le général amenant sur le devant de la scène la hiérarchisation. Les parents d'élèves de l'enseignement technique de qualification regrettent d'ailleurs ce manque de cours généraux.

«Le seul défaut c'est qu'il a moins d'heures d'anglais, moins d'heures de français, moins d'heures de math. » (parent du TQ).

« Moi j'aurais aimé qu'il ait un peu plus d'heures d'anglais. Ici il a deux heures d'anglais. Je le vois depuis le début de son cursus, deux heures ce n'est pas suffisant. Parce qu'on compare avec ce que nous a vu à l'école, et on était plus avancé en troisième secondaire que le programme que lui avait. J'ai l'impression que c'est toujours du surplace. Il est toujours à se présenter mais un moment se présenter. Les langues ne sont pas assez mises en avant dans les études techniques. » (parent du TQ).

Ce manque de cours généraux perçus négativement, est exprimé par les parents d'élèves du général par une crainte. Ils accepteraient difficilement que leurs enfants fréquentent ce type d'enseignement. Le terme « technique » renforçant cette image négative et ces réticences. L'échec serait ici également perçu par les parents comme ce fut le cas pour le professionnel, les deux filières étant souvent citées ensemble.

« Mais les gens ont cette idée du technique, ils ne sont pas positifs envers le technique. » (parent du général).

Enfin, les élèves sont une nouvelle fois caractérisés de façon majoritairement négative. Les difficultés scolaires, le redoublement, la démotivation ou le manque d'affinité avec l'école sont cités par les deux groupes de parents. Il est intéressant de noter que les parents d'élèves du technique de transition sont tout autant négatifs que les parents d'enfants fréquentant le général. A l'exception près que l'aspect vocationnel de leur enfant est timidement référencé.

« c'est encore des a priori je sais mais... c'est quand même pour ceux qui ont des difficultés le TQ. » (parent du général).

L'indiscipline, le manque de motivation et même les troubles comportementaux sont tout autant de critères servant à étiqueter la population d'élèves.

« Il y a des parents qui se plaignent car des élèves sont plus turbulents, les professeurs s'occupent moins bien d'eux, ils s'occupent de ceux qui ont envie de travailler. » (parent du TQ).

« Par exemple, en première, il y a des élèves, c'est là que j'étais étonnée, à 12 ans, ils allaient aux examens et ils remettaient une feuille blanche au professeur. Quand j'ai appris ça, j'étais sidérée. Ce n'est pas possible en sortant du primaire, de remettre une feuille blanche... » (parent du TQ).

« ...ils sont déterminés, souhaitent faire un métier bien précis comme boulanger, des métiers d'art, ou de construction. Maintenant je suis confronté pour le moment à une de mes collègues qui a une petite fille avec des problèmes de dyslexie et qui accumule beaucoup de dys-, qui ne peut plus suivre l'enseignement général. Elle va être réorientée vers un autre enseignement, technique ou professionnel. C'est à ça que je faisais référence. » (parent du général).

Enfin, l'enseignement technique de qualification n'échappe pas aux principes de hiérarchisation sociale ou de reproduction sociale majoritairement évoqués par les parents d'élèves du général. La relégation quant à elle est présente chez les deux groupes et parfois clairement liée à la hiérarchisation qu'elle génère.

« ...mais bon d'autres parents réagissent encore autrement, il irait directement en fonction de leur parcours personnel, et d'aller en technique de qualification, peut-être en poussant dans une branche destinée. C'est plus la décision des parents, que des enfants. » (parent du général).

« Oui. Puis comme il avait des échecs, qu'il devait à chaque fois repasser ses échecs, il est redescendu en TQ. » (parent du TQ).

6.4.4. Représentation sociale des parents par rapport à l'enseignement technique de transition

Tableau 15 - Arbre thématique synthétique pour l'enseignement technique de transition

PG	PP	PTQ	PTT
Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement	Aboutissement
Possibilité de poursuite dans le sup	Donne plus de possibilités de métiers, meilleure qualité du diplôme	Ens théorique	Accès aux études sup
Comparaison, hiérarchisation	Caract de l'ens	Pas de stages	Comparaison, hiérarchisation
Niveau de l'ens	Difficulté, beaucoup d'étude, rigueur	Comparaison, hiérarchisation	Equivalent au G
Es avec des difficultés scolaires	Comparaison, hiérarchisation	Equivalent au TQ	Niveau de l'ens
Relégation	Niveau de l'ens	Moins poussé qu'en G	Qualités intrinsèques à l'E, jugement de val
	Relégation	Presque comme le G	Difficultés scolaires, redoublements
		Image	Relégation
		Niveau de l'ens	
		Perçu comme un échec	
		Relégation	

Comme pour les groupes d'acteurs précédents, l'objet « enseignement technique de transition » est moins reconnu et la richesse des discussions s'en est ressentie. En atteste le Tableau 15 qui rend compte d'un arbre thématique synthétisé clairement

moins étoffé que les précédents. Un élément est ressorti de façon évidente, ce sont ici les parents d'élèves de l'enseignement technique de transition et de l'enseignement technique de qualification qui abordent le plus de thématiques. Il est intéressant de noter ici que les parents d'élèves du général nuancent l'aboutissement des études en évoquant la « possibilité » de poursuite dans le supérieur et non l'accès aux études supérieures comme y font justement référence les parents concernés. La notion de comparaison et hiérarchisation est la plus présente de façon générale, avec une référence au général assez systématique.

« Le TT est un peu à mi-chemin entre le G et le TQ ». « Je me suis renseignée et comme à l'école on m'a expliqué que c'était exactement la même chose que dans le général... Quand il terminera ça sera le même diplôme que dans le général, sauf qu'il aura plus d'heures de sport qu'en général. » (parent du général).

La relégation est omniprésente, les parents d'élèves du technique de transition soulignent d'ailleurs les difficultés scolaires vécues par leurs enfants.

« Le TT, chouette car si l'enfant ne s'en sort pas c'est bien qu'il ait une transition. » (parent du TT).

« En première secondaire, en 2013-2014, elle a doublé sa première année. Là, elle est allée en deuxième. En deuxième, cela ne s'est pas bien passé Finalement, ils lui ont donné des examens de passage mais comme elle est partie en TT, elle est passée. » (parent du TT).

Finalement, on perçoit un rattachement au terme technique pour tenter de d'objectiver et de nourrir une représentation qui semble peu fournie. Parfois ce terme est galvaudé, les parents y faisant référence sans vraiment savoir ce qu'il en ressort, il y a par contre une connotation négative évidente dans l'esprit des parents.

« Pour le niveau, t'es entre les deux. Tu as une part technique et une part de

général qui reste » (parent du général)« qu'il y a encore des gens qui restent sur leurs idées que le technique, c'est d'office moins bien. » (parent du TQ)

6.4.5. Synthèse des résultats et discussion

Avec les parents nous terminons nos consultations des représentations des acteurs de l'enseignement vis-à-vis des filières de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Ces filières font indirectement référence au système éducatif de l'enseignement secondaire, dans le sens où orbitent autour d'elles tous les éléments structuraux, organisationnels et parfois idéologiques (objectifs d'égalité de chances par exemple) de l'enseignement secondaire.

La représentation des parents d'élèves fréquentant l'enseignement secondaire retient les mêmes éléments principaux que les précédentes enquêtes ont pu mettre en avant. Bien que la méthode de recueil ne permette pas une description aussi nette que les questionnaires d'évocation, leur avantage réside dans la distinction d'éléments a priori marginaux qui peuvent faire émerger des concepts intéressants. Ceux-ci seraient sans doute passé inaperçus par leur faible occurrence dans un questionnaire d'évocation.

Il a été intéressant de noter l'implication des parents dans le processus scolaire de leur enfant. En dehors des élèves qui décrivent leur quotidien, de même que les directeurs ou enseignants décrivent leur vécu professionnel, les parents sont ici immergés au sein d'un monde sur lequel ils ne peuvent agir directement. Parfois tiraillés au milieu de leur responsabilité et aspirations ou désirs d'avenir de parents pour leurs enfants. Cela se ressent dans la représentation que nous avons pu recueillir ici. Par exemple, l'échec est parfois non seulement l'échec scolaire des enfants, mais aussi l'échec éducationnel des parents. C'est dans ce sens que la représentation sociale des parents se distingue de celles des autres acteurs, pour qui elle reste principalement rattachée au milieu scolaire des filières. Ici, la dimension scolaire se voit complétée d'une autre dimension à caractère plus sociale, du point de vue des préoccupations familiales. Ces dernières contribuent à la création de situations « anxieuses » qui pourront accélérer les processus de transformation des représentations comme l'on introduit Licata et al. (2004). Dans ce sens, nous avons pu relever des éléments « d'attribution

causale » au sens de Moliner et al. (2004) dans le discours des parents. Les éléments de comparaison avec les autres types d'enseignement de plus haut niveau ou plus faible, la référence à la relégation qui ne « laisse pas le choix » ou, si l'on va plus loin, l'attribution de la « déroute » scolaire à la motivation de l'enfant. Certes il ne faut pas voir cela comme une excuse prise pour justifier de l'échec perçu par les parents dans leur rôle de guide mais nous voulons faire référence à ces éléments perçus lors d'entretien pour comprendre comment le système éducatif lui-même peut agir en tant que « groupe social » de référence dans le processus transformation de la représentation pour ces acteurs.

Et c'est peut-être là une particularité du système éducatif qui le rend de façon intrinsèque peu propice au changement, dans le sens où les acteurs sont intimement liés, les élèves interagissent dans le cadre familiale et scolaire respectivement avec leur parents et leurs enseignants. Ces derniers sont aussi des parents tout comme leurs supérieurs hiérarchiques qui ont aussi été des enseignants au moins une fois dans leur carrière professionnelle. On comprend pourquoi nous avons relevé une certaine cohésion dans les représentations, bien que les méthodes de recueil aient pu être différentes. Ici, pratiques, valeurs (en termes scolaires ou pédagogiques) et croyances sont forgées et évoluent au sein d'un contexte qui reste majoritairement cloisonné au sein de l'établissement scolaire ou parfois plus largement au contexte social direct de l'individu (famille, voisins, collègues). Les facteurs externes relatifs aux volontés publiques de valorisation ou d'empreinte sur le système éducatif, sont rarement évoqués, surtout pour ces derniers acteurs.

Les résultats de nos enquêtes auprès des parents d'élèves révèlent une complexité dans la perception des filières de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Cette complexité peut être analysée à la lumière des perspectives théoriques détaillées dans le chapitre 2 de notre recherche, notamment à travers le prisme du néo-institutionnalisme. Ainsi, selon Scott (2001), nous l'avons vu, le néo-institutionnalisme permet de comprendre comment les environnements institutionnels façonnent les comportements organisationnels et les représentations des acteurs. Cette approche théorique souligne l'importance des structures institutionnelles et des logiques de légitimation qui influencent les perceptions et les actions des parents.

En effet, comme le souligne la section 2.1.4 sur le néo-institutionnalisme et l'approche historique, les représentations des acteurs sont profondément enracinées dans des contextes historiques et institutionnels spécifiques. La théorie néo-institutionnaliste, telle que discutée par Lessard et Carpentier (2015), montre que les représentations des parents ne sont pas uniquement des reflets passifs du système éducatif, mais sont également façonnées par des dynamiques institutionnelles et des réformes passées.

Les éléments de causalité attribués par les parents, tels que l'échec scolaire des enfants perçu comme un échec éducatif des parents, peuvent être vus sous l'angle de la dissonance entre le cadre normatif des politiques éducatives et les cadres cognitifs des acteurs (Licata et al., 2004; Moliner et al., 2004). Cette dissonance, comme expliqué dans le chapitre 2, crée des situations « anxiogènes » qui accélèrent les processus de transformation des représentations. De plus, l'implication des parents dans le processus scolaire, bien qu'indirecte, et leurs aspirations pour l'avenir de leurs enfants montrent comment les représentations sociales sont influencées par les structures institutionnelles et les politiques publiques.

La cohésion observée dans les représentations des différents acteurs éducatifs peut également être interprétée à travers les mécanismes d'isomorphisme institutionnel tels que décrits par DiMaggio & Powell (1983), qui façonnent les pratiques et les croyances au sein des structures organisationnelles. L'interconnexion des rôles des différents acteurs (parents, enseignants, directeurs) au sein du système éducatif crée un environnement où les pratiques et les valeurs sont largement partagées et institutionnalisées, renforçant la résistance au changement et la stabilité des représentations.

En conclusion, l'analyse des représentations des parents d'élèves à la lumière du néo-institutionnalisme nous permet de mieux comprendre comment les dynamiques institutionnelles et les logiques de légitimation influencent les perceptions et les comportements des acteurs du système éducatif. Cette perspective théorique enrichit notre compréhension des défis et des opportunités liés à la mise en œuvre de réformes éducatives en Belgique francophone. Mais un changement au sein de ces représentations est-il possible ? Quel est l'impact réel des actions publiques en matière d'enseignement ? Nous continuerons notre questionnement et tenterons d'y apporter des éléments de réponse dans le chapitre suivant où l'action publique sous l'aspect

tangible des réformes en matière d'éducation fera l'objet d'entretiens semi-directifs auprès d'une population d'enseignant de l'enseignement secondaire. Ceux-ci, nous l'avons vu, constituent des acteurs clés pour tout projet de changement dans le monde de l'enseignement. Les changements passés seront d'ailleurs également étudiés afin de tirer des enseignements de la mise en relation des deux analyses.

6.5. REPRÉSENTATIONS MÉDIATIKES SOCIALES PAR RAPPORT AUX FILIÈRES

Pour cette partie, nous avons voulu analyser les valeurs véhiculées dans les médias écrits par les différents acteurs du système éducatif. Dans le même ordre d'idée que l'analyse de presse réalisée dans le chapitre précédent, nous avons recueilli des extraits de médias traitant des filières de l'enseignement secondaire. Ceux-ci seront soumis à un traitement lexicométrique et donc un formatage préalable fut nécessaire. Ici, nous avons retenu neuf modalités distinguant chacun des acteurs: élèves, parents, associations de parents (UFAPEC et FAPEO), enseignants, journaliste (presse), directeurs, directeur du qualifiant, directeurs du CEFA, chercheurs, membres de la politique de l'opposition, membres de la politique de la majorité, syndicats et professionnels du terrain, du monde de l'entreprise. Nous avons donc traité les médias au sens large, en l'occurrence, les coupures de presse des journaux La Libre et Le Soir ainsi que des textes présents sur les sites internet des associations de parents (UFAPEC et FAPEO) mais également de CGE (changements pour l'égalité) et des associations d'enseignants. Pour ce faire, nous avons travaillé sur les médias écrits disponibles en ligne jusqu'à 2016 (année au cours de laquelle la recherche a été effectuée). Nous avons ainsi traité 1149 pages de corpus desquelles ont été distingués 299 extraits de texte après formatage.

6.5.1. Analyse des résultats de la CHD sur le corpus médiatique

L'observation du dendrogramme de la Figure 129 fait apparaître deux grandes catégories : une relative aux filières et l'autre que renvoie aux discours politiques, aux mesures envisagées. Le premier groupe de classes (4, 1, 10, 9, 11) est lié au sujet qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir les filières avec des termes comme « supérieur », « université », « royal » (pour voie royale), « orientation », « relégation

», « problèmes », « violence », « comportement », « inégalités scolaires », « classes sociales », « rumeurs », « moqueries », « attouchements »etc. La classe 4 renvoie à des termes relatifs à l'enseignement général (« supérieur », « université », « royal », « transition »). Si l'on regarde le profil de la classe (Figure 130), on voit que l'acteur représenté est l'association d'enseignants et que la filière représentée est bien celle de transition.

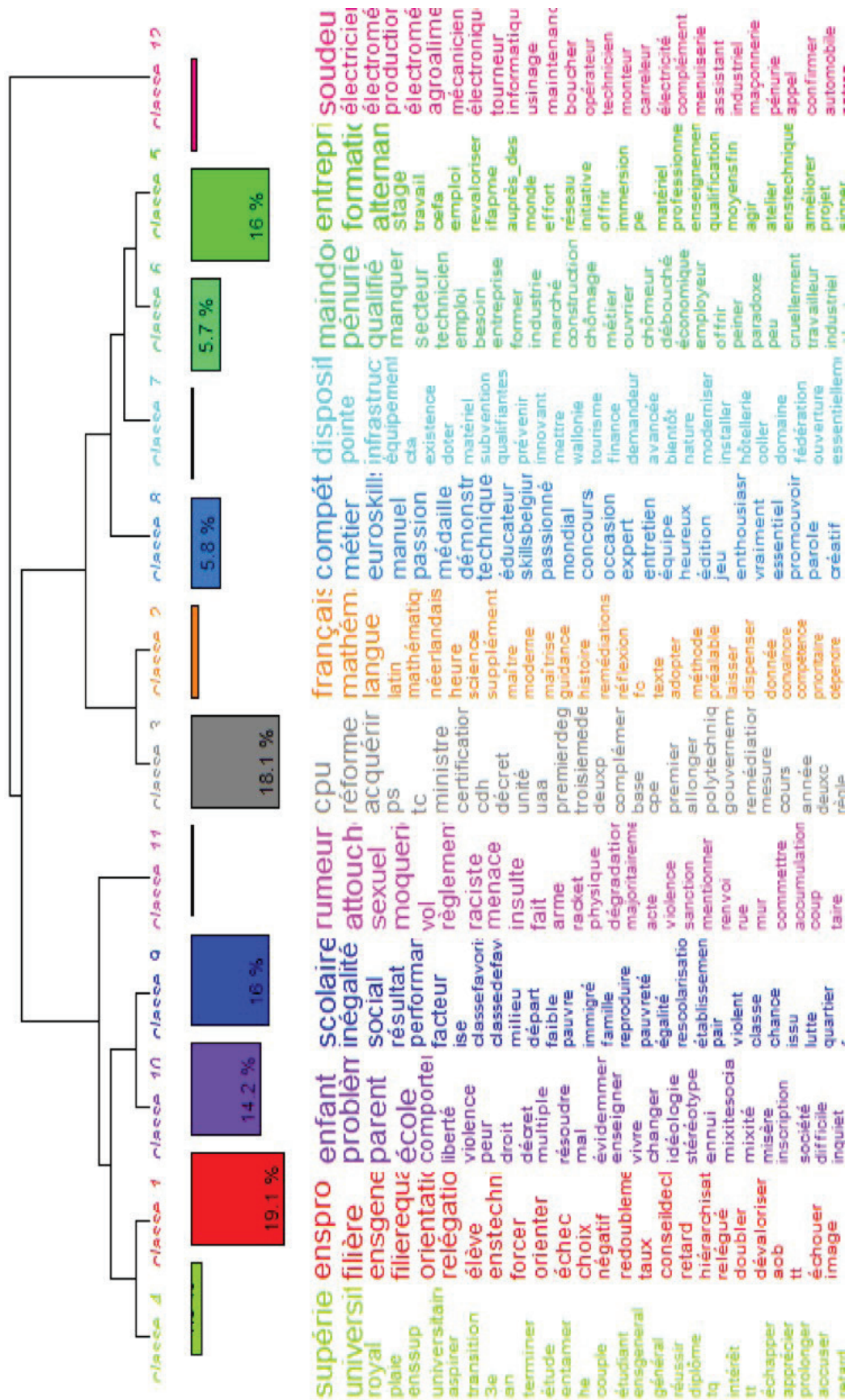


Figure 129 CHD du corpus médiatique pour la représentation par rapport aux filières

262	27	117	23.08	66.178	*filierepr_transition	< 0,0001
263	14	89	15.73	16.42	*acteur_ai	< 0,0001

Figure 130 Profil de classe 4

Quant à la classe 1, on comprend facilement qu'il s'agit de la filière qualifiante. Les termes qui y sont présents font référence à l'orientation plutôt négative au sein des différentes filières puisque l'on y trouve des termes tels que « relégation », « échec », « forcer », « choix », « négatif ». Le profil de la classe (Figure 131) nous montre la présence des associations de parents dans ces discours et confirme bien qu'il s'agit là de l'enseignement qualifiant. On y trouve dans une moindre mesure, l'intervention des parents et des associations d'enseignants. Il est surtout intéressant de noter le poids de la classe 1 par rapport à la classe précédente, avec ses 19,1%, elle est la classe la plus importante du dendrogramme. C'est dire combien cette filière est débattue et, à en juger la teneur des termes, controversée.

281	130	421	30.88	65.493	*acteur_ap	< 0,0001
282	455	2362	19.26	45.574	*filierepr_qualifiante	< 0,0001
283	113	389	29.05	44.843	*date_2014	< 0,0001
284	56	199	28.14	18.147	*date_2013	< 0,0001
285	5	9	55.56	9.36	*acteur_parents	0.00221
286	24	89	26.97	6.211	*acteur_ai	0.01269

Figure 131 Profil de classe 1

Les classes 10 et 9 font, quant à elles, toujours référence aux filières mais se focalisent plutôt sur l'enfant et les problèmes d'inégalités. La classe 10, avec des termes comme « enfant », « comportement », « problème », « violence », « école », « peur », « parent », etc. démontre les craintes liées au fait que l'élève fréquente une école de type qualifiante ou encore renforce l'image négative des filières qualifiantes et des écoles qui les proposent. Les élèves qui en font partie sont taxés d'élèves à problèmes, ayant un comportement difficile. L'extrait ici issu du concordancier dont le focus a été mis sur le mot « comportement » en est la preuve (Figure 132).

**** *acteur_enseignants *date_2007 *filierepr_qualifiante
quand on a été élevé poliment quand on est de la classe favorisée reste t on dans une école où des élèves répondent grossièrement ou avec dédain au professeur avec des élèves de la classe défavorisée ont des comportements de petits caïds

Figure 132 Extrait du concordancier sur le terme «comportement» de la classe 10

Quant à la classe 9, elle parle surtout des inégalités sociales et scolaires, avec un jargon plus proche du monde de la recherche en éducation et plus spécifiquement des politiques éducatives (ISE pour indice socio-économique, inégalités, sociales, scolaires, performance, facteur,...). Sans surprise, ce sont les chercheurs qui sont ici re-

présentés de façon significative comme on peut le voir dans le profil de la classe à la Figure 74. Les deux classes que l'on vient de citer présentent également des poids importants. A elles seules, elles représentent 49,3% du corpus extrait par la CHD et font soit référence à la filière qualifiante, soit à des éléments problématiques du système scolaire. Elles ont en commun de réunir des termes plutôt négatifs comme « relégation », « échec », « inégalité » ou encore « problème ». Même les mots a priori neutres sont utilisés dans un contexte péjoratif, comme nous l'a montré l'exemple du mot « comportement ». Les acteurs représentés sont proche du système scolaire effectif, les enseignants, les parents ou associations représentatives vivent l'école au quotidien, les chercheurs en étudient le fonctionnement. Il s'agit donc là d'une image plutôt réaliste du terrain qui semble rejoindre les conclusions de nos précédentes enquêtes.

430	183	548	33.39	129.923	*acteur_chercheur	< 0,0001
431	65	194	33.51	40.32	*date_2004	< 0,0001
432	37	105	35.24	25.766	*date_2016	< 0,0001

Figure 133 Profil de la classe 9

Enfin, la dernière classe de ce groupe (classe 11 de la Figure 129) se détache quelque peu des autres et bien qu'elle présente un poids dérisoire elle n'en est pas pour autant moins intéressante. En effet, celle-ci est emplie de termes extrêmement négatifs, se détachant du cadre scolaire pour gagner une dimension plus globale et sociale. On y retrouve des mots tels que « rumeurs », « attouchements », « sexuel », « moquerie », « vol », « racisme », « insultes » ou encore « menace ». Le profil de la classe nous montre que c'est la presse qui diffuse ce genre d'information. Quelques extraits du concordancier nous montrent une nouvelles fois que ces termes sont souvent associés à la filière qualifiante (Figure 134 et Figure 135).

**** *acteur_presse *date_2001 *filierepr_qualifiante ensuite elle montre que là même où il y a de la violence elle est essentiellement constituée de faits mineurs moqueries rumeurs incivilités et non de faits légalement panalisables **** *acteur_presse *date_2001 *filierepr_qualifiante la première victimisation dont se plaignent les jeunes est très majoritairement les rumeurs et les moqueries attouchements insultes racistes sont des chiffres énormes si on considère ce dont il s agit et le lieu dont on parle **** *acteur_presse *date_2001 *filierepr_qualifiante ou les faits sont ils vraiment peu connus ils sont par essence et cachés et tus viennent aussi en tête les moqueries et les rumeurs puis les vols et les insultes racistes suivis de la dégradation du matériel **** *acteur_presse *date_2001 *filierepr_qualifiante les coups sont moindres on notera que la moitié des rumeurs viennent de membres du personnel on notera aussi qu entre l estimation de la violence on diminue pour le vandalisme et pour les vols
--

Figure 134 Extraits du concordancier pour le mot «rumeur» de la classe 11

**** *acteur_presse *date_2003 *filiererepr_qualifiante
il y a la violence qui dépasse les murs d'une école la violence physique le racket les **menaces** qui doit être traitée comme tout délit en contravention

**** *acteur_presse *date_2001 *filiererepr_qualifiante
coups vols et dégradation du matériel sont importants les bagarres seraient donc moins le fait de grands méchants que de gamins se faisant les dents les auteurs sont majoritairement un ou des élèves de l'école insultes racistes **menaces** armées attouchements sexuels imposés

**** *acteur_presse *date_2014 *filiererepr_qualifiante
pour le reste les jeunes ont davantage tendance à jouer les fous du volant et à commettre des petits larcins la violence physique le port d'armes et les **menaces** en rue attention aux renvois trop rapides

Figure 135 Extraits du concordancier pour le mot « menace »
de la classe 11

On le voit dans ces extraits, ces mots « forts » sont utilisés par la presse pour relater des faits relatifs à la jeunesse qui constituent la population des établissements scolaires. Il y a donc, comme on l'a vu avec les classes précédentes, une sélection de sujets et d'intervenant focalisés sur les problèmes du système éducatif de la part des médias, mais aussi une production propre de sujets semblables par la presse directement. Ce phénomène est-il une simple exposition des faits ? S'agit-il de présenter les problèmes en vue de proposer des pistes pour leur résolution ou simplement pour critiquer le système en place ? Analysons les classes suivantes qui semblent apporter des éléments de réponses à ces questions.

En effet, les classes suivantes renvoient aux discours politiques et aux mesures envisagées. La classe 3 propose des termes relatifs aux mesures d'un point de vue politique. On y trouve les mots « CPU » (certification par unités), « TC » (tronc commun), « réforme », « ministre », « certification », « décret », etc. Un coup d'œil au profil de la classe nous montre que c'est la majorité politique qui s'exprime à travers cette classe. Cela nous donne donc déjà un élément de réponses à nos précédentes questions. Les médias ne semblent pas simplement s'être contentés de dépeindre les problématiques liées à l'enseignement mais ont donné la place aux politiques afin qu'ils puissent s'exprimer sur les pistes envisagées pour résoudre ces problèmes. Cette classe est d'ailleurs la plus importante en termes de poids dans ce deuxième groupe.

La classe suivante (classe 2), est moins intéressante dans la mesure où elle fait simplement l'état des disciplines scolaires avec des termes tels que « français », « mathématique », « langue », « latin », etc. Les acteurs ici représentés sont, de toute évidence, les enseignants et dans une moindre mesure les parents. Autre classe très « lexicale » de ce deuxième sous-groupe, la classe 12, placée en fin de dendrogramme, elle

ne contient que des termes liés aux options ou métiers de l'enseignement qualifiant.

Les classes restantes sont également liées à des mesures qui, cette fois, sont explicitement liées à la revalorisation de l'enseignement qualifiant. On retrouve par exemple dans la classe 8, des termes comme « métier », « compétition », « euroskills », « médaille », etc. Quant à la classe 7, elle renvoie à des termes plutôt matériels tels que « dispositifs », « pointe », « infrastructure », « équipements », « matériel », etc. Les classes 6 et 5 renvoient à la pénurie de main d'œuvre qualifiée et à l'enseignement en alternance comme moyen d'y remédier. La classe 6 contient des termes liés à la main d'œuvre technique avec les mots « main d'œuvre », « pénurie », « qualifiée », « manque », « technicien », « besoin ». Tandis que la classe 5 est orientée vers l'entreprise avec les termes « entreprise », « formation », « alternance », « stage », « emploi ». Notons que les classes qui viennent d'être décrites ont pour point commun qu'elles sont dominées par une catégorie d'acteurs particuliers, à savoir, les professionnels du monde de l'entreprise où les syndicats qui y sont directement liés. Il est donc intéressant de mettre en évidence que les médias laissent heureusement une place aux débats liés à l'amélioration du système éducatif bien que ceux-ci soient plus faiblement représentés dans le corpus étudié.

Mais autre fait marquant, si les acteurs du terrain scolaire sont davantage distribués dans les classes relatives aux filières, ici la place est laissée aux politiques et professionnels du monde de l'entreprise. Voyons si nous pouvons dégager davantage de différences entre ces sous-groupes de classes en effectuant des analyses de similitude sur les deux sous-corpus pris séparément.

6.5.2. ADS sur les sous-corpus des classes de la CHD

L'analyse de similitudes présentées ici a été effectuée sur les sous-corpus réunis des classes 4 à 11 relatives aux filières et des classes 3 à 5 concernant les mesures. Le graphe seuil (seuil à 35) obtenu pour le premier groupe est présenté à la Figure 136. Lorsque nous analysons ce graphe nous dégagons sur la partie supérieure (les sphères bleu clair et vert clair), des caractéristiques du système éducatif.

Les termes « inégalité » et « social » liés à la notion d'enseignement est particulièrement intéressante. Les questions d'inégalités et plus particulièrement les inéga-

de façon tout à fait logique liées à la notion de filière qui renvoie à la notion d'allongement du tronc commun qui se voudrait polytechnique. Il s'agit d'une mesure envisagée par le « Pacte pour un Enseignement d'excellence » de manière à permettre aux jeunes de s'orienter en connaissance de cause. La filière qualifiante (sphère rouge) renvoie à la mise en place du troisième degré et à une volonté de réforme qui renvoie elle-même à la notion de métier (sphère turquoise). Le terme « métier » prend une position centrale dans la partie inférieure du graphe de similitude, il est d'une part lié à la filière qualifiante précédemment citée dont la mission est l'apprentissage d'un métier. Mais d'autre part, on s'aperçoit qu'un réseau orienté vers la réalité économique s'est également formé. Celui-ci rejoint une volonté de revalorisation de la filière qualifiante poussée par la pénurie de certains métiers manuels et technologiques. Les thèmes s'articulent autour de l'ouverture aux jeunes du marché de l'emploi des jeunes (sphère vert foncé) et du monde de l'entreprise et son manque de main d'œuvre qualifiée.

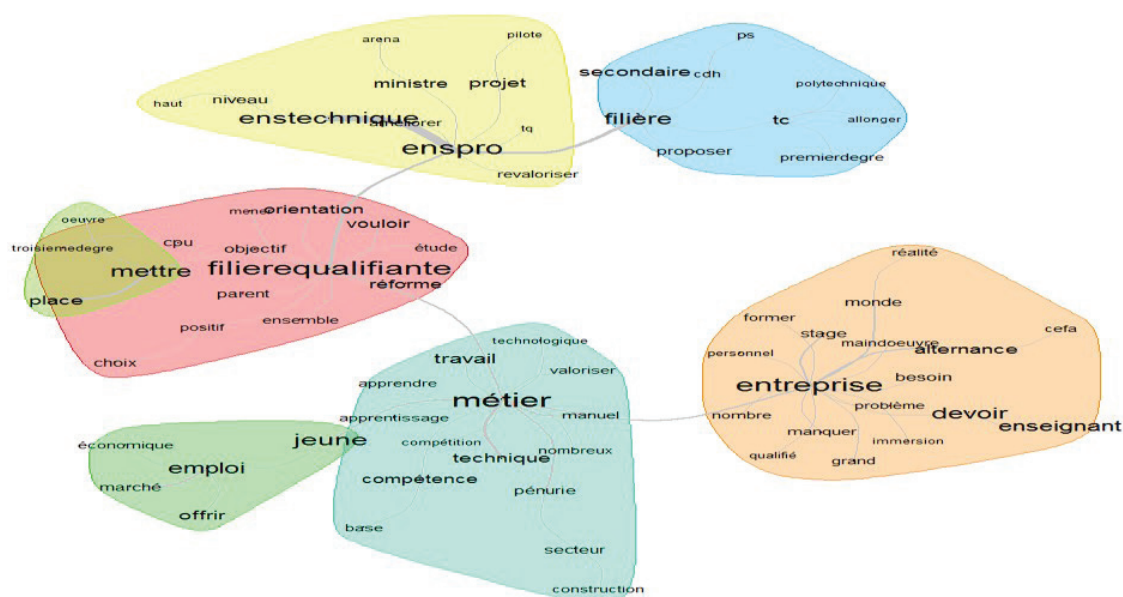


Figure 137 Graphe seuil à 40 sur le sous-corpus des classes 3, 2, 8, 7, 6 et 5

6.5.3. Synthèse et discussion des résultats

Les différentes analyses présentées dans ce chapitre ont fourni des résultats significatifs qui éclairent la complexité des perceptions et des attitudes envers les filières de l'enseignement secondaire.

Cette double tendance se confirme donc avec, d'un côté, des discours dres-

sant un bilan sombre des filières qualifiantes et, de ce fait, indirectement du système éducatif de l'enseignement secondaire. Mis en avant par les acteurs qui le vivent au quotidien, l'enseignement qualifiant souffre d'une image péjorative alimentée par les mécanismes de relégation qui accentuent les inégalités sociales. Paradoxalement, ces métiers techniques, bien que dévalorisés, sont pourtant ceux qui manquent aux entreprises, lesquelles proposent des solutions pour intégrer ces élèves dans le marché de l'emploi en fonction de leurs besoins. Les politiques semblent l'avoir compris et les propositions de nouvelles réformes visent à revaloriser ces filières. C'est d'ailleurs l'une des missions principales du «Pacte pour un Enseignement d'Excellence», un objectif au cahier des charges de l'action publique depuis plusieurs années, sans pour autant produire des résultats tangibles jusqu'à présent. Dans ce contexte, bien que la presse puisse promouvoir les actions publiques (O'Neil, 2014), elle agit davantage comme un amplificateur des représentations de certains groupes. Les récits médiatiques mettent particulièrement en avant les acteurs scolaires, tandis que la classe politique est moins visible dans la discussion des nouvelles mesures.

Nous avons donc pris la mesure des différentes représentations sociales des acteurs de l'entité scolaire, élèves, enseignants, mais aussi membres de la direction et parents d'élèves. Nous avons élargi notre analyse en intégrant les représentations médiatiques. Bien que nous ayons mis en évidence certaines nuances et particularités propres à chacun des groupes, la tendance générale à la dévalorisation de la filière qualifiante se confirme chez tous les acteurs et prend rapidement un caractère social. Cette stigmatisation sociale, entraînée par les inégalités préexistantes, influence le parcours de l'élève que les réformes tentent d'enrayer.

Pour comprendre ces dynamiques, il est pertinent de se référer à l'analyse néo-institutionnaliste décrite dans le chapitre 2. Le néo-institutionnalisme, en particulier à travers les travaux de Scott (2001), éclaire les processus par lesquels les environnements institutionnels façonnent les comportements et les représentations des acteurs. Cette approche met en lumière l'importance des structures institutionnelles et des mécanismes de légitimation qui modèlent les perceptions et les actions des différents acteurs du système éducatif.

En effet, les mécanismes d'isomorphisme institutionnel identifiés par DiMaggio et Powell (1983) jouent un rôle essentiel dans la standardisation des pratiques

et des perceptions au sein des organisations éducatives. Ces mécanismes influencent fortement la manière dont les acteurs, y compris les parents, les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires, perçoivent et réagissent aux réformes. La cohésion observée dans les représentations des différents acteurs scolaires peut ainsi être vue comme un résultat de ces processus d'isomorphisme.

Synthèse et Conclusion des Résultats

Nous pouvons constater que les représentations sociales des filières qualifiantes sont marquées par une dualité. D'un côté, elles sont souvent perçues de manière négative par les acteurs de l'enseignement secondaire, ce qui renforce l'image dévalorisante de ces filières. Ce phénomène est en partie alimenté par les mécanismes de relégation qui exacerbent les inégalités sociales, comme l'ont théorisé Bourdieu et Passeron (1970) avec leur concept de reproduction sociale. Ces auteurs soulignent comment le système éducatif tend à reproduire les structures sociales existantes, contribuant ainsi à la perpétuation des inégalités, constat appuyé par les résultats de nos analyses.

Paradoxalement, ces mêmes filières techniques, malgré leur dévalorisation, sont celles qui répondent à un besoin crucial sur le marché du travail, notamment dans les entreprises en quête de main-d'œuvre qualifiée. Les politiques publiques récentes, incarnées par des initiatives telles que le «Pacte pour un Enseignement d'Excellence», visent à revaloriser ces filières pour répondre à cette demande. Cependant, les résultats de ces réformes restent mitigés, car elles peinent à modifier les représentations sociales profondément ancrées. L'analyse néo-institutionnaliste, comme présentée par Scott (2001), éclaire cette situation en montrant comment les environnements institutionnels influencent les comportements et les représentations des acteurs. Les mécanismes d'isomorphisme institutionnel, identifiés par DiMaggio et Powell (1983) -coercitif, mimétique et normatif- jouent un rôle clé dans l'homogénéisation des pratiques et des perceptions au sein des organisations scolaires. Ces mécanismes contribuent à la stabilité des représentations sociales, rendant le changement plus difficile à réaliser.

Les théories de Bourdieu (1980) et de Boudon (1973) apportent également des perspectives importantes sur ces dynamiques. Bourdieu introduit la notion de «champ» et de «capital», expliquant comment les différents types de capital (économique, culturel, social) influencent les positions et les pratiques des individus dans le système éducatif. Boudon, quant à lui, avec sa théorie des inégalités des chances, montre comment les choix éducatifs sont souvent déterminés par les origines sociales des élèves, renforçant ainsi les mécanismes de relégation observés dans les filières qualifiantes et largement observés à travers les résultats de notre recherche. Par ail-

leurs, nos résultats montrent que la presse joue un rôle ambivalent dans ce contexte. Bien qu'elle puisse promouvoir les actions publiques, elle semble renforcer davantage les représentations existantes, notamment celles des groupes sociaux qui valorisent ou dévalorisent certaines filières. Les récits médiatiques mettent souvent en avant les perspectives des acteurs scolaires, en particulier les enseignants et les parents, par rapport à celles des décideurs politiques.

Et si la persistance de la dévalorisation des filières qualifiantes et les difficultés rencontrées par les réformes pour changer cette perception s'expliquaient par une combinaison de dynamiques institutionnelles et de mécanismes sociaux profondément enracinés ? Les perspectives néo-institutionnalistes et les théories sociologiques de Bourdieu et Boudon permettent de comprendre comment ces dynamiques se manifestent et influencent les acteurs. La cohésion des représentations sociales au sein des groupes scolaires, résultat des processus d'isomorphisme institutionnel, pose un défi majeur à la mise en œuvre efficace des réformes éducatives.

Enfin et pour conclure, les dynamiques de relégation et les mécanismes de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970) et les analyses sur les inégalités des chances identifiées par Boudon (1973), sont confirmées par nos observations sur la perception des filières qualifiantes. Le néo-institutionnalisme tel que décrit par Scott (2001, 2003) et les mécanismes d'isomorphisme de DiMaggio et Powell (1997) expliquent la résistance au changement institutionnel et la stabilité des représentations sociales. Enfin, la presse renforce souvent ces représentations existantes, complexifiant davantage la tâche des réformes éducatives visant à revaloriser les filières qualifiantes et à réduire les inégalités. Dans le chapitre suivant, nous examinerons comment les enseignants, identifiés comme des acteurs clés, perçoivent ces réformes. Nous comparerons leurs perceptions avec les intentions des textes législatifs et des décrets, afin de cerner les écarts entre les objectifs politiques et la réalité vécue sur le terrain. Cette analyse permettra de mieux comprendre les leviers et obstacles à la mise en œuvre effective des politiques éducatives en Belgique francophone. En effet, si la presse peut jouer un rôle de promoteur de la mise en œuvre des actions publiques (O'Neil, 2014) il semblerait qu'ici cela soit davantage son effet de catalyseur pour le renforcement des représentations de certains groupes qui soit mis en avant. Car comme nous l'avons vu, les acteurs scolaires prennent une place considérable dans les récits comparativement

à la classe politique traitant des nouvelles mesures.

Chapitre 7 : Confrontation des cadres normatifs et cognitif par rapport aux réformes éducatives

Précédemment, nous avons vu comment une réforme a été vécue sur une période de plus de 10 ans et ce derrière le viseur de la presse. Cela nous a permis de cerner le contexte et relever les éléments qui ont sans doute contribué à l'échec de sa mise en place. Ces dernières années, nous avons été spectateurs de nombreuses réformes en matière d'enseignement en Belgique francophone. Celles-ci ont connu plus ou moins de succès et ont eu un impact sensiblement différent d'une réforme à l'autre. Bien que chacune d'elles se soit attelée tantôt à effacer les inégalités ou donner les mêmes chances de réussite au plus grand nombre d'élèves ou tantôt à revaloriser la filière qualifiante, le constat d'échec est aujourd'hui souligné par beaucoup d'acteurs y compris les chercheurs en matière d'éducation (Draelants et Dupriez, 2018 ; Mangez, Draelants, Dumay, & Verhoeven, 2023).

Nous l'avons vu au chapitre 2 (point 2.1.) les cadres cognitifs et normatifs jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre et la réception des réformes éducatives. Les cadres cognitifs, qui incluent les croyances, les valeurs et les connaissances partagées par les acteurs du système éducatif, influencent la manière dont les réformes sont perçues et interprétées (Scott, 2008). Ces cadres fournissent une grille de lecture à travers laquelle les enseignants, les administrateurs et les décideurs politiques comprennent et évaluent les changements proposés. Les cadres normatifs, quant à eux, se réfèrent aux attentes et aux obligations institutionnelles qui régissent les comportements au sein des organisations éducatives (DiMaggio & Powell, 1983). Ils dictent ce qui est considéré comme acceptable ou légitime dans un contexte donné, façonnant ainsi les réponses des acteurs aux réformes (Scott, 2001). Les travaux de Scott (2003) et Meyer et Rowan (1977) ont montré comment ces cadres institutionnels peuvent engendrer des pressions isomorphiques, contraignant les organisations à adopter des pratiques similaires pour maintenir leur légitimité.

Par ailleurs, les résultats du chapitre précédent relatifs à nos relevés de la représentation sociale des acteurs de l'enseignement étayaient ce constat quant à la va-

lorisation de la filière qualifiante qui n'est toujours pas d'actualité. Ce tableau général du cadre cognitif par rapport aux filières et donc plus largement au système éducatif de l'enseignement secondaire en Belgique francophone nous offre également un outil d'analyse précieux permettant de mettre en perspective les résultats que nous analyserons dans les sections suivantes. Il constitue en effet un élément de compréhension supplémentaire des mécanismes psycho-sociaux qui peuvent se mettre en marche lors de la mise en œuvre d'une réforme.

Dans ce chapitre, nous prendrons la mesure du cadre cognitif des acteurs clés identifiés lors de notre revue de la littérature néo-institutionnaliste sur le changement et l'action publique, à savoir, les enseignants. Par l'analyse lexicométrique de nos entretiens semi-directifs nous dégagerons les éléments saillants de la représentation de ceux-ci vis-à-vis des réformes des quinze dernières années. Ces résultats seront ensuite confrontés par une analyse similaire effectuée sur le corpus des décrets et textes législatifs se référant aux réformes correspondantes. L'objectif final étant de mettre en évidence et de comprendre la dissonance latente entre le cadre normatif et cognitif afin de mieux envisager les prochaines démarches réformatrices à venir en matière d'éducation.

7.1. REPRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX RÉFORMES ÉDUCATIVES

Dans le domaine des politiques publiques, l'approche néo-institutionnelle telle que décrite au chapitre 2 permet de décoder les interactions complexes entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques (Ben Slimane, 2019). Cette perspective permet de mettre en lumière comment les institutions jouent un rôle central dans la genèse et l'évolution des politiques publiques, en tant qu'agents de changement et de continuité. En sociologie des organisations, cette analyse institutionnelle est déterminante pour comprendre les mécanismes par lesquels les environnements institutionnels influencent et sont influencés par les comportements organisationnels. Ainsi, pour les praticiens et les décideurs, saisir ces dynamiques institutionnelles est essentiel pour naviguer et influencer efficacement le paysage organisationnel complexe.

Cette théorie trouve une résonance particulière dans le contexte des réformes éducatives analysées dans ce chapitre. En examinant les perceptions des enseignants et les divers décrets relatifs à l'enseignement secondaire en Belgique francophone, nous mettons en évidence les cadres normatifs et cognitifs qui structurent ces réformes. Rappeler l'importance de l'approche néo-institutionnelle ici nous permet de situer ces réformes dans un cadre plus large, en montrant comment elles sont façonnées par les institutions scolaires et contribuent à les façonner. Cela souligne également la nécessité d'une compréhension approfondie des mécanismes institutionnels pour évaluer et implémenter efficacement les politiques éducatives. En effet, comme le démontre ce chapitre, les réformes ne sont pas seulement des modifications réglementaires, mais des processus complexes influencés par les dynamiques institutionnelles et les jeux d'acteurs. La prise en compte de ces éléments est essentielle pour comprendre les résistances et les soutiens que rencontrent les réformes, ainsi que pour élaborer des stratégies de changement plus efficaces.

Par notre démarche, nous rejoignons donc le constat de plusieurs auteurs (Dupriez 2015, Huberman 1992, Elmore 1996, Rowan & al. 2007, Mangez et al., 2023) qui affirment que les réformes éducatives sont bien difficiles à mener et se soldent souvent par un échec. Il est nécessaire de repenser la réforme, le changement non pas comme une solution à une liste de problèmes identifiés mais comme une dynamique, un processus qui devra être porté et développé par les enseignants au sein d'un environnement organisationnel et institutionnel particulier (Dupriez, 2015). Or, l'environnement principal de l'enseignant sa classe est bien différent du contexte systémique plus large dans lequel évolue la classe politique et académique.

Comme l'indique Dupriez (2015, p.161), le « le travail pédagogique est le cœur de l'école et renvoie à des enjeux qui dépassent de loin le champ de la pédagogie. (...) Toute inflexion politique d'un système éducatif (...) implique nécessairement un ajustement du travail pédagogique et l'échec de multiples initiatives de ce type s'explique entre autres par la difficulté à transformer le travail pédagogique dans les classes et les écoles ». Par ailleurs, cette « approche centrée sur les acteurs et la façon dont ils construisent le sens » des changements, se retrouve dans la théorie de « sense-making » développée par Lessard & al. (2008, p.159) et présentée dans le Chapitre 2. Ils y insistent sur l'importance de « comprendre le sens des transformations induites

par les politiques et les réformes, en lien avec les évolutions globales de la société, tout en prenant en compte la production de sens par les acteurs impliqués » (Lessard & al. 2008, p.159). Dans ce travail, nous ferons donc « l'examen de la réalité située des enseignants et la manière dont ils s'approprient les réformes en fonction de cette réalité » (Lessard & al. 2008, p.160). Cette approche, selon Lessard et ses collaborateurs (2008), met en lumière la complexité de mise en œuvre d'un tel changement et la multitude de facteurs avec lesquels il faut composer lorsque l'on envisage ce type d'action. En incluant les enseignants au centre de notre démarche nous insistons « sur la capacité des enseignants et des communautés professionnelles de faire sens des politiques dans le contexte particulier de leur école. Elle invite ainsi à faire confiance aux acteurs en favorisant la concertation collective, l'action réfléchie et l'apprentissage collectif » (Lessard & al. 2008, 174).

Plus spécifiquement, nous avons mené une recherche exploratoire auprès d'enseignants du secondaire ayant minimum 15 ans d'expérience, et ce afin de s'assurer que chacun avait une connaissance suffisante des changements politiques précédemment présentés. Un soin de sélection a également été apporté afin de couvrir chaque province belge francophone afin de veiller à intégrer à cette recherche le facteur local souligné par Lessard et al. (2008) ; Galucci (2002) ou encore McLaughlin (1998). L'échantillon total se composait donc de 29 enseignants du secondaire interrogés par entretien semi-directif. Les sujets possédaient 15 à 38 ans de pratique professionnelle avec une majorité (87%) ayant entre 20 et 38 ans d'expérience et une minorité (13%) avec une expérience inférieure à 20 ans (entre 17 et 19 ans d'expérience). Ceux-ci ont été interrogés tant sur les réformes passées que celle à venir (le pacte pour un enseignement d'excellence) et les thématiques principalement abordées dans le guide d'entretien visaient leur connaissance et perception générale de celles-ci, leur sentiment d'implication et l'effet sur leurs pratiques enseignantes (pour les réformes passées). Le recrutement s'est effectué d'une part via un groupe Facebook destiné aux enseignants belge francophones et d'autre part, via les directions d'écoles qui ont accepté de placer la demande dans la salle des professeurs. Une fois retranscrits, ces entretiens ont donc été retranscrits et thématisés. Nous avons ensuite précédé à un formatage afin de pouvoir les traiter sous IRaMuTeq pour étayer notre première démarche purement qualitative. Nous présentons ci-après les résultats des CHD effectuées pour chaque thématique identifiée préalablement.

7.1.1. Perception des réformes passées

Lorsque l'on aborde les réformes passées en général, il semblerait que les enseignants aient principalement retenu le Décret « Missions », celui qui instaure l'approche par compétences et donc qui touche directement les pratiques. C'est cet élément qui fait régner la confusion dans l'esprit des enseignants interrogés surtout les moins jeunes d'entre eux qui ont connu une autre méthode pendant une bonne partie de leur carrière. Prenant ce Décret pour référence, les sujets ont souvent des difficultés à replacer les réformes suivantes qui n'ont pas bénéficié du même impact. La présence de cette réforme dans les représentations des enseignants, n'est pas anodine, car comme l'avait mis en évidence Gilly (2003) que nous citons dans la section 4.3.1 du Chapitre 4, les changements qui s'attaquent aux pratiques professionnelles de façon radicale tendent à transformer de manière plus rapide et profonde les représentations.

De ce fait, les autres réformes semblent avoir été reléguées au second plan, on peut d'ailleurs observer un détachement de la sphère politique, or on parle bien de réforme de système éducatif et donc d'une action publique. Cela se voit confirmé par la classification lexicométrique (CHD) réalisée sur le sous corpus de la thématique perception des réformes passées (Figure 138). La CHD effectuée sur les thématiques traitant de tous les décrets passés a été initiée avec une demande de 20 classes terminales, le logiciel en a retenu 11 permettant ainsi de couvrir 86,07% de segments classés. La taille des mots du dendrogramme est proportionnelle au χ^2 d'association.

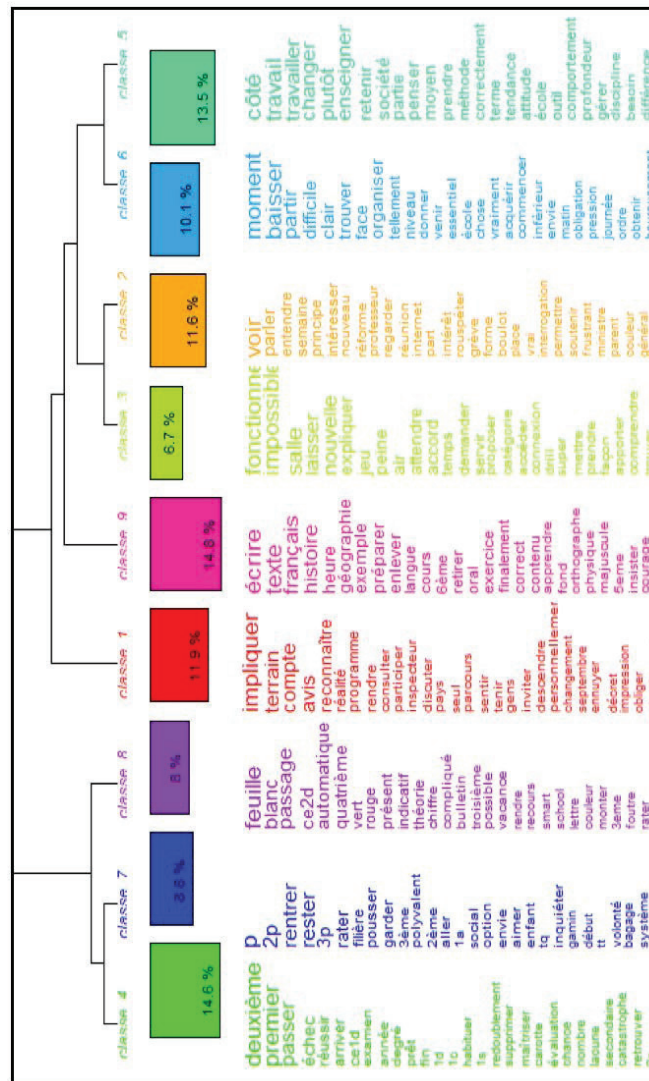
En effet, à première vue, les classes de la Figure 138 reprennent très peu voire pas du tout de termes à consonance politique. Il s'agit principalement d'éléments liés à la structure « cellulaire » (Lortie, 1976 cité par Enthoven et al., 2016) de la classe, avec, à gauche trois classes plutôt centrés sur le parcours de l'élève et le reste des classes de la partie droite, des classes reprenant des éléments renvoyant à l'enseignant ou la profession en général. Ce détachement est très interpellant et rejoint la rupture entre politique et vie de la classe évoquée Beckers (2008) et Enthoven & Dupriez (2016).

7.1.2. Les éléments extérieurs à la classe

Parmi les éléments qui contraignent l'exercice de leur métier, les enseignants interrogés évoquent une série de facteurs extérieurs, ceux-ci sont particulièrement intéressants lorsqu'il s'agit de définir l'environnement externe à la classe et d'appréhender les interactions que ces professionnels entretiennent avec la société et la vie politique.

Citons premièrement les facteurs sociétaux évoqués, en commençant par le cercle familial de l'élève souvent pointé du doigt comme manquant à l'appel lorsqu'il s'agit d'éducation de base. En effet, les parents sont souvent remis en cause dans l'éducation de leur enfant, tâche qui dès lors incombe à l'enseignant et s'ajoute à l'éducation plutôt scolaire dont il est initialement exclusivement responsable. Ce jugement plutôt personnel de la part de bon nombre d'enseignants est peut-être la conséquence directe d'un problème intergénérationnel lié à l'évolution du rapport à l'enfant ou l'adolescent dans notre cas (enseignement secondaire) évoqué par Barrère (2017). S'il y a quelques décennies l'adolescent était un adulte en devenir, il est aujourd'hui plutôt considéré comme un individu en crise (Barrère 2017).

A cet aspect vient s'ajouter la récente concurrence de la nouvelle technologie et des nouveaux médias. Si précédemment l'école était la source dominante d'information et d'éducation, il en est plus de même à l'heure de la télévision et d'internet très prisés par les intéressés (Draelants, 2009). Ces éléments viennent fragiliser la concentration des élèves pour qui la classe n'est plus l'unique lieu d'épanouissement et de préparation à l'emploi (Draelants, 2009). Par conséquent, il y a là pour les enseignants un frein à l'épanouissement personnel, mais aussi professionnel et cela amplifie le manque de reconnaissance ressenti par l'image que leur renvoie la société comme l'évoque Barrère (2017).



Si la société évolue et amène une série de nouveaux éléments que l'on vient de citer, il en va de même pour la politique ou les sujets se frustrant de voir chaque ministre en place vouloir marquer au fer rouge son passage au sein du système éducatif en leur imposant des mesures qu'ils n'ont pas choisies (Lessard & al., 2008). On comprend dès lors à quel point la population d'enseignants peut-être un vecteur de changement difficile à atteindre, baignant dans un cocktail de changements qu'il leur est parfois difficile de gérer. Tous ces éléments, bien que pertinents pour notre compréhension de l'environnement socio-politique dans lequel baignent les enseignants, n'apparaissent pas clairement dans les analyses lexicométriques.

7.1.3. Les réformes et leurs conséquences perçues

Même si la plupart des sujets interrogés s'accorde à dire que le système éducatif belge francophone est en mauvaise santé et qu'il est nécessaire de le réformer, ils ne sont pas pour autant satisfaits des changements passés induits par les réformes depuis le Décret « Missions ». Ce premier décret dans le cadre de notre recherche, qui a instauré l'approche par compétence, est perçu comme en partie responsable de la baisse de niveau générale des élèves dans la mesure où les savoirs prônés par la pédagogie d'antan ont laissé place aux savoir-faire réduisant, par l'affaiblissement du besoin de mémorisation pure et dure, le goût à l'effort. C'est alors que certains anticonformistes, en sauveur d'une génération, continuent à pratiquer les méthodes pédagogiques qu'ils jugent les meilleures. Une nouvelle fois, ceci constitue un terreau fertile à l'opposition aux mesures réformatrices comme le signale Barrère (2017) et rejoint également les liens observés par Gilly (2003) entre pratiques et transformations des représentations.

De manière plus globale, en analysant la Figure 139 qui présente les résultats de la CHD pour la thématique des effets des réformes passées sur les pratiques, on observe surtout que la plus grande partie des récits des enseignants (classes de 1 à 7) font état des changements professionnels qu'ont induits les différents décrets, dans le travail enseignant mais également dans la vie pédagogique (classes allant de 5 à 6). Si l'on revient à notre analyse de contenu, les sujets font état d'une charge de travail accrue liée aux changements des pratiques. C'est là qu'intervient l'accompagnement apporté aux enseignants dans l'implémentation de ces réformes au sein de leur classe, celle-ci fait l'objet d'un axe de notre guide d'entretien pour lequel l'analyse de contenu et la CHD correspondante se complètent assez bien.

Si l'on analyse la Figure 140, on perçoit aisément la composante organisationnelle (« collègues », « hiérarchie » du métier d'enseignant introduite par Weick (1976). En effet, si l'on prend les classes de la branche gauche du dendrogramme (classes de 5 à 1), celles-ci regroupent des termes faisant davantage référence à une démarche personnelle ou un accompagnement interne (« professeur »/ « collègue », « formation »/ « inscrire », « suivre », etc). Tandis que la branche droite (classes de 6 à 3) renvoie plus sensiblement à des notions de niveaux hiérarchiques supérieurs (« conseiller »/ « pédagogique », « coordinateur », « inspecteur », etc.).

En outre, la Figure 141 fait quant à elle de nouveau référence à des éléments

plutôt liés à la structure cellulaire de la classe (Lortie cité par Dupriez 2015, Enthoven et al. 2016) c'est-à-dire, qui restent cloisonnés au sein de cette entité où l'enseignant exerce son métier. Les termes sont par contre ici plus mitigés. On remarque que la première branche a une tendance plutôt positive, illustrant le discours de certains sujets qui s'accordent à penser que l'approche par compétences leur a certes amené une charge de travail considérable mais a eu le mérite d'apporter une structure à leur pratique par l'apport, entre autres, de méthodes d'évaluation cadrées.

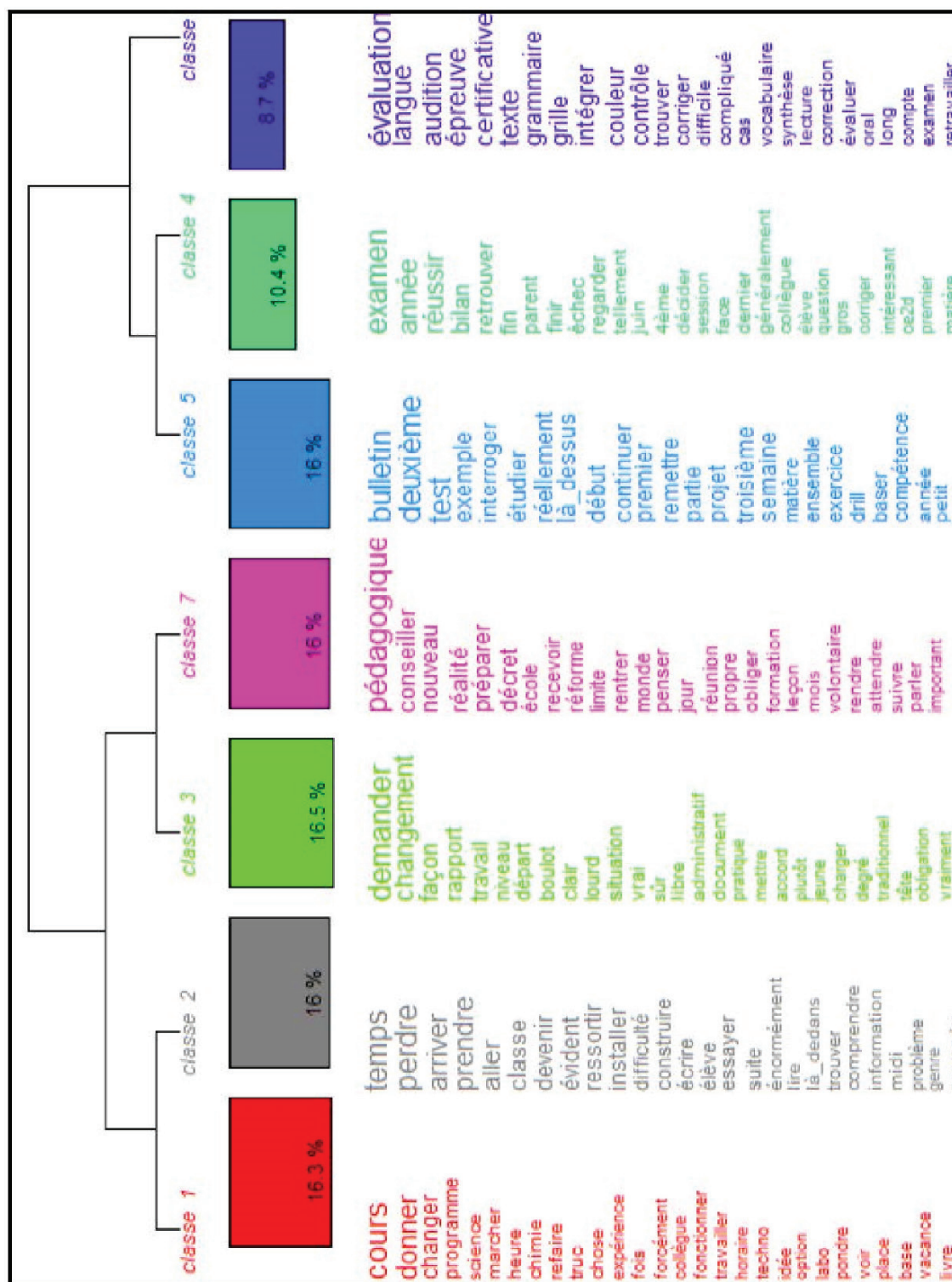


Figure 139 CHD sur la thématique «effets des réformes passées sur les pratiques enseignantes»

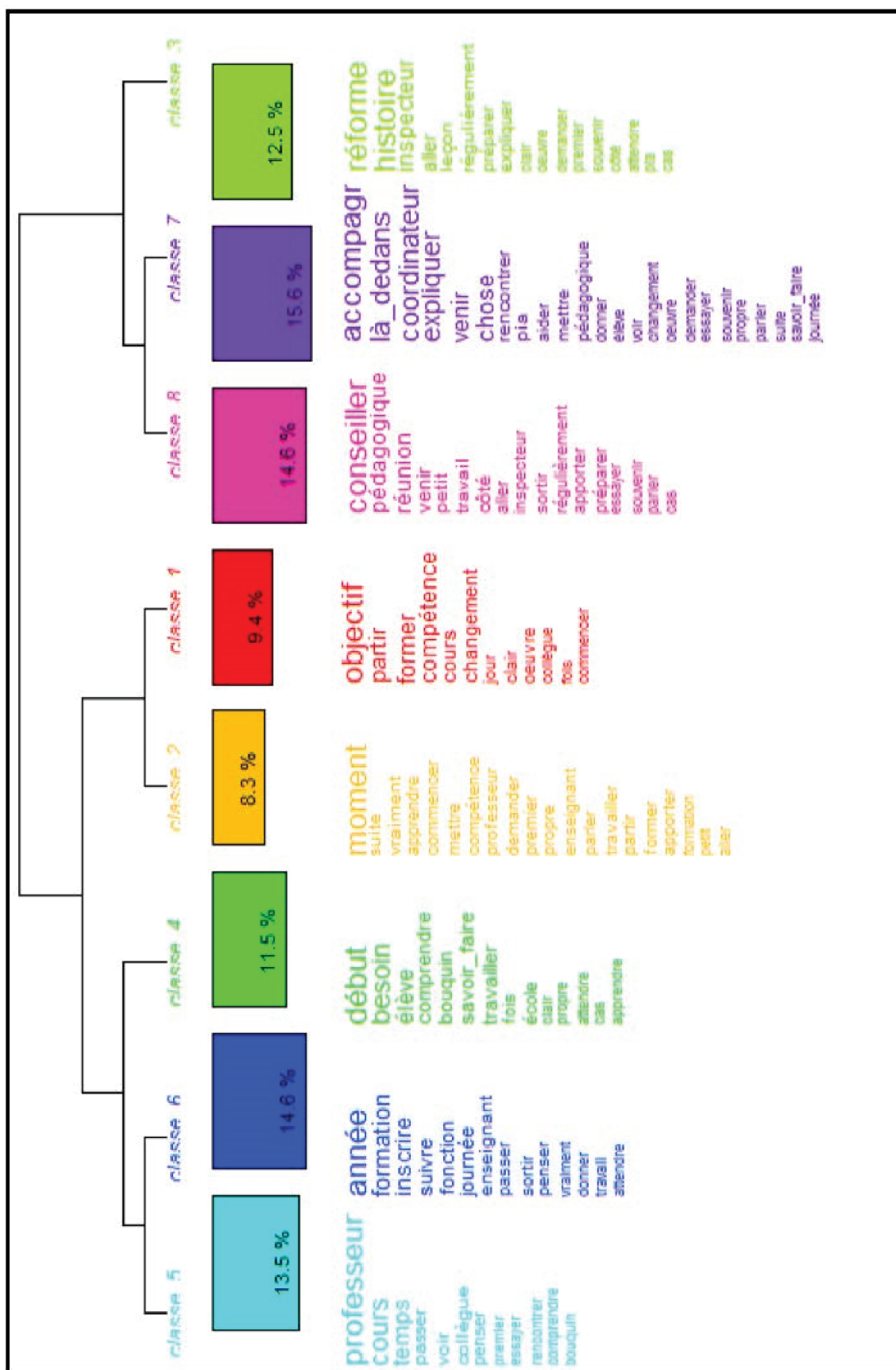


Figure 140 CHD sur la thématique «accompagnement pour les réformes passées»

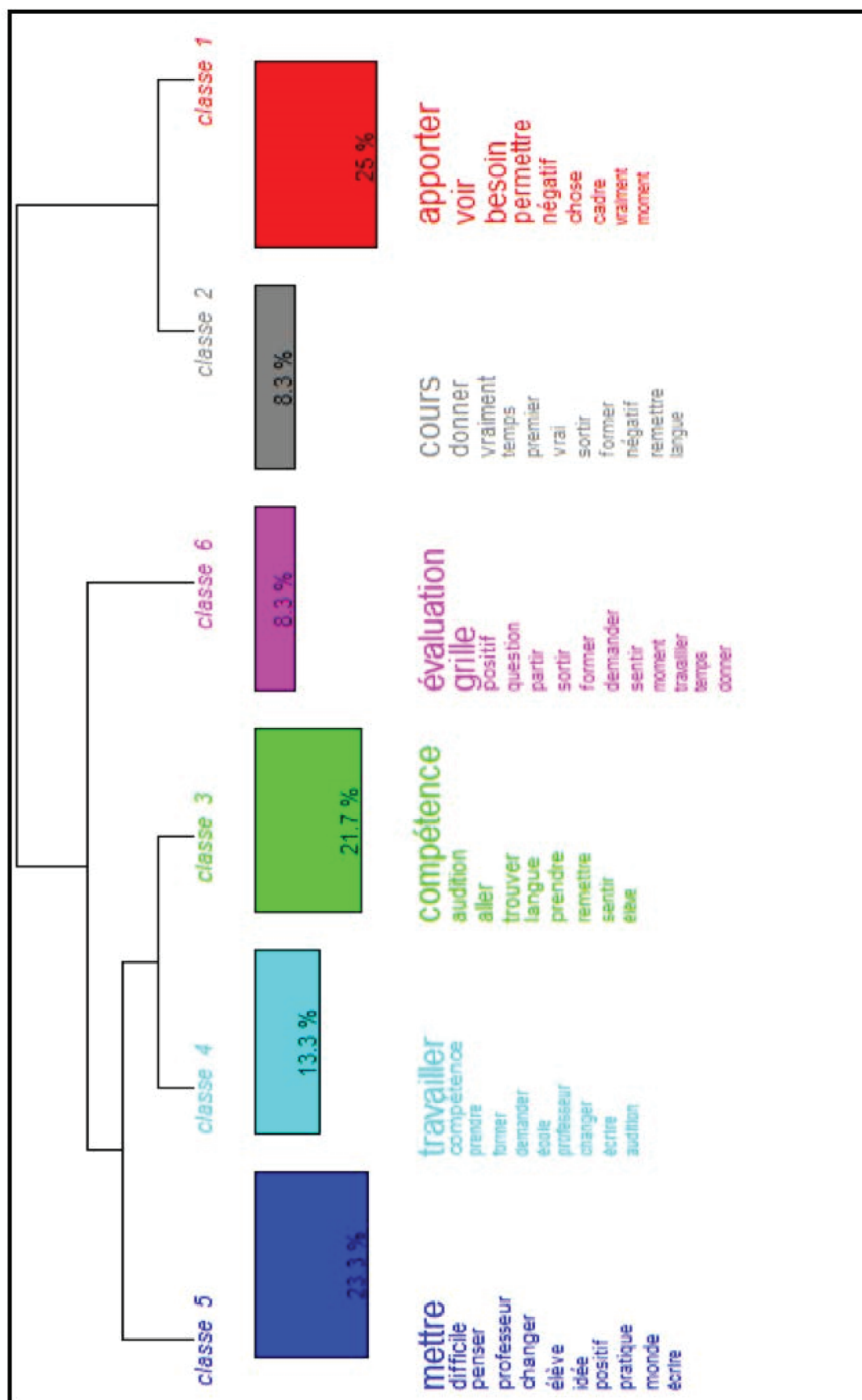


Figure 141 CHD sur la thématique «apports des réformes passées»

7.1.4. La réforme à venir : le Pacte pour un Enseignement d'Excellence

La thématique du Pacte d'Excellence est celle qui a donné les résultats lexicométriques les plus complémentaires à notre analyse de contenu, la richesse des classes de la Figure 142 l'atteste.

De manière générale, les classes allant de 3 à 6 reflètent les éléments liés au système éducatif et à son organisation en général et les classes allant de 9 à 4 sont liées à la vie scolaire dans sa globalité. Enfin, la classe 11 semble être liée aux rythmes scolaires. L'évaluation (suppression des examens) et l'allongement du tronc commun proposée dans le Pacte font ici partie des plus grandes craintes. Les classes 3 et 2 font en effet référence à des termes comme supprimer, examen, peur ou évaluation. Les acronymes quant à eux CE1D et CE2D (épreuves externes certificatives visant à l'obtention du certificat d'enseignement secondaire du premier (CE1D) ou deuxième degré (CE2D)) entrent dans le champ lexical du tronc commun. Pour poursuivre avec les doutes ou méfiances, les classes 7, 6 et 9 font plutôt allusions aux filières avec des termes comme bas ou nivellement qui renvoient aux discours de beaucoup de sujets craignant un nivellement par le bas amené entre-autres par l'inclusion des filières dites de qualification (de niveau généralement plus bas à la filière de transition) dans le cursus préparatoire à l'enseignement supérieur (jusqu'ici anecdotique).

Le deuxième groupe de classes (9 à 4) lié à la vie scolaire inclut deux préoccupations, l'une plutôt individuelle et l'autre renvoyant aux élèves. Premièrement, le pacte envisage une série de mesures qui réorganiseront la journée de l'enseignant (classes 1 et 8) vis-à-vis desquels les sujets semblent plutôt réticents évoquant l'infaisabilité d'allonger les journées (« rester », « 17h », etc.) et les moyens nécessaires à la mise en place de tels changements (gens, travail, nouveau, engager, etc.). Deuxièmement, les classes 10, 5 et 4 font ressortir les alternatives envisagées pour élever le niveau des élèves. La classe 10 reprend les nombreux exemples liés aux cours donnés (« langues », « français », « sciences », « mathématiques »), la classe 5 (« heure », « midi », « cours », « organiser », « professeur ») exprime les initiatives déjà mises en place par les enseignants sans avoir besoin d'une réforme. La classe 4 quant à elle, montre assez clairement que les sujets ne croient pas en la remédiation immédiate (« remédiation », « immédiate », « classe », « impossible », « dépassement »).

La classe 11 parle des modifications des rythmes des vacances scolaires (« vacances », « mois », « semaine », « carnaval », « congé », « ennuyer »), cette initiative est plutôt perçue comme un point positif par la plupart des enseignants.

Finalement, on comprend ici que les éléments qui amènent le plus de méfiances rentrent surtout dans le cadre de la structure cellulaire de la classe, à savoir, les méthodes d'évaluations, les horaires de cours et les alternatives pour élever le niveau des élèves. Autrement dit, leur cœur des pratiques du quotidien est touché.

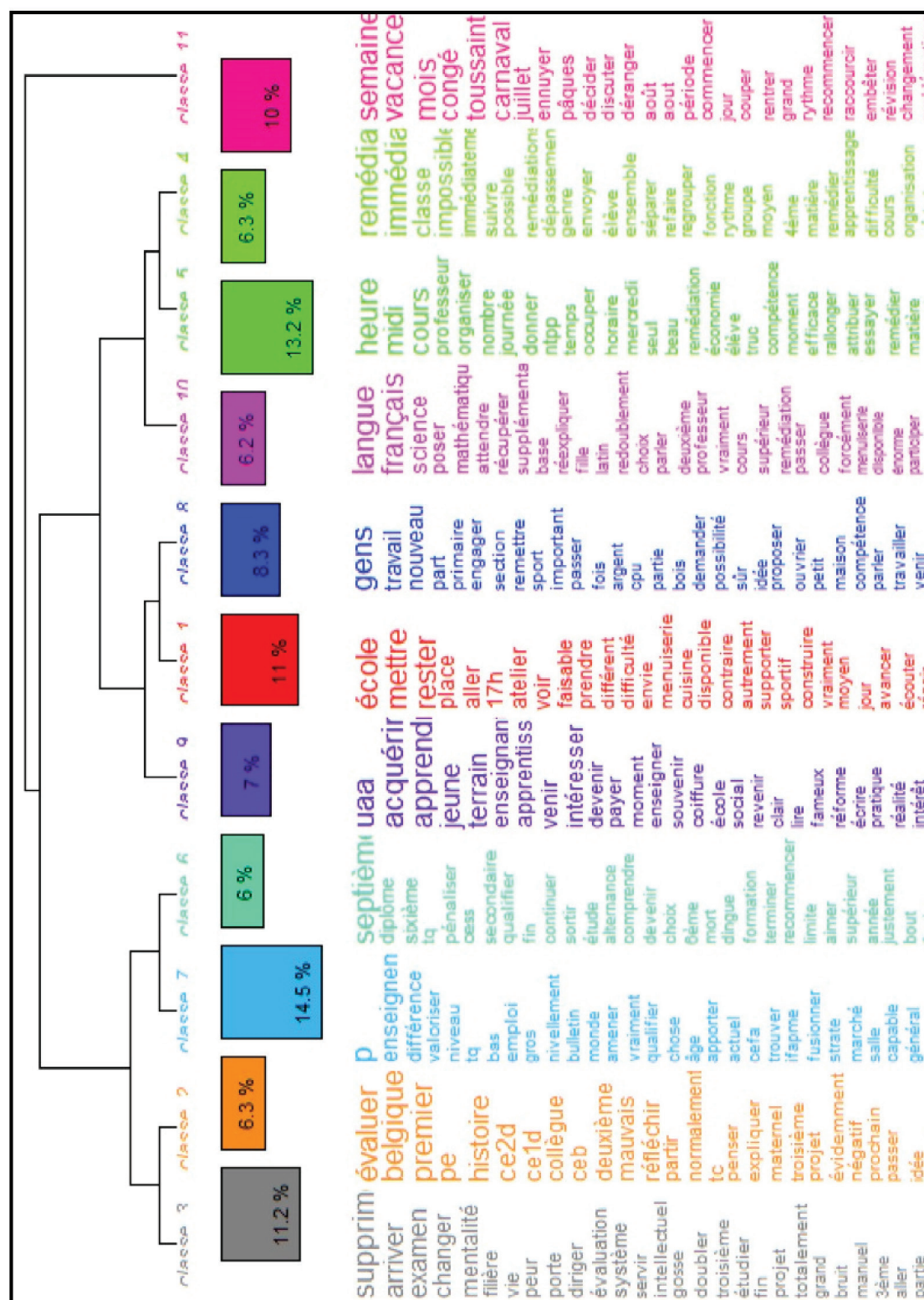


Figure 142 CHD sur la thématique «perception par rapport au pacte pour un enseignement d'Excellence»

7.1.5. Synthèse et discussion des résultats

L'historique des réformes de l'enseignement belge francophone depuis 1997 (Chapitre 1) qui définit le cadre de cette recherche de terrain montre que les objectifs de fonds n'ont pas changé depuis deux décennies. Cela peut être pour plusieurs raisons, mais il est reconnu que les réformes passées n'ont certainement pas connu le succès escompté. Les enseignants sont des acteurs clés de la réussite ou de l'échec d'une réforme (Lessard & al., 2008, Dupriez, 2015 et le but ici était de comprendre l'environnement dans lequel ils évoluent et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de changement ou de réforme. Les méthodes d'analyses utilisées pour y arriver se sont révélées assez complémentaires. L'analyse de contenu étant indispensable d'une part à la création de sous-corpus thématiques pour la CHD mais également à la compréhension fine des éléments nécessaires à notre processus de réflexion.

L'analyse des perceptions des enseignants révèle une dissonance significative entre le cadre normatif des réformes éducatives et le cadre cognitif des acteurs de terrain. Cette dissonance, concept central dans le néo-institutionnalisme, souligne comment les normes institutionnelles imposées par les réformes (cadre normatif) entrent souvent en conflit avec les représentations, croyances et pratiques existantes des enseignants (cadre cognitif). Scott (2008) et Oliver (1991) expliquent que cette dissonance peut engendrer des résistances au changement, une adaptation superficielle des pratiques, ou même une réinterprétation des réformes pour les rendre compatibles avec les cadres cognitifs existants.

L'approche néo-institutionnelle de DiMaggio et Powell (1983) sur l'isomorphisme institutionnel pourrait également enrichir cette analyse. En particulier, les mécanismes coercitifs, mimétiques et normatifs identifiés par ces auteurs peuvent expliquer comment et pourquoi certaines pratiques éducatives tendent à se conformer aux réformes imposées malgré les résistances initiales. Il serait donc pertinent de considérer comment les enseignants, en tant qu'acteurs dotés d'une capacité d'agir (Giddens, 1984), négocient et transforment ces réformes au quotidien.

L'analyse des dendrogrammes de la CHD quant à elle s'est révélée parfois très utiles dans la mise en perspective catégorielle des résultats, synthèse parfois nécessaire pour dégager le sens principal de certains thèmes abordés.

Les détachements du corps enseignants par rapport à la classe politique notamment évoqués par Beckers (2008) ainsi que par Enthoven & al. (2016) est bien présent lorsque l'on évoque avec les sujets l'ensemble des réformes passées. Nous avons également retenu la multi-dimensionnalité du métier d'enseignant qui doit s'adapter constamment à facteurs environnementaux sociaux et politiques mouvants (Barrère 2017). Ces points constituent parfois des sources de frustration (reconnaissance du métier d'enseignant) et demandent une remise en question des pratiques pédagogiques (nouvelles technologies). Connaître l'environnement des enseignants bien qu'indispensable en vue d'une action réformatrice (Lessard et al., 2008) n'est pas chose aisée et cette recherche dans son ensemble visera à en apporter une image globale.

Par ailleurs, il a surtout été intéressant d'observer la quasi-omniprésence de la dualité structure organisationnelle et structure cellulaire (Enthoven et al. 2016, Dupriez 2015). En effet, il a été notable que si les éléments d'ordre plutôt organisationnel semblent pouvoir être contrôlés ou, à tout le moins, accueillis de façon plus flexible, les éléments liés à la structure cellulaire, c'est-à-dire aux pratiques pédagogiques, à la vie de la classe sont davantage l'objet de résistance ou de méfiance. Et de par la nature cloisonnée de la classe, il s'agit là d'éléments difficilement mesurables lors du déploiement d'un changement. Il convient de ce fait d'apporter une attention toute particulière aux éléments organisationnels comme, par exemple, l'accompagnement. Car ce constat rejoint également les travaux de recherches de Gilly (2003), Licata (2004) et Moliner et al. (2004) sur la transformation des représentations sociales qui sont une condition nécessaire à l'appropriation du changement. Ces auteurs soulignent la présence d'une « menace » comme un élément catalyseur de la transformation de la représentation sociale qui prend place lorsque que le changement social oblige des adaptations des pratiques. L'accompagnement, pourra dans ce sens aider à ancrer ces pratiques et favoriser la transformation en amenant une communication bilatérale régulière entre le cadre normatif de la réforme et les pratiques. Mettons à présent en perspectives ces conclusions avec l'analyse des décrets sous la loupe lexicométrique.

7.2. ANALYSE DES DÉCRETS RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Cette dernière section de notre démarche de recherche va nous plonger dans le cadre normatif de l'enseignement secondaire et plus particulièrement dans les textes législatifs relatifs à l'action publique en matière d'enseignement en Belgique francophone. Bien que la sélection des décrets se soit voulue focalisée sur l'enseignement secondaire, certaines réformes ont un caractère transversal et touchent donc aussi les autres enseignements. Le corpus de décrets a été recueilli auprès des archives de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ceci nous a permis d'obtenir une copie originale de chaque décret dans son intégralité. Les textes officiels disponibles en ligne n'offrant qu'une vue des articles applicables qui régissent le système éducatif et amandés au fil des différentes réformes successives.

En vue de faire une analyse succincte de leur contenu, nous avons formaté le corpus des 21 décrets recueillis afin de pouvoir le traiter sous IRaMuTeQ. Notre but premier étant de révéler le contenu et la structure des différents textes de lois au travers d'analyse de similitudes, nous avons filtré quelque peu les termes relatifs aux conventions législatives de ce type d'écrits, à savoir, les mots « chapitre », « article », « alinéa » etc. Ces termes et expressions ayant été écartés, nous avons donc pu réaliser nos ADS décret par décret. Celles-ci seront décrites dans la première partie de cette section et nous permettra d'obtenir une tendance du contenu de chaque décret y compris ceux qui n'ont pas été abordés avec les enseignants dans la section précédente. Ces décrets seront regroupés par thématiques liées à leurs considérations et objectifs communs. Par exemple, nous traiteront séparément les réformes structurelles visant l'amélioration globale du système éducatif (ex.: Décret Missions) d'une part et les réformes réorganisant le premier degré d'autre part. Ci-dessous, nous reprenons la liste des décrets étudiés ci-après que nous trouvons utiles de rappeler de façon chronologique et en décrivant succinctement leurs objectifs principaux.

Enseignement Rénové
- Remaniement général de la structure et de l'organisation de l'enseignement secondaire

- 1973 : La révision du pacte scolaire

- 1992, 1993, 1994 : lois relative à l'organisation de l'enseignement secondaire
- 1997 : Décret Mission
 - Redéfinition des missions prioritaires de l'enseignement
 - Changement structurel et organisationnel (compétences)
- 1998 : Discrimination positive
 - Mise en place de moyens d'aides localisés pour favoriser l'égalité des chances
- 2001 : Organisation du 1er degré
 - Restructuration du premier degré pour aider les élèves en difficultés
- 2005 : Contrat Pour l'Ecole (CPE)
 - Ensembles de mesures visant à améliorer la qualité globale de l'enseignement
- 2006 : Organisation pédagogique du 1er degré
 - Amélioration de la formation de base : formation commune
 - Mise en place de mesures d'aides supplémentaires pour les élèves en difficulté
- 2007 : Différenciation structurelle 1er degré
 - Réorganisation du 1er degré (élèves en difficultés)
 - Suppression de la 2e professionnel pour la 2e différenciée
- 2007-2010 : Décret inscription/2008 : Décret Mixité
 - Lutte contre la ségrégation scolaire
- 2009 : Encadrement différencié
 - Egalité des chances
 - Attributions de moyens humains et financiers localisés
- 2012 : Certification par unités
 - Pas encore appliqué (inclus dans le Pacte 2016)
 - Organisation du programme du 3e degré de la filière qualifiante
- 2014 : Organisation du 1er degré
 - Modifie décret 2006

- Passage automatique, suppression de la 1^e complémentaire, uniquement la 2^e complémentaire est maintenue
- 2015 : Réforme des titres et fonctions
 - Harmonisation administrative des titres : lier chaque cours à une fonction
- 2015 –Aujourd’hui : Pacte pour un Enseignement d’Excellence
 - Réforme systémique sur l’ensemble du système éducatif

7.2.1. Les décrets relatifs à l’amélioration du premier degré

Ici, nous avons regroupé tous les décrets relatifs au premier degré de l’enseignement qui a connu quatre réorganisations ces vingt dernières années (2001, 2006, 2007, 2014). Grâce à l’ADS on peut voir que le graphe seuil (Figure 143) s’articule autour de l’élève dont la sphère (jaune) renvoie à des termes relatifs aux « compétences », « compétences de base », « CEB »¹⁰, « apprentissage », etc. Ces décrets étant principalement axés autour de l’égalité des chances de réussite par l’acquisition de compétences de bases pour tous, y compris les élèves en difficultés.

10 CEB : Certificat d’Études de Base délivré à la fin de l’enseignement primaire

Le terme « élève » est relié également au « conseil de classe » (vert) qui renvoie au « PIA »¹¹ mais également à l'« orientation ». On voit un lien avec « complémentaire » en référence avec les années complémentaires proposées au sein du premier degré, qui renvoient à des notions relatives aux activités scolaires et plutôt à leur organisation (« période », « hebdomadaire », ...). En toute logique, l'« année scolaire » est également co-occurente avec le terme « élève » avec des termes relatifs à l'année effective de scolarisation (« première », « deuxième », ...) mais également avec les caractéristiques de proposition pédagogiques du premier degré « différencié », « commun » (sphère bleue claire). Cette sphère relative à l'année est reliée quant à elle à l'« enseignement secondaire » et à son organisation au sein de l'« établissement » scolaire (rouge). Enfin et dans une moindre mesure, l'élève renvoie à « parents » (sphère mauve).

Il semble donc que le contenu de ces décrets, comme on peut s'en douter, s'articule exclusivement autour de l'élève et mesures visant l'amélioration de l'organisation qui l'entoure afin de lui donner les possibilités d'acquérir les compétences de base. S'il y a bien un lien avec le cercle familial dans la Figure 143, les références à la structure de la classe semblent absentes du graphe seuil qui se positionne principalement à hauteur de l'établissement scolaire qui dispense l'enseignement secondaire.

11 Plan Individuel d'Apprentissage (PIA)

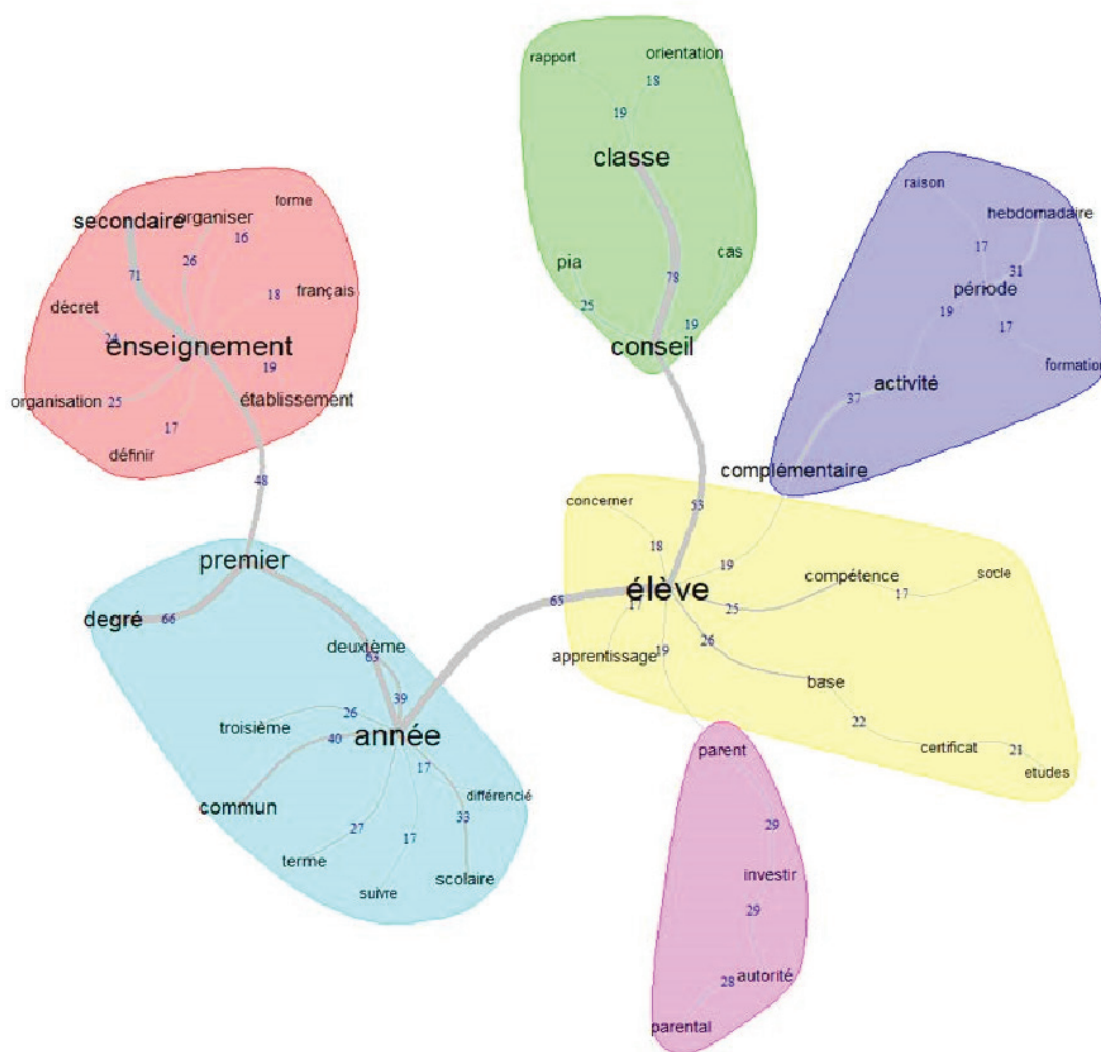


Figure 143 Graphe seuil à 15 de l'analyse de similitudes effectuées sur les décrets relatifs au premier degré

7.2.2. Le Contrat pour l'Ecole

Le Contrat pour l'Ecole se voulait plus global, le graphe seuil de la Figure 142 d'ailleurs présente une distribution plus homogène articulée autour des termes principaux « enseignement », « élève » et « scolaire ». La sphère verte claire relative à l'enseignement contient des termes renvoyant aux types d'enseignement (« spécialisé », « secondaire ») et à l'organisation de celui-ci (« premier degré ») mais également « formation », « niveau » et, il est intéressant de le souligner, « enseignant » qui constitue un des sommets principaux de ce sous ensemble. Le graphe de la Figure 144 propose également une relation avec les « objectifs » (mauve), l'enseignement visant de cette

façon à une « poursuite d'objectifs qui sont les termes du contrat ». Ici, les termes « enseignement » et « élève » sont directement liés. Ce dernier, tout comme pour le décret relatif au premier degré, se trouve au centre d'un champ sémantique relatif à la maîtrise des compétences de base. Dans cette sphère (vert), l'élève est également rattaché à l'approche « scolaire » (bleu foncé). Cette dernière sphère est elle-même liée à la sphère turquoise et renvoient ensemble à des considérations davantage administratives et politico-organisationnelles.

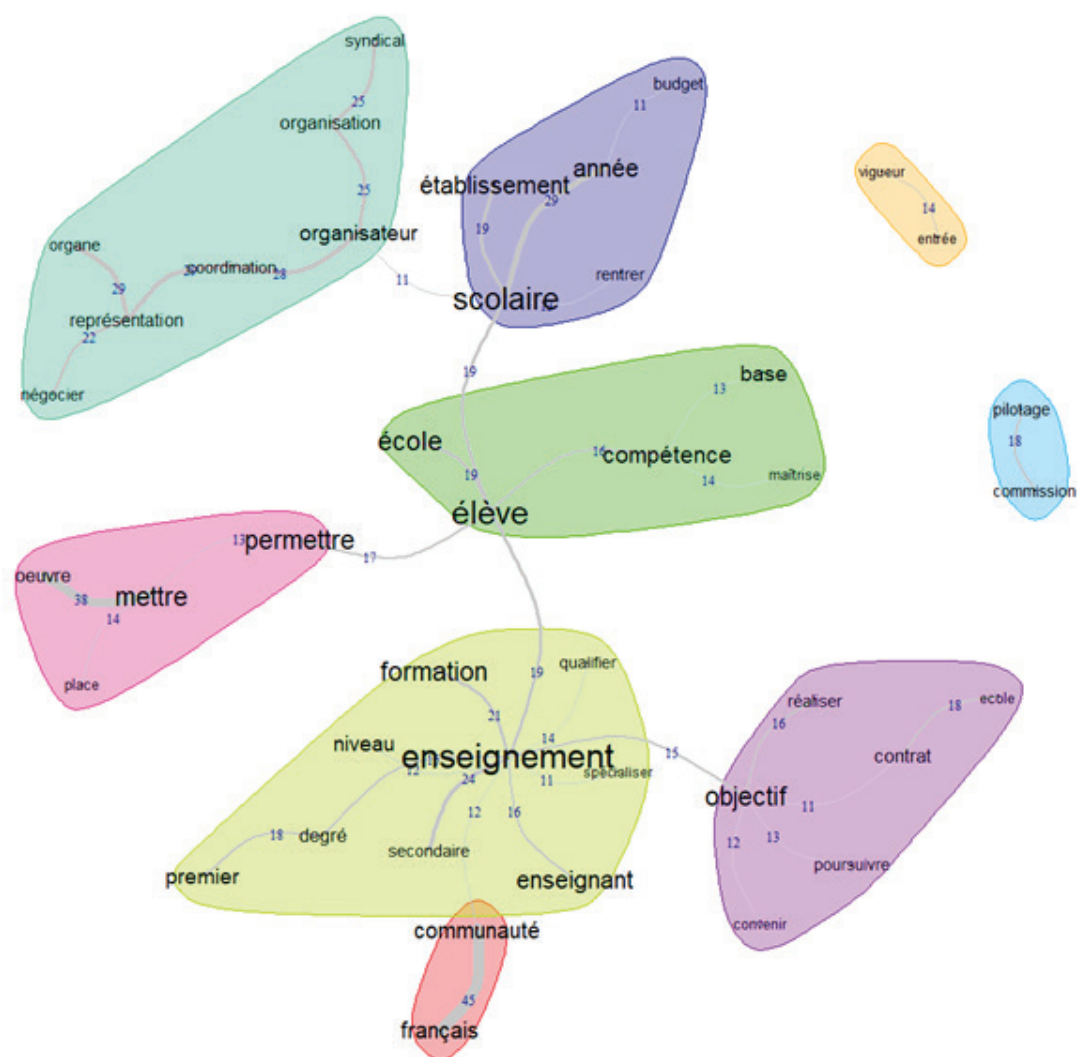


Figure 144 Graphe seuil à 10 de l'ADS effectuée sur le Contrat pour l'Ecole

Par l'analyse de cet autre document législatif, on voit que l'observation des graphes seuils permet de mettre en évidence certains aspects de contenu qui mettent en lumière les différences entre textes de loi. On est en présence ici d'un document qui a une dimension plus globale, qui balaye de champ du système éducatif de la sphère administrative jusqu'à la classe. Cela étant dit, l'élèves et l'acquisition des compétences de base semble toujours faire partie des préoccupations principales.

7.2.3. La Certification par unités de formation

On voit sur la Figure 145 différentes notions principales (comme pour les deux décrets précédents). Nous voyons d'abord le terme « enseignement » qui renvoie, de toute évidence, aux différentes filières et à l'« orientation », à l'« alternance » et également à la « formation ». La sphère rouge contient également des termes relatifs à l'organisation de l'enseignement et au « troisième degré ». Rappelons que ce décret vise principalement à revaloriser la filière qualifiante, l'enseignement secondaire est donc ici considéré dans son ensemble, comme peut le montrer cette première sphère. Il est lié au mot « secondaire » qui se précise ici en lien avec les objectifs du décret, à savoir, la « qualification », l'« acquisition » de l'« apprentissage », la « qualification », aux « compétences » et aux diverses épreuves auxquelles les élèves devront faire face (« épreuves », « jury », etc.). On y trouve aussi un lien fort avec le champ sémantique des options de base groupées (mauve), sous-ensemble purement pédagogique-organisationnel qui renvoie à la mise en œuvre par le « chef d'établissement » (jaune). Ces options renvoient également au profil de « formation » et à leur « certification » et à leur « cadre spécifique » (vert). Enfin, l'« enseignement » est également rattaché à l'« année » dont le champ sémantique fait principalement référence aux différentes années scolaires mais également à la délivrance d'un « certificat » (de qualification) (sphère orange). Le mot « année » fait ressortir une concurrence avec l'élève dont on décrit ici le processus d'encadrement (« élève », « régulier », « suivre », « dossier »).

7.2.4. La Discrimination positive

Le graphe seuil relatif à la discrimination positive peut être consulté à la Figure 146. Rappelons que ce décret était de nature purement socio-administrative et visait à répartir les budgets, non de façon égale entre les établissements, mais plutôt d'avantager ceux qui baignent au sein de contexte socio-économique défavorisés dans un but d'équité budgétaire. On distingue trois sommets principaux dans ce graphe seuil, « enseignement », « établissement » et « discrimination ».

L'établissement, dans son sous-ensemble (orange) renvoie à l'« élève » et à son « inscription » mais également à la « prévention de la violence » au sein de l'école. Elle renvoie également au « personnel » de l'école en y mentionnant les « enseignants » et les « auxiliaires d'éducation » (vert). Une plus forte cooccurrence apparaît avec le terme « enseignement » qui est au centre d'un champ lexical en lien avec l'organisation de celui-ci. Le lien avec décret est surtout relatif à la forme du texte, « décret précité » étant souvent utilisé dans les textes de lois étudiés. Le haut du graphe nous montre que l'établissement est également rattaché à l'« implantation » qui renvoie à la « discrimination positive » (tout à fait logiquement car il s'agit du décret en question). Ces sous-ensembles renvoient surtout à des notions de nature politique et organisationnelles.

On se rend bien compte ici de la nature politique du projet, ce qui peut sembler naturel, la discrimination positive affectant en soi les considérations budgétaires avant tout. On essaye ici de s'attaquer aux inégalités sociales (mise d'ailleurs en évidence dans le chapitre précédent) en plaçant l'établissement au centre des préoccupations. Le personnel qui est pourtant le maillon final et principal qui pourra bénéficier cette augmentation de moyen n'occupe qu'une petite partie du graphe seuil.

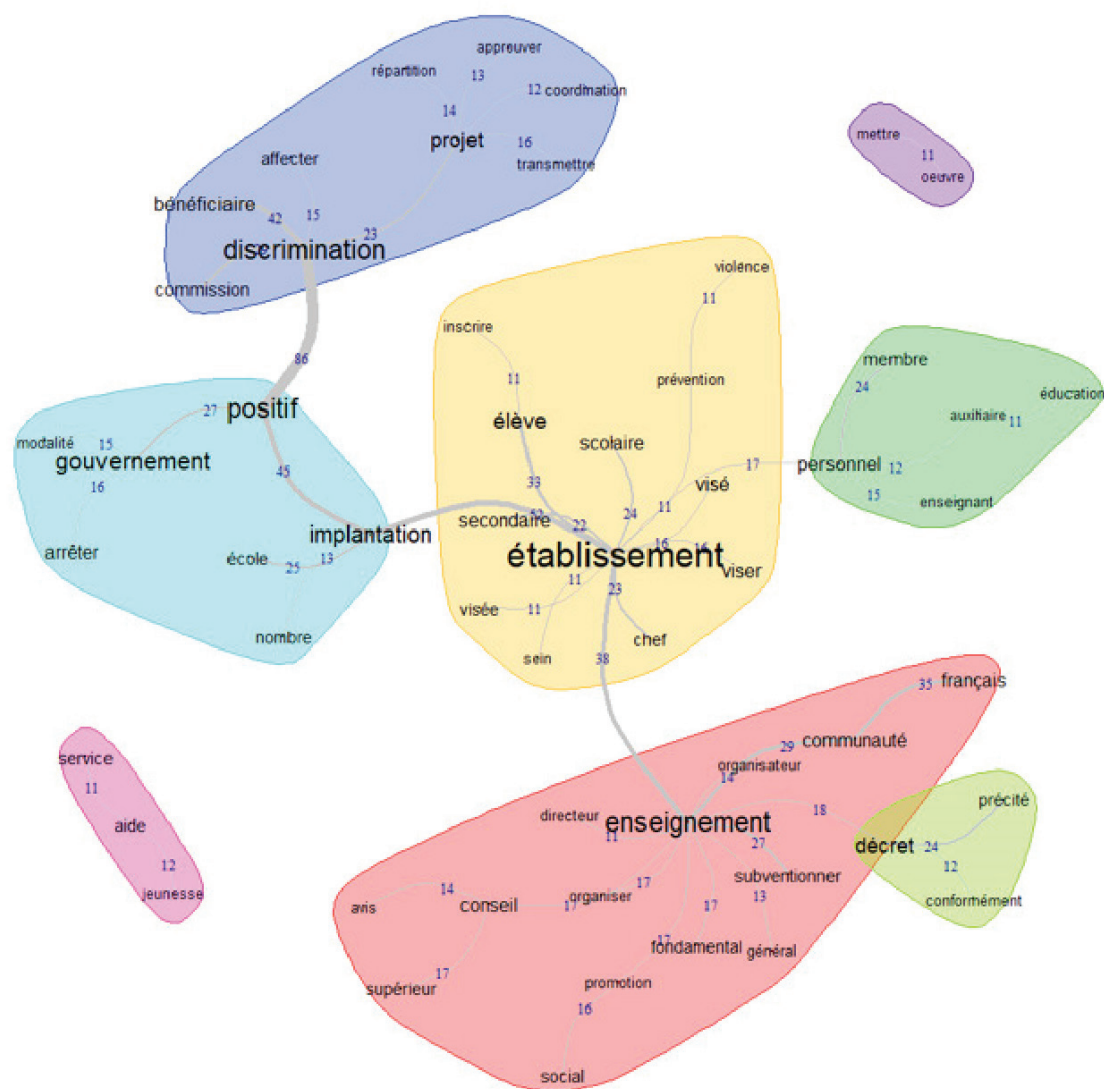


Figure 146 Graphe seuil à 10 de l'ADS effectuée sur la discrimination positive

7.2.5. Les Décrets Inscriptions

Nous avons ici groupé les corpus relatifs aux deux décrets inscriptions de 2007 et 2010. Le graphe seuil résultant de l'ADS effectuée sur ce corpus groupé est présenté à la Figure 147 et est articulé autour du mot « élève ». Commençons par la partie inférieure du graphique. La partie inférieure du graphique est centrée autour de la sphère jaune qui renvoie à un champ sémantique nous montrant que, bien que le mot « élève » en soit le sommet principal, les termes l'entourant semblent se détacher de l'enfant. Contrairement à la plupart des autres graphes seuils étudiés, on voit ici qu'il ne s'agit pas de termes liés à l'encadrement scolaire, mais des options renvoyant

aux conditions pour l'inscription qui concerne les élèves. Les mots « organisation », « nombre », « proportion », « inscription », « école » en attestent. L'« élève » renvoie également à la notion de « liste » (bleu foncé) qui contient des éléments relatifs aux « listes d'attente » pour les inscriptions dans le secondaire et à leurs « parents » (bleu clair).

La partie supérieure du graphe renvoie, à droite, à la procédure d'inscription demandée par le décret avec, dans la sphère turquoise, des éléments relatifs à l'introduction des « demandes » d'inscription. Celles-ci renvoient elles-mêmes à l'« inscription » à proprement parler et à ses conditions (vert foncé) regroupées au sein d'un jargon très législatif. Quant à la partie supérieure gauche reliée à l'élève, elle traite plutôt de l'« établissement » scolaire (vert clair) et de l'enseignement qui y est dispensé (rouge) avec un jargon à la fois pédagogique et organisationnel («immersion», «apprentissage», «les types d'enseignements tels que «secondaire» et «fondamental», «organisation», « structure», « degré ») mais également législatif avec des termes comme « décret-missions ».

Finalement, on voit ici une articulation autour de la mise en œuvre des procédures d'inscription décrites qui efface les considérations liées à l'objectif sociétal de ces décrets qui était destiné à promouvoir la mixité sociale en atténuant l'effet « ghetto » de certains établissements. En effet, il ressort surtout le jeu entre les acteurs du cercle familial (parents et élèves) qui sont liés à un ou des établissements de l'enseignement secondaire et qui font face aux procédures d'inscription imposée.

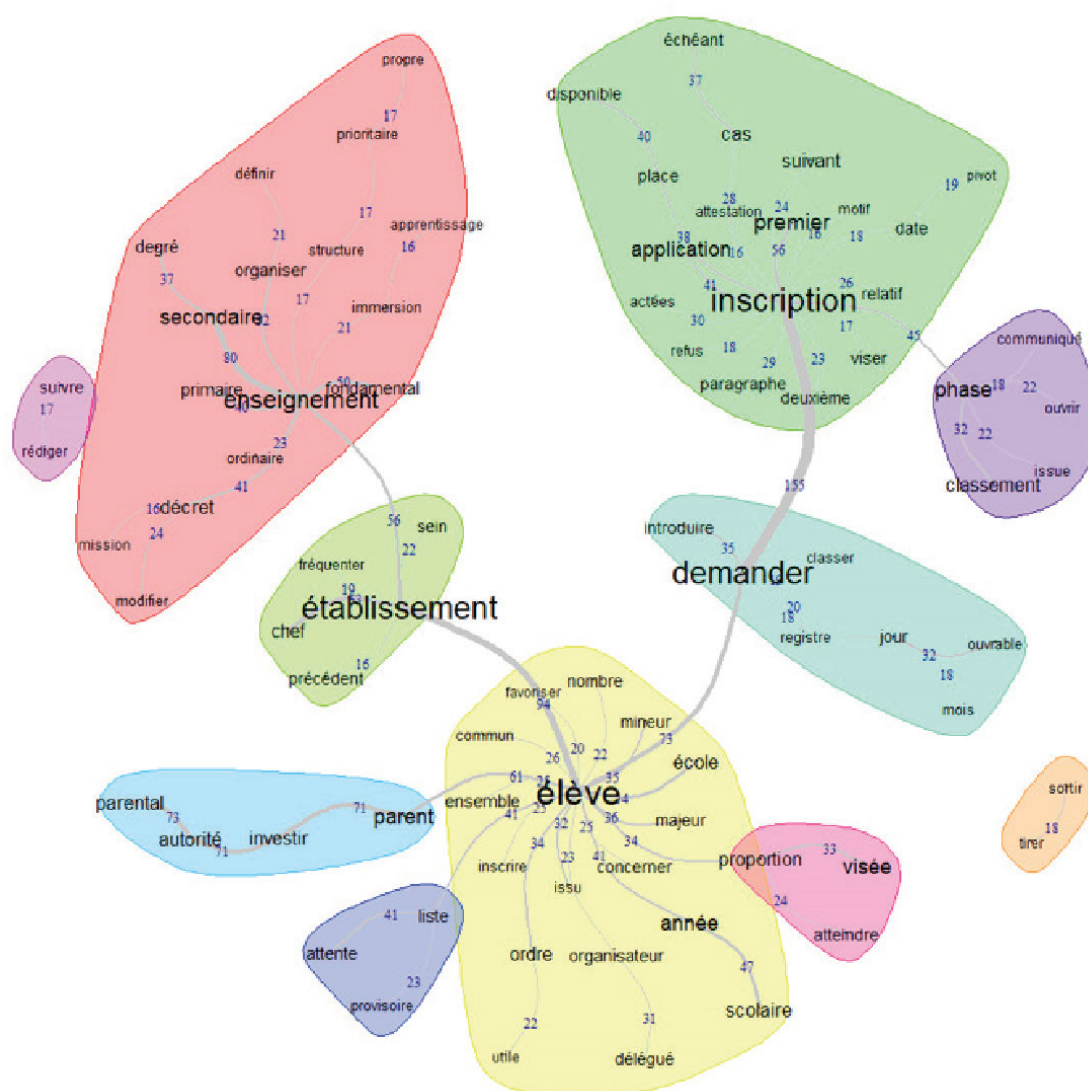
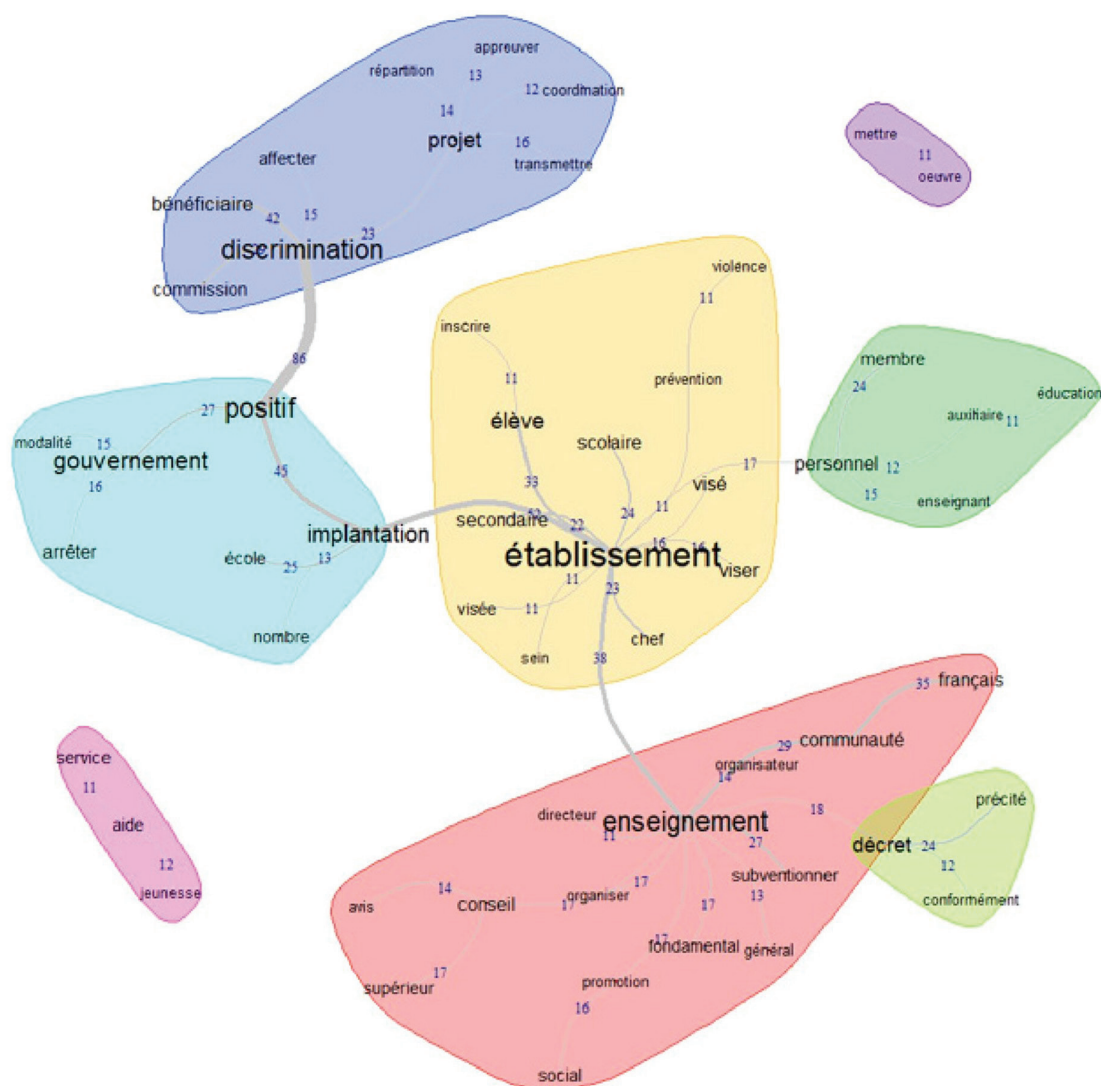


Figure 147 Graphe seuil à 15 de l'ADS sur les décrets inscriptions



7.2.6. Décret Mixité

Le graphe seuil du décret relatif à la mixité sociale (Figure 149) est finalement très proche de l'analyse effectuée sur les décrets inscription (section 7.2.5) et ce, de façon logique puisqu'il a été proposé à la suite du décret inscriptions de 2007 et poursuit des objectifs semblables. On y trouve donc le terme « élève » au centre du graphe qui renvoie à des notions organisationnelles et est d'ailleurs lié à « proportion », renvoyant à l'idée de mixité (bleu foncé). L'« élève » est également lié à l'« école

» avec la notion du nombre de « places disponibles ». Sous ensemble (rouge) où l'on retrouve également les termes « parents » et des types d'enseignements (« primaire » et « secondaire »). Enfin, l'« élève » renvoie à une sphère (fuchsia) qui reprendre clairement l'idée de « demandes d'inscription ». Encore une fois, et comme c'était le cas pour les décrets inscriptions, les préoccupations centrales sont ici davantage d'ordre organisationnel et procédural.

Les décrets étudiés montrent une tendance récurrente à viser l'égalité des chances et la mixité sociale, objectifs nobles mais dont la mise en œuvre est souvent complexe. Comme le soulignent Lowndes et Roberts (2013), les politiques publiques sont des constructions institutionnelles qui reflètent les normes et valeurs de la société. Cependant, leur succès dépend en grande partie de la capacité des acteurs de terrain à interpréter et adapter ces politiques dans leur contexte spécifique. Cette interprétation est souvent influencée par les dynamiques de pouvoir locales et les ressources disponibles (Lawrence & Suddaby, 2006).

En outre, Ben Slimane (2019) souligne l'importance de comprendre les dynamiques de changement institutionnel pour évaluer l'efficacité des réformes éducatives. En analysant les décrets sous cet angle, il devient évident que la réussite de ces politiques dépend non seulement de leur conception mais aussi de leur acceptation et appropriation par les acteurs concernés. Les théories de Crozier et Friedberg (1977) et de Scott (2013) sur les jeux d'acteurs dans les systèmes institutionnels offrent ici un cadre précieux pour comprendre comment les acteurs éducatifs naviguent entre contraintes institutionnelles et marges de manœuvre pour mettre en œuvre les réformes.

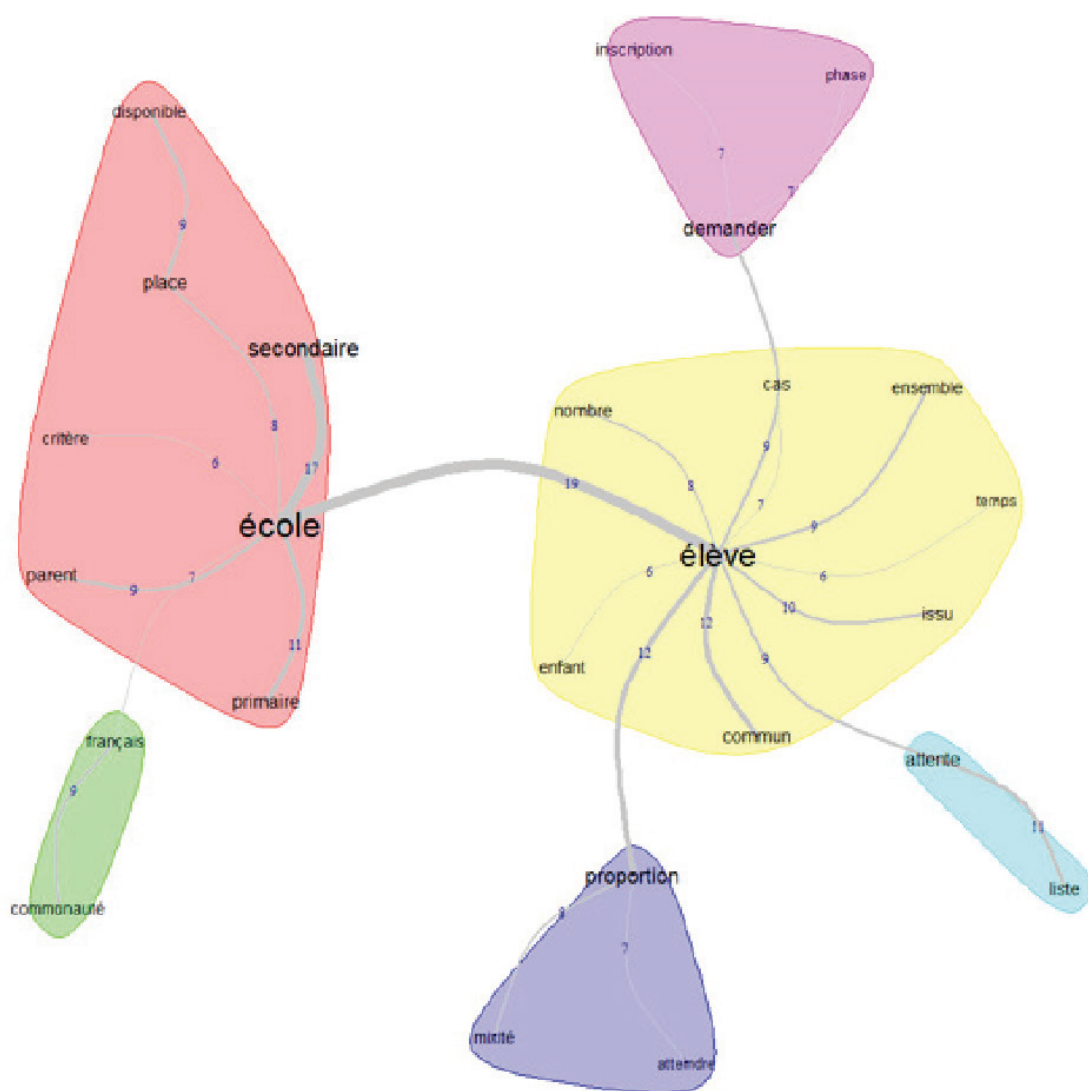


Figure 149 Graphe seuil à 5 de l'ADS sur les décrets Mixité

7.2.7. Le Décret « Missions »

Le décret « Missions » souvent repris par les enseignants a voulu réorganiser l'enseignement pour l'accomplissement d'objectifs redéfinis, il a également modifié les pratiques en introduisant l'approche par compétences. Le graphe seuil de la Figure 148 reprend donc les résultats de l'analyse des similitudes effectuée. Ce graphe s'articule autour du mot « enseignement » qui est riche de co-occurrences. Sa sphère sémantique contient des termes liés à l'organisation de l'enseignement avec une forte co-occurrence avec le terme « secondaire » (alors qu'il ne concerne pas que le secondaire) bien que le mot « fondamental » soit tout de même présent également.

Dans la sphère turquoise, on y trouve des liens avec les « degrés », « sections » mais également les « compétences ». Les « subventions » font également l'objet d'un lien avec l'enseignement. Il est intéressant ici de noter un lien, assez rare et on peut s'en étonner dans l'étude de décrets, entre « enseignement » et « gouvernement » principalement pour le fait de « déterminer » des éléments et pour fixer des « modalités » (sphère vert foncé). L'enseignement, dans la partie inférieure du graphe seuil, est également lié à la notion de « conseil » (vert clair), tantôt propre à la vie scolaire (« conseil de classe ») et tantôt propre à la participation ou au « conseil général » faisant référence une nouvelle fois à la classe politique. Dans la partie supérieure de la Figure 150, on retrouve une co-occurrence avec l'« année scolaire » (mauve), l'« établissement » (rouge) de manière générale (« organisateur », « chef ») mais également plus spécifique à l'école (« projet d'établissement »). La notion d'établissement renvoie directement à l'« élève » (jaune) et ses caractéristiques personnelles (majeur, mineur) ainsi qu'à ses parents, présentant ici l'élève uniquement sous l'angle familial et non scolaire.

7.2.8. Décret relatif à l'enseignement différencié

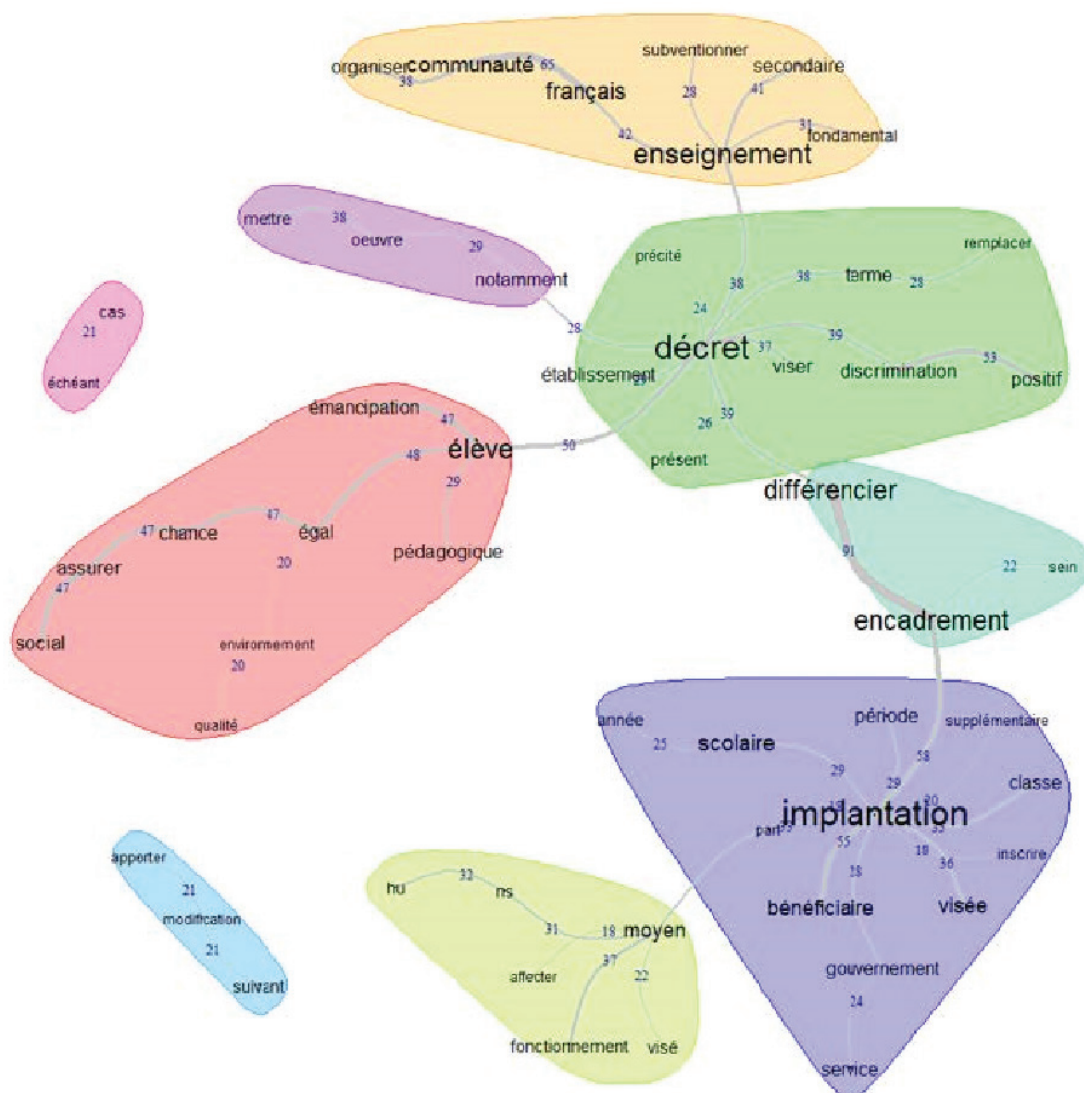


Figure 151 Graphe seuil à 17 de l'ADS sur le décret relatif à l'enseignement différencié

Le graphe seuil de la Figure 151 fait ici ressortir plusieurs notions principales. Si les notions globales relatives à l'« élève » et à l'« enseignement » sont toujours bien présentes, on y trouve d'autres éléments quelques peu différents. Dans la partie inférieure du graphe, la sphère bleue foncée traite de l'« implantation » (scolaire) avec des termes relatifs à l'organisation même scolaire comme « période », « inscription », « bénéficiaires » laissant imaginer une énumération de directive quant à l'organisation scolaire par le décret. L'« implantation » renvoie aux considérations budgétaires avec les expressions « moyens affectés » et « frais de fonctionnement » (vert clair). En remontant le graphe seuil, on constate également que l'« implantation » renvoie,

sans surprise à l' « encadrement différencié » lié au décret au sens strict (vert foncé). Le mot « élève » est ici lié au « décret » et renvoie plutôt à des notions axées sur son développement personnel comme le fait de lui donner des « chances égales de réussite » ou lui offrir un « environnement de qualité » (rouge). On voit ici que l'intérêt est davantage porté sur l'aspect personnel lié à l'élève. Enfin, le décret renvoie également à l'enseignement (orange) qui est plutôt lié à des termes descriptifs (« secondaire », « fondamental », « subventionné », etc).

Les résultats de l'analyse de similitudes sont ici plus contrastés. Il est intéressant de voir que les aspects liés au développement personnel de l'élève sont explicités bien qu'ils soient liés à des considérations davantage structurelles que pédagogiques, d'ailleurs le mot « enseignant » est une nouvelle fois absent du tableau.

7.2.9. Le Pacte pour un « Enseignement d'Excellence »

Le pacte pour un enseignement d'excellence est quelque peu différent de la plupart des textes de lois analysés. En effet, si l'on retrouve toujours ces notions d'élève, d'enseignement et d'établissement scolaire, on voit qu'elles sont organisées d'une autre manière sur le graphe seuil de la Figure 152. En son centre, le mot « cadre » de la réforme ressort et renvoie dans sa sphère (rouge) à l' « évaluation », aux « initiatives » liés aux mots « coût » et « modalités ». On y trouve également un lien avec le groupe central (GC)¹² et ses missions.

Le terme « cadre » renvoie à l' « établissement scolaire » (vert) avec d'une part le « plan de pilotage » qui vise à permettre l'autonomie de l'équipe éducative mais également aux « objectifs généraux ». Le cadre renvoie également à la mise en œuvre du nouveau « tronc commun » dans l'enseignement secondaire (bleu). On y trouve également un lien avec l' « enseignant » et plus particulièrement avec la « formation continue » et « initiale » des enseignants (mauve) qui renvoie à l'enseignement et ses caractéristiques (« spécialisé », « qualifiant », « secondaire », « ordinaire ») renvoyant

12 Le groupe central est un groupe multidisciplinaire dont la mission est d'assurer le suivi de l'élaboration de l'exécution concrète du pacte. Les acteurs présents sont les membre de chaque PO, les syndicats d'enseignants, les associations de parents, les représentants de l'administration générale de l'Enseignement, d'un représentant du ministre de l'Enseignement Supérieur et d'un représentant de la ministre de l'Enseignement de Promotion sociale. On y trouve également les représentants de toutes les universités et des hautes écoles.

lui-même à l' « élève » et ses « besoins spécifiques », ses « apprentissages » et l' « école » (orange). De manière générale, beaucoup de place est accordée au cadre du pacte pour un « Enseignement d'Excellence » et à sa mise en œuvre car il s'agit plutôt ici d'un document de travail que d'un décret dont la forme est assez éloignée. Ce sous-ensemble sémantique lié au terme « cadre » mis à part, ce texte à ça de particulier qu'il donne une place importante à l'enseignant et les aspects professionnels qui l'entourent à savoir sa formation initiale et continue. Il est mis au même niveau que l'élève et les aspects pédagogiques qui l'accompagnent, laissant penser ici que la structure cellulaire de la classe est également au centre des considérations. (Figure 152).

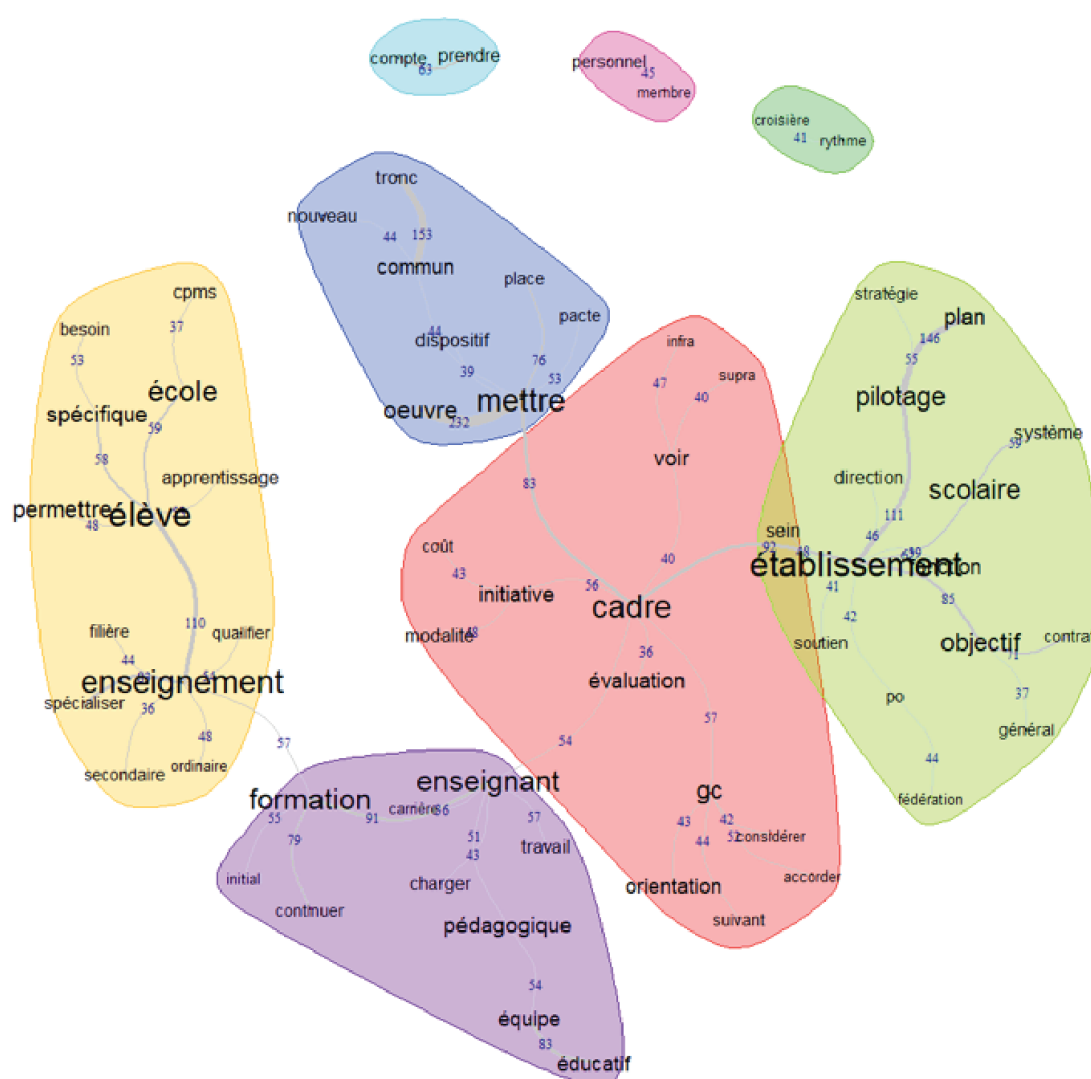


Figure 152 Graphe seuil à 35 de l'ADS effectuée sur le Pacte pour un «Enseignement d'Excellence»

7.2.10. La réforme des titres et fonctions

S'il y a bien une réforme consacrée aux enseignants, c'est celle des titres et fonctions qui touchait à un bon nombre d'aspects administratifs liés à la profession enseignante. Les résultats de l'analyse des similitudes (Figure 153) montrent ici des termes très législatifs et « descriptifs » des nouvelles procédures et conditions. On y trouve de façon tout à fait naturelle, les notions de « titre », « fonction » et « enseignement ». Le mot « titre » est au centre d'un champ sémantique très descriptif (« titre suffisant », « porteur d'un titre », « candidat », etc.) et fait l'état des conditions de la profession. Le terme titre est fortement lié au mot « fonction » qui parle de la fonction du « personnel enseignant » et de l'« exercice » de leur métier de façon, de nouveau, très descriptive. Selon le concordancier, on voit également qu'on accepte des conditions exceptionnelles pour les enseignants « victimes de violence » dans les établissements scolaires dans lesquels ils exercent. Il y a donc là une dimension qui dépasse le cadre purement administratif et qui prend en compte la vie des enseignants dans leur classe. Le mot « personnel » (turquoise) renvoie aux « membres » (vert foncé) et aussi aux mots « temporaire », « classement », « ordre » désignant des conditions de désignations des enseignants.

D'autre part, le titre renvoie à l'enseignement (bleu foncé) et à son organisation (« fixer », « application », « exercice », « subventionner », etc.) renvoyant à deux sphères plutôt d'ordre politiques (rouge et vert clair). On voit ici que l'on baigne dans un contexte politico-administratif. Ce qui semble normal vu la vocation de la fonction, toutes les réformes ne peuvent pas être à vocation qualitative, il se peut que des changements d'ordre administratif doivent également avoir lieu dans un contexte socio-économique en perpétuelle mutation. Il est tout de même important que bien que les enseignants soient l'objet principal de cette réforme, le contexte de leur classe n'occupe ici qu'une place secondaire principalement lié à une mesure d'accompagnement d'ordre psychologique.

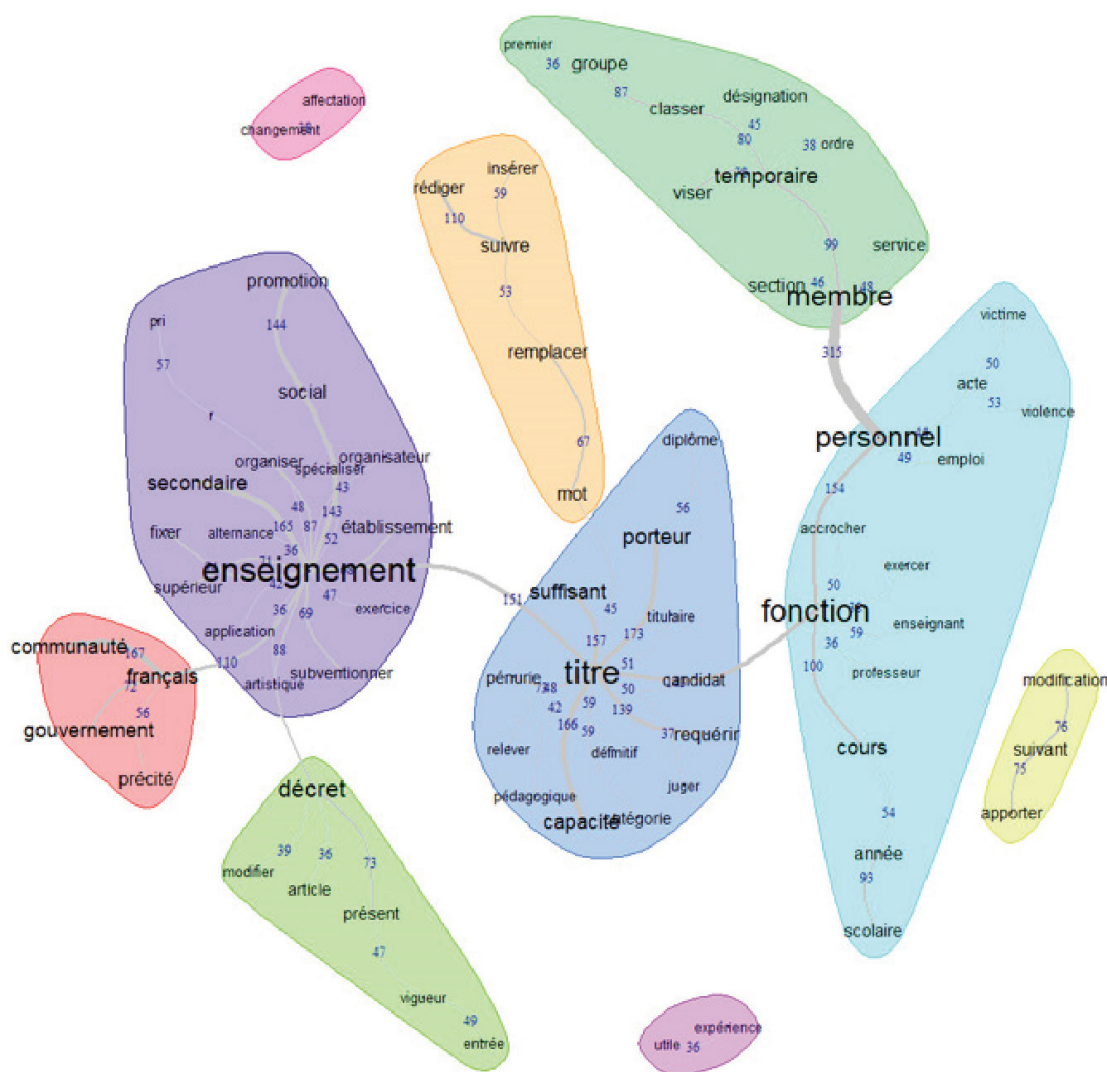


Figure 153 Graphe seuil à 35 de l'ADS sur la réforme des titres et fonctions

7.2.11. La révision du pacte scolaire

Le pacte scolaire s'est principalement attaqué à la réorganisation des réseaux au nom de la liberté de choix comme nous l'avons vu dans notre analyse sociohistorique du Chapitre 5. L'analyse de similitude effectuée sur ce texte législatif nous a donné le graphe seuil de la Figure 154 sur lequel on distingue quatre champs sémantiques principaux : une partie liée aux finances (vert clair) avec le terme principal « fonds » qui renvoie à « recette », « crédit », « garantie », etc. Première partie, elle-même liée à l'« établissement » constituant un nouveau sous-groupe qui fait plutôt l'objet des

infrastructures (turquoise) avec « bâtiments », « construction scolaire », etc. La troisième partie (orange) qui est également liée à la sphère de l'établissement renvoie au terme « enseignement » mais traitant plutôt des conditions des enseignants (« membre », « personnel ») mais également aux réseaux (« réseau », « libre », « subventionné »). L'enseignement renvoie d'ailleurs à une sphère clairement liée aux traitements et subventions (vert foncé). Enfin, la quatrième partie qui est reliée au terme « fonds » renvoie à un champ sémantique très politique (sphères jaune, fuchsia et rouge). On y trouve entre-autres les termes « ministre », « compétent » et « arrêté royal ». Le mot « ministre » renvoyant lui-même au « ministère de l'éducation nationale et la culture » et au « conseil ».

Sans surprise donc, on se retrouve ici face à un texte rend compte de considérations systémiques et culturelles sans réelles motivations pédagogiques, le terme élève étant de manière assez rare, absent du graphe.

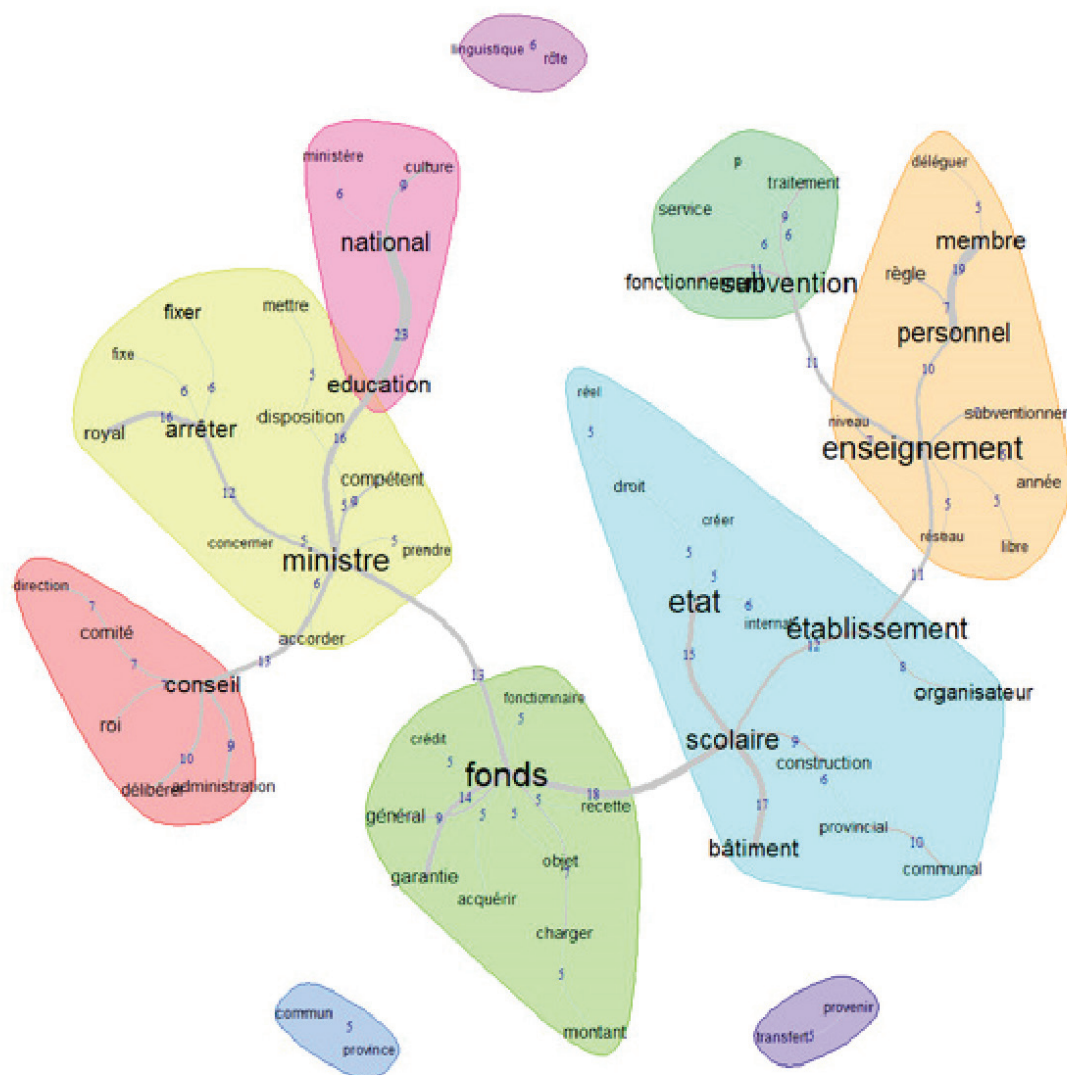


Figure 154 Graphe seuil à 4 de l'ADS sur la révision du pacte scolaire

7.2.12. L'enseignement Rénové

Nous avons également effectué une analyse de similitude sur le texte de loi de la réforme de l'enseignement Rénové le résultat qui en ressort est présenté à la Figure 155. On y observe un graphe seuil centré sur deux sommets principaux : l'« enseignement » et l'« élève ». La sphère rouge renvoie à la structure et l'organisation de l'enseignement avec les différents niveaux (« secondaire », « enseignement moyen », « supérieur », « commun », etc.) et également les filières (« général », « technique », « artistique », etc.). On y trouve également un lien avec l'« élève » (orange) où l'on évoque des aspects scolaires et pédagogiques avec les mots « activité », « aptitude »,

« formation », « observation ». L'« élève » est lié aux « années » scolaires (turquoise) et à l'organisation de celles-ci (« deuxième », « degré », etc.).

On se trouve finalement en présence d'un graphe assez pauvre, rendant principalement compte des aspects organisationnels de l'enseignement avec une attention particulière pour l'élève. Elèves qui étaient au centre de l'attention à l'époque tandis que les enseignants semblent être à l'écart, isolés du graphe avec les parents alors que ceux-ci s'apprêtaient à vivre un changement assez important.

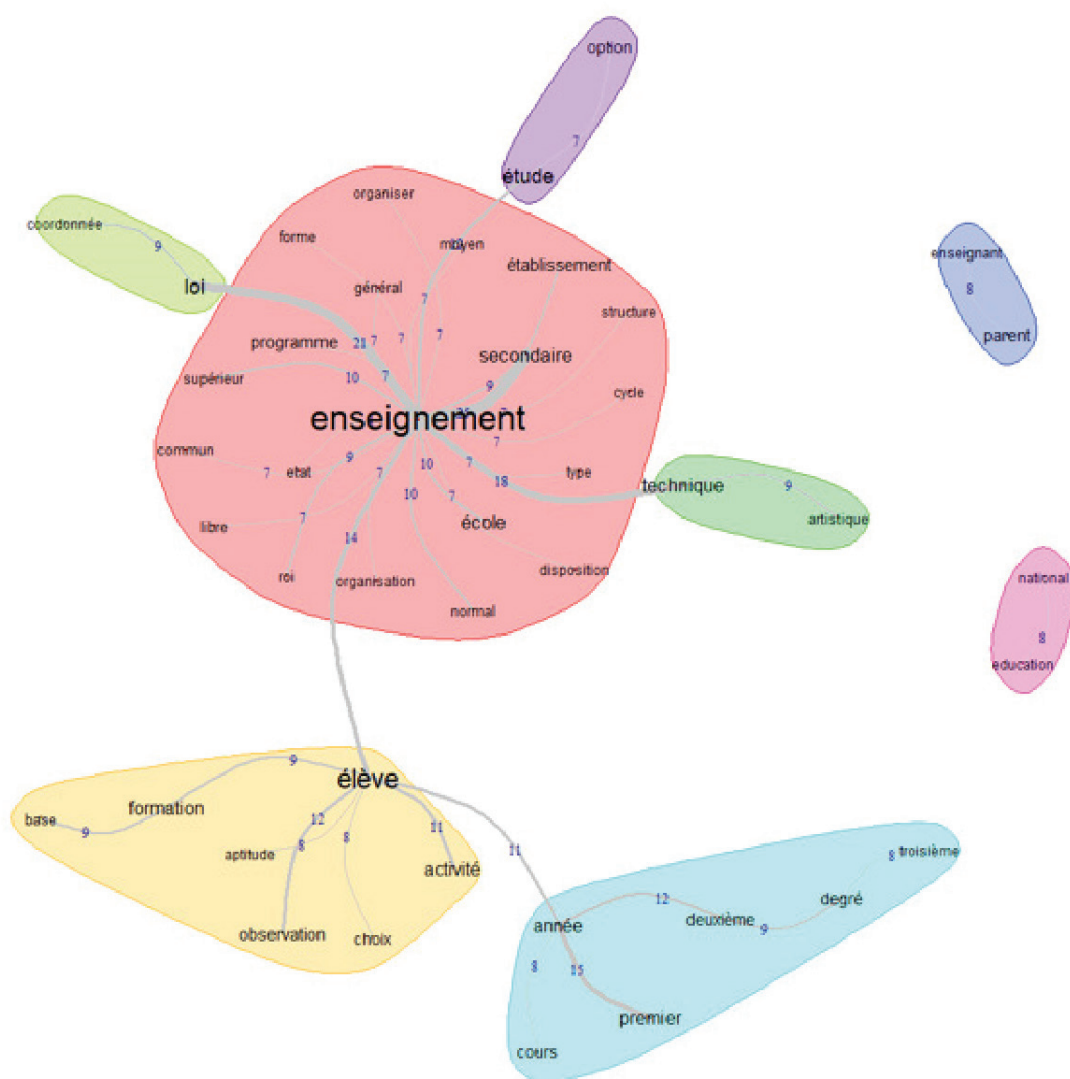


Figure 155 Graphe seuil à 4 de l'ADS relative à l'enseignement
Rénové

7.2.13. Loi relative à l'organisation de l'enseignement secondaire (1992, 1993, 1994)

Les années 90 ont connu une série de remaniements liés à l'organisation de l'enseignement secondaire à des niveaux divers. Nous avons rassemblé les différents textes qui y sont liés pour effectuer l'ADS nous donnant le graphe seuil présenté à la Figure 156. On voit ici qu'il est articulé autour des notions d' « enseignement », d' « élèves » comme la plupart des textes analysés et d' « année ». Commençons par l'enseignement (rouge), il renvoie, de toute évidence, à l'enseignement « secondaire » mais sa sphère contient un champ sémantique isolé relatif à son organisation (« type 1 » et « type 2 », « forme » et les différentes filières). Le terme « enseignement » présente un lien fort avec le mot « année » (vert) qui concerne particulièrement le passage de classe et ses dispositions (« attestation », « terminer », « fruit », « admettre », « première », « deuxième », etc.). L'année renvoie à l' « élève » (bleu) et qui n'est pas vraiment liés à des considérations personnelles ou pédagogiques, mais s'inscrit dans un contexte organisationnel lié à la scolarité avec les autres mots « période », « cours », « professeur », etc. On est donc une nouvelle fois en présence d'un corpus plutôt technique surtout empreint de considérations organisationnelles et structurelles.

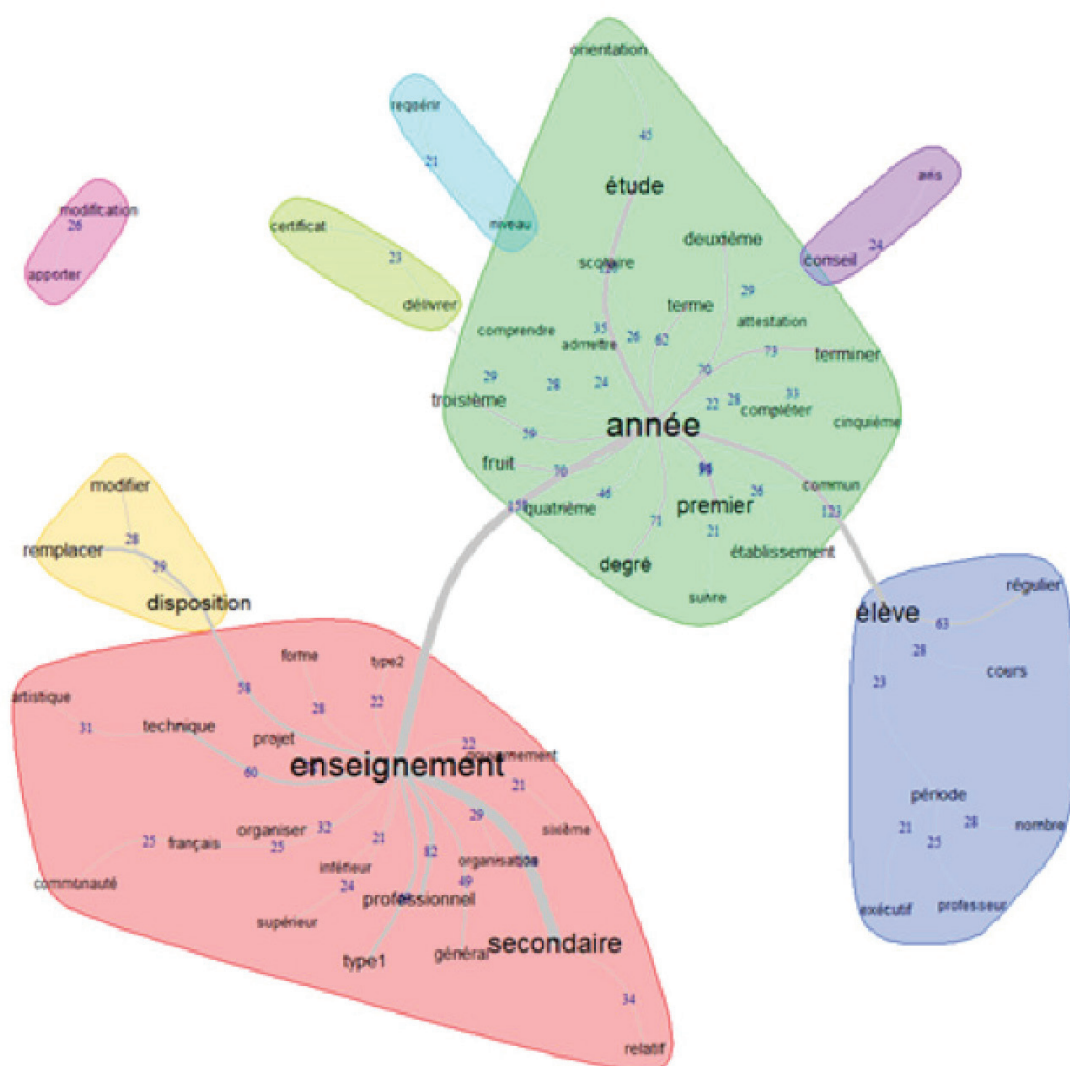


Figure 156 Graphe seuil à 20 de l'ADS sur les décrets relatifs à l'organisation du premier degré dans les années 90

7.2.14. Synthèse et discussion des résultats

Avec 18 textes de lois sélectionnés on se rend compte que le système éducatif de l'enseignement secondaire en Belgique francophone a été quelque peu agité ces 40 voire 50 dernières années. Depuis le Rénové, les remaniements et propositions pour réformer l'enseignement secondaire se sont suivies, sans réellement atteindre leurs objectifs finaux. En effet, la poursuite de la réduction des inégalités qui préexistaient mais qui ont pris une nouvelle forme suite à la démocratisation de l'enseignement, semblent encore aujourd'hui au centre de l'attention des politiques en matière d'éducation (Draelants et Dupriez, 2018). Notre étude de la littérature à ce sujet nous a

amené à considérer les enseignants comme acteurs principaux dans la mise en place de changements au sein de l'institution scolaire (Chapitre 2). C'est pourquoi nous avons analysé dans la section 1.1 précédente leur perception par rapport aux réformes qu'ils ont vécues. Nous avons vu l'importance dans leur représentation des plus petits éléments du système éducatif, à savoir, la classe qui constitue le contexte au sein duquel leurs pratiques s'expriment et la plupart de leur interactions ont lieu dans leur contexte professionnel. Et ce naturellement car c'est le lieu qui occupe la majeure partie de leur temps. C'est peut-être là un élément de dissonance principal que l'on a purement relevé de l'analyse des textes de loi, ceux-ci n'évoquant que trop peu d'aspects relatifs à cette notion. Notons que la comparaison des résultats précédents n'a pu se faire que de manière globale, les résultats d'analyse de similitudes nous ayant permis d'étudier le contenu de chaque réforme ou groupe de réforme indépendamment. Une comparaison plus fine aurait été d'effectuer les mêmes classifications sur un corpus d'entretiens semi-directifs auprès de décideurs. C'est peut-être là une limite principale de ce travail de thèse.

Néanmoins, nous avons pu faire une série de constations intéressantes. Premièrement, nous avons vu que les résultats s'articulent principalement autour des notions d'élèves, d'établissement ou d'enseignement. Même si l'on fait parfois référence à des aspects pédagogiques, les enseignants ont une place très discrète voire sont absents de la démarche. Ceci est encore plus évident pour l'accompagnement qu'il réclame. Enfin, les décrets mettent davantage d'énergie à la description des mesures et des réformes de façon technique, sans un accompagnement explicite et inclus dans la démarche, il est sans doute plus difficile pour les enseignants de se les approprier, d'en dégager un sens, allant à contre-courant des auteurs du sensmaking évoqué dans le Chapitre 2 (Lessard et al. , 2008).

Dans un deuxième temps, nous avons relevé un autre élément dissonant qui est ici davantage lié aux filières. En effet, les considérations politiques en matière d'inégalités découlent souvent d'une démarche descendante (top-down), impactant plutôt directement les éléments organisationnels et structurels du système éducatifs en vue du traitement des inégalités sociales. Or, lorsqu'il s'agit de filières, ce sont premièrement les caractéristiques intrinsèques aux élèves ou l'aboutissement de l'enseignement qui occupent une place centrale dans la représentation des acteurs. L'élé-

ment organisationnel principal de ces représentations sociales étant le mécanisme de relégation qui semble peu évoqué dans les textes législatifs. Cette différence de vision peut-être à nouveau mise en avant dans le cadre de la perception des enseignants par rapport aux réformes, ceux-ci évoquant premièrement les considérations personnelles ou liées à leur classe avant de s'étendre à un contexte plus large. Une démarche ascendante qui partirait des considérations de la classe dans la mise en place d'une politique serait donc peut-être intéressante. Ceci peut dans une certaine mesure être illustré par le décret « Missions » qui a apparemment marqué la classe enseignante. Nous avons vu que le graphe seuil qui s'y reporte ne relève pourtant même pas le terme « enseignant ». Cependant, il a directement atteint les pratiques de la classe par l'instauration de l'approche par compétences qui a directement touché les pratiques quotidiennes des enseignants. Dans ce sens, on rejoint les considérations liées aux représentations sociales (Chapitre 4) et l'on voit à quel point un changement radical touchant directement les pratiques et la réalité fonctionnelle des acteurs pour transformer leur représentation (Roussiau et Bonardi, 2010).

L'analyse des décrets montre des intentions louables mais révèle aussi des contradictions internes. Le Décret « Missions » et celui relatif à l'enseignement différencié illustrent bien ces contradictions. D'une part, ils visent à promouvoir l'égalité des chances et à réduire les inégalités scolaires, mais d'autre part, ils imposent des cadres normatifs qui peuvent être en décalage avec les réalités et les pratiques des acteurs éducatifs. Scott et Meyer (1991) mettent en lumière comment les institutions, en établissant des règles et des normes, créent des espaces de tension où les acteurs doivent naviguer entre conformité et innovation. En outre, Lessard et Carpentier (2015), Dupriez (2015), Draelants (2009, 2019) insistent sur l'importance de prendre en compte les contextes spécifiques et les représentation des acteurs pour réussir une réforme. Une réforme imposée sans concertation avec les acteurs de terrain et sans prise en compte de leurs réalités quotidiennes est vouée à rencontrer des résistances et à échouer dans son objectif de transformation. Ces éléments sont essentiels pour comprendre comment les politiques éducatives peuvent être à la fois des outils de changement et des sources de frustration et de résistance pour les acteurs impliqués.

Enfin, il semblerait que la nature même des décrets se voulant décrire les procédures ou organisations nouvelles laisse peu de place à la justification et description

des objectifs. De son côté, le texte de travail repris pour l'analyse du Pacte pour une Enseignement d'Excellence semble se détacher des autres décrets de par sa forme et son contenu donnant une place importante à la classe enseignante. Il semble de ce fait, inclure les enseignements que nous avons pu tirer de notre analyse théorique (Chapitre 2).

Chapitre 8 : Discussion et conclusion

En 1971, la réforme du Rénové ouvrait la voie à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Permettant aux enfants de n'importe quelle classe sociale d'avoir les mêmes chances d'accès à la scolarité. S'en est suivie une massification de l'enseignement qui a vu l'effet pervers de la démocratisation quantitative de l'enseignement qui a permis à ces inégalités sociales de percoler au travers des différentes couches du système éducatif pour s'exprimer au travers des multiples filières présentes dans le système éducatif de l'enseignement secondaire (Duru-Bellat et Merle, 2017 ; Van Haecht, 1985).

Aujourd'hui, la situation concernant ces inégalités semble ne pas avoir changé. Ce constat a été effectué à de nombreuses reprises lors de nos analyses des représentations sociales et ce pour tous les acteurs. Celui-ci est également décrit par Draelants et Dupriez (2018). Pourtant, comme le décrivent les auteurs, 30 ans de réformes sont passés à tenter d'éradiquer ces inégalités en vain (Draelants et Dupriez, 2018). En effet, nous avons pu mettre en évidence dans notre présentation des décrets (Chapitre 1) qu'il a été question de remanier l'enseignement secondaire à plusieurs reprises en vue de casser cet engrenage social ou dit autrement, promouvoir l'égalité des chances de réussite. Dans notre analyse des textes de lois relatifs (Chapitre 7, section 7.2), nous avons vu que ces décrets étaient principalement d'ordre structurels et organisationnels. Or, Duru-Bellat et Kieffer (1999) ont mis en évidence que les effets de telles mesures étaient peu efficaces face à l'éradication de ces inégalités, « les effets redistributeurs des politiques scolaires sont faibles quand ces politiques sont seulement qualitatives et qu'elles se contentent de modifier les structures et les contenus de l'enseignement » (Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p49-61).

De toute évidence, la réforme d'un système éducatif, n'est pas une chose aisée et cette difficulté semble être un constat international. Beaucoup d'auteurs ont en effet étudié cette question sous différents angles citons entre autres, Duru-Bellat et Merle (2017), Gilly (2003) en France mais aussi Lessard et al. (2008) outre-Atlantique ou encore, Draelants et Dupriez (2018), Dupriez (2015), Draelants (2019) plus récemment et également en Belgique francophone. Nous avons vu que cette difficulté est

inhérente aux caractéristiques fondamentales de tout système éducatif et des acteurs qui le composent.

Les réformes de l'enseignement secondaire en Belgique francophone ont cherché à démocratiser l'accès à l'éducation et à réduire les inégalités sociales. Toutefois, malgré les efforts de nombreuses réformes, ces inégalités persistent. Nos analyses montrent que les mesures principalement structurelles et organisationnelles des décrets (Chapitre 1 et Chapitre 7, section 7.2) ont des effets redistributifs limités sur les inégalités sociales, comme l'ont montré Duru-Bellat et Kieffer (1999). Si l'on fait le lien avec les principes théoriques qui ont guidé notre travail, il est aisé de constater que l'une des raisons de cette inefficacité réside dans l'inertie sociale des systèmes éducatifs et les éléments de dissonance entre le cadre normatif et le cadre cognitif, c'est-à-dire les représentations sociales des acteurs.

Par ailleurs, cette inertie est exacerbée par les mécanismes institutionnels décrits par la théorie néo-institutionnaliste, qui met en lumière les influences réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques (Ben Slimane, 2019 ; Scott, 2013). En effet, l'analyse néo-institutionnaliste, telle que développée par Scott (2001), montre comment les environnements institutionnels influencent les comportements et les représentations des acteurs. De plus, les mécanismes d'isomorphisme institutionnel (DiMaggio et Powell, 1983) coercitif, mimétique et normatif jouent un rôle clé dans l'homogénéisation des pratiques et des perceptions au sein des organisations scolaires. Ces mécanismes contribuent donc à la stabilité des représentations sociales, rendant le changement plus difficile à réaliser.

Cette perspective est renforcée par l'approche théorique de notre travail qui met en lumière les interactions réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques. Ben Slimane (2019) démontre que les institutions jouent un rôle central dans la création et l'évolution des politiques publiques, agissant à la fois comme moteurs et facilitateurs de changement. Ainsi, les mécanismes d'isomorphisme institutionnel identifiés par Scott (2013) expliquent la stabilité des pratiques et des représentations, tandis que les travaux de Ben Slimane (2019) soulignent le rôle des institutions dans la genèse des réformes. La compréhension de ces deux dimensions semble essentielle pour appréhender les difficultés rencontrées lors

des réformes éducatives et pour concevoir et mettre en œuvre des réformes éducatives de manière plus efficace.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mis en évidence que les perceptions des acteurs éducatifs sont fortement influencées par ces mécanismes institutionnels. Les enseignants, les parents et les élèves partagent des représentations souvent négatives des filières qualifiantes, les percevant comme des voies de relégation plutôt que comme des choix vocationnels valides (Chapitre 6). Cette perception est renforcée par une communication médiatique qui tend à véhiculer des images stéréotypées et souvent dévalorisantes de ces filières (Chapitre 5). Les théories de Bourdieu (1980) et de Boudon (1973) apportent des perspectives intéressantes sur ces dynamiques.

Bourdieu, avec ses concepts de «champ» et de «capital», explique comment les différents types de capital (économique, culturel, social) influencent les positions et les pratiques des individus dans le système éducatif. Boudon, quant à lui, avec sa théorie des inégalités des chances, montre comment les choix éducatifs sont souvent déterminés par les origines sociales des élèves, renforçant ainsi les mécanismes de relégation observés dans les filières qualifiantes, comme illustré dans nos résultats (Chapitre 6.3 et Chapitre 7).

Nos résultats montrent également que la presse joue un rôle ambivalent dans ce contexte. Bien qu'elle puisse promouvoir les actions publiques, elles semblent renforcer davantage les représentations existantes, notamment celles des groupes sociaux qui valorisent ou dévalorisent certaines filières (Chapitre 5). Les récits médiatiques mettent souvent en avant les perspectives des acteurs scolaires, en particulier les enseignants et les parents, par rapport à celles des décideurs politiques.

Pour un changement véritable et durable dans le système éducatif, il est essentiel de considérer non seulement les modifications structurelles, mais aussi les dynamiques institutionnelles et les représentations sociales. Les réformes doivent aller au-delà des ajustements organisationnels pour influencer les perceptions et les comportements des acteurs à tous les niveaux du système éducatif. Car en effet, un système éducatif possède une forte inertie sociale et les éléments de dissonance entre cadre normatif et cognitif, représentations sociales des acteurs, que nous avons pu montrer peuvent également être pointés du doigt. Draelants et Dupriez (2018) dressent d'ail-

leurs des constats similaires.

En outre, les réformes de la formation initiale des enseignants, tant en Belgique francophone qu'en France, offrent également un éclairage pertinent sur les défis structurels et institutionnels auxquels fait face le système éducatif. En Belgique, la lenteur de l'universitarisation des formations initiales des enseignants et les tentatives inabouties de réforme depuis les années 1990 montrent l'importance de la stabilité institutionnelle et des résistances aux changements (Bocquillon, Demeuse et Derobertmasure, 2017). Comme le soulignent Bocquillon et al., 2017, p.12), « la fragmentation des parcours de formation et les résistances institutionnelles freinent l'évolution vers une universitarisation cohérente ». La formation des enseignants y est encore éclatée entre différentes institutions, malgré les tentatives de réforme visant à unifier les objectifs de formation (Communauté française de Belgique, 2000, 2001).

Si l'on fait l'analyse en France, la réforme de 2019, centrée sur la professionnalisation et l'universitarisation, illustre les tensions entre les logiques de formation académique et professionnelle. Une enquête menée auprès des formateurs d'enseignants a révélé que « la surcharge de travail et le manque de temps chronique » sont des sources notables de tensions, affectant négativement l'activité des formateurs (Perez-Roux, Françoise & Torterat, 2024, p. 182). Cette réforme a également déplacé les concours de recrutement à la fin du cursus de master, modifiant ainsi le format et la nature des épreuves de concours, et impactant les statuts des formés durant les stages en M2 (Perez-Roux et al., 2024).

Ces observations trouvent un écho dans nos résultats où les enseignants expriment des réticences face aux réformes perçues comme éloignées des réalités du terrain. Nos analyses (Chapitre 6) montrent que les enseignants perçoivent souvent les réformes comme des impositions externes, sans considération suffisante pour leur expertise professionnelle et les spécificités locales. Cette représentation est renforcée par un manque d'accompagnement et de formation continue, exacerbant le sentiment de déconnexion entre les objectifs des réformes et les pratiques pédagogiques quotidiennes. Ainsi, les mécanismes d'isomorphisme institutionnel identifiés par Scott (2001) et les dynamiques de professionnalisation décrites par Perez-Roux et al. (2024) sont essentiels pour comprendre les résistances des enseignants et les défis de la mise

en œuvre des réformes éducatives.

De plus, l'étude de Françoise et Perez-Roux (2024) souligne que «la fragmentation des contenus de formation, ainsi que la réduction incompréhensible des heures consacrées à l'enseignement des sciences, ont créé des insatisfactions parmi les formateurs» (p. 190). Ces tensions sont exacerbées par des prescriptions institutionnelles perçues comme incohérentes ou contre-productives, ce qui renforce le sentiment de malaise et de surcharge de travail parmi les formateurs (Françoise & Perez-Roux, 2024, p. 193).

Ci-après, nous nous intéresserons à ces éléments dissonants dégagés, ensuite nous verrons quels sont les facteurs de résistance pour enfin dégager des pistes pour donner le plus de chance de réussite au changement dans le monde de l'éducation selon les observations que nous avons pu relever.

8.1. ELÉMENTS DISSONANT ENTRE CADRE NORMATIF ET COGNITIF

Le premier élément dissonant que nous rependrons est la différence de perspective entre le cadre normatif et les perceptions et considérations principales des acteurs. Nous avons pu voir que les considérations organisationnelles et structurelles sont souvent mises en avant dans les décrets et, d'ailleurs, révélées peu efficaces ci-avant, mais également par le constat d'échec des réformes actuelles (Duru-Bellat et Kieffer, 1999; Draelants et Dupriez, 2018; Dupriez, 2015; Draelants, 2019). Cette approche du changement « top-down » ou descendante peut être qualifiée de dissonante car elle est en opposition avec la façon dont l'acteur s'approprierait le changement, en le mettant en perspectives avec ses représentations, en tout cas si l'on s'attend à un changement rapide de la représentation tels que Roussiau et Bonardi (2010) l'ont mis en avant. Pour rappel, « La transformation de la représentation est brutale quand les pratiques mettent en cause directement le système central. Le changement est alors massif et immédiat » (Roussiau et Bonardi, 2000, p.91). Or, les représentations des enseignants, considérés comme les acteurs principaux du changement dans notre travail (suite aux considérations du Chapitre 2), s'articulent principalement autour des considérations relatives à leur travail au sein de la classe ou à leur accompagnement lorsqu'on leur évoque les réformes passées (Chapitre 7). Ceci rejoint, dans une certaine mesure, les

constats de nombreux auteurs néo-institutionnalistes quant à l'importance de la prise en compte de la « grammaire de la forme scolaire » (DiMaggio et Powell, 1997; Lessard et al., 2008; Lessard et Carpentier, 2015; Tyack et Cuban, 1995) et au phénomène d'hybridation (Draelants et Maroy, 2009; Lessard et al. 2008)

Ce phénomène d'hybridation, comme le souligne Ben Slimane (2019), joue un rôle crucial dans la manière dont les réformes sont adoptées et adaptées par les acteurs institutionnels. En effet, les institutions éducatives ne sont pas des entités monolithiques mais des structures dynamiques où les normes et les pratiques peuvent s'hybrider, créant ainsi des configurations nouvelles qui peuvent soit faciliter soit freiner le changement. Cette perspective est enrichie par Scott (2001), qui insiste sur le fait que les institutions sont continuellement façonnées par les actions et les perceptions des acteurs qu'elles régulent, renforçant ainsi la complexité du changement institutionnel.

Dans le cadre de notre étude, cette dynamique d'hybridation est particulièrement visible dans les réformes de l'enseignement secondaire belge francophone. Les enseignants, confrontés à des réformes successives, ont développé des stratégies d'adaptation qui montrent une hybridation entre les exigences institutionnelles et leurs propres représentations du métier. Par exemple, les réformes visant à introduire des pédagogies actives se heurtent souvent à des pratiques enracinées qui privilégient des approches plus traditionnelles. Cette résistance, loin d'être simplement une opposition au changement, reflète une tentative des enseignants de concilier les nouvelles directives avec leur propre compréhension des objectifs éducatifs et des besoins de leurs élèves (Lessard et Carpentier, 2015).

De ces observations, on peut déduire l'importance de la prise en compte des considérations cognitives et des attentes des acteurs dans la mise en place d'un changement dans le monde de l'éducation. Mais cela ne facilite pas la tâche pour autant. Nous avons pu dégager de notre étude de la littérature et de nos différentes analyses les facteurs de résistances au changement propre au système éducatif. De nouveau, Draelants et Dupriez (2018) nous rejoignent sur ce constat : « les résistances au changement, qui sont indéniables, ne sont pas inéluctables et méritent d'être prises au sérieux et étudiées pour elles-mêmes » (Draelants et Dupriez, 2018, pp. 5-6).

Rappelons d'abord que l'objectif principal de cette thèse est de mettre en

exergue une hypothétique dissonance entre le cadre normatif du système éducatif francophone belge et le cadre cognitif correspondant. Dans le champ des politiques publiques, l'approche néo-institutionnelle permet de déchiffrer les influences réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques. Ben Slimane (2019) illustre comment les institutions sont au cœur de la genèse et de l'évolution des politiques publiques, en agissant à la fois comme des constructeurs et des facilitateurs de changement. Cette perspective est essentielle pour comprendre comment les réformes éducatives peuvent être conçues et mises en œuvre efficacement. Les institutions, selon Scott (2001), ne se contentent pas de structurer l'action sociale, elles sont aussi façonnées par les actions et les perceptions des acteurs qu'elles régulent. Cette interaction bidirectionnelle renforce la complexité du changement institutionnel, en particulier dans le domaine de l'éducation, où les attentes et les représentations des enseignants, des parents et des élèves jouent un rôle crucial dans l'acceptation et la mise en œuvre des réformes.

La notion d'hybridation, comme observée dans notre étude, reflète un processus par lequel les acteurs tentent de concilier les exigences institutionnelles avec leurs propres pratiques et croyances. Ce phénomène est particulièrement pertinent dans le contexte des réformes éducatives, où les enseignants, souvent perçus comme les principaux agents de mise en œuvre, se retrouvent à devoir adapter les directives officielles à la réalité de leur environnement de travail. Par exemple, l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques nécessite non seulement une compréhension théorique de ces méthodes mais aussi un ajustement pratique qui tient compte des ressources disponibles, du niveau de préparation des élèves, et des attentes des parents. Cette double exigence de conformité et d'adaptation conduit souvent à une hybridation des pratiques, où les enseignants développent des solutions intermédiaires qui intègrent partiellement les nouvelles directives tout en préservant des éléments de leurs pratiques traditionnelles (Lessard et Carpentier, 2015).

Un autre aspect critique mis en lumière par notre analyse est le manque d'accompagnement adéquat des enseignants lors de la mise en place des réformes. Ce déficit de soutien, souvent mentionné par les enseignants dans nos entretiens, reflète une déconnexion entre les politiques éducatives et les besoins pratiques des acteurs sur le terrain. Draelants et Dupriez (2018) soulignent que pour que les réformes éducatives

soient efficaces, il est essentiel de fournir aux enseignants des outils et des formations adaptés qui leur permettent d'intégrer de manière concrète les nouvelles directives dans leur pratique quotidienne.

L'importance de la formation continue ne peut être sous-estimée. Comme l'indiquent Lessard et Carpentier (2015), les enseignants doivent être considérés non seulement comme des exécutants de politiques mais comme des partenaires actifs dans le processus de réforme. Cela implique de reconnaître leur expertise, d'écouter leurs retours d'expérience, et de leur offrir des opportunités de développement professionnel qui répondent réellement à leurs besoins. Il est donc essentiel de reconnaître et d'intégrer ces éléments dissonants entre cadre normatif et cognitif pour concevoir des politiques éducatives qui soient à la fois structurellement solides et cognitivement appropriées aux acteurs concernés. Ce faisant, nous pourrions non seulement mieux comprendre les dynamiques de résistance au changement mais aussi identifier des leviers potentiels pour faciliter une transformation effective et durable du système éducatif. Les théories néo-institutionnalistes offrent une grille de lecture pertinente pour analyser ces dynamiques. Elles nous rappellent que les institutions éducatives ne peuvent être réformées efficacement sans une compréhension approfondie des interactions entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques. En intégrant les perceptions et les attentes des acteurs dans la conception des réformes, il devient dès lors possible de réduire les dissonances entre cadres normatif et cognitif, et ainsi créer des conditions plus favorables à une véritable transformation du système éducatif.

L'étude des réformes passées, des pratiques actuelles et des représentations des différents acteurs du système éducatif belge francophone révèle une complexité qui doit être abordée avec une approche nuancée et multi-dimensionnelle. En reconnaissant les défis et en valorisant les contributions des enseignants et des autres acteurs, nous pouvons espérer concevoir des réformes qui soient non seulement bien intentionnées mais aussi pragmatiques et efficaces dans leur mise en œuvre. Voyons à présent, quels sont ces facteurs de résistances qui ne peuvent sans doute pas être contournés, mais qu'il est nécessaire de connaître et de comprendre afin de pouvoir composer en leur présence.

8.2. FACTEURS DE RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

Nous prendrons ici pour référence l'approche néo-institutionnaliste puisque, rappelons-le, celle-ci constitue un cadre analytique indispensable pour appréhender les résistances au changement dans le domaine de l'éducation. Si cette approche permet d'analyser les interactions réciproques entre les structures institutionnelles et les dynamiques sociales et politiques (Ben Slimane, 2019), elle s'est montrée particulièrement pertinente pour étudier comment les institutions éducatives peuvent simultanément jouer le rôle de déclencheurs et d'obstacles au changement. Cela rejoint le constat de DiMaggio et Powell (1983) qui soulignent que les institutions tendent à se conformer à des normes et pratiques établies, un phénomène désigné sous le terme d'isomorphisme institutionnel, lequel peut renforcer l'inertie organisationnelle. Nos résultats, obtenus à travers l'analyse des représentations sociales des acteurs éducatifs, corroborent cette perspective en mettant en lumière les mécanismes par lesquels les normes institutionnelles existantes entravent l'adoption de nouvelles pratiques.

Les acteurs du système éducatif, notamment les enseignants, les parents, les élèves, et les directeurs, jouent un rôle crucial dans la dynamique de résistance au changement (Barrère, 2017). Par ailleurs, Gilly (2003) souligne que les représentations sociales des acteurs éducatifs tendent à maintenir le statu quo en légitimant les structures et pratiques existantes. Ce conservatisme des acteurs éducatifs est souvent renforcé par des intérêts personnels et professionnels qui bénéficient du maintien des arrangements institutionnels actuels. Notre étude a révélé que les enseignants, en particulier, montrent une résistance au changement en raison de leur attachement à des pratiques pédagogiques éprouvées et de leur méfiance envers les réformes imposées sans consultation adéquate (Chapitre 6).

En effet, les institutions éducatives sont profondément ancrées dans des structures sociales et politiques qui peuvent entraver le changement. La révision du Pacte Scolaire et les mouvements de grève liés aux conditions de travail des enseignants illustrent comment les contextes politiques et les dynamiques sociales peuvent influencer la mise en œuvre des réformes (Chapitre 5). Ces événements montrent que les institutions éducatives sont souvent le théâtre de luttes de pouvoir où divers acteurs cherchent à préserver leurs intérêts. La complexité et la lenteur des processus décision-

nels dans ces institutions peuvent également retarder ou diluer l'impact des réformes.

En outre, les politiques éducatives ont un impact direct sur les conditions de travail des enseignants, ce qui peut influencer leur attitude envers le changement. Lessard et ses collaborateurs (2008) mais aussi Dupriez (2015) soulignent que pour être efficaces, les politiques publiques doivent tenir compte des réalités et des perceptions des enseignants. Les réformes imposées sans une consultation et un soutien adéquats tendent à rencontrer une résistance accrue. Cela est particulièrement vrai lorsque les réformes ajoutent des responsabilités sans offrir de ressources ou de soutien supplémentaires. Les enseignants peuvent développer une «fatigue réformiste» face à des réformes successives qui ne semblent pas améliorer leurs conditions de travail ou la qualité de l'éducation (Chapitre 7) comme l'ont largement démontré les résultats de nos analyses.

Citons par ailleurs que la condition spécifique du métier d'enseignant constitue un facteur majeur de résistance au changement. Les enseignants doivent souvent jongler avec des charges de travail élevées, des attentes contradictoires, et un manque de soutien institutionnel. Ces conditions créent un environnement où les enseignants sont peu enclins à adopter des changements qui pourraient compliquer encore davantage leur travail quotidien. Campbell (2004) note que les enseignants, face à des conditions de travail difficiles, peuvent développer des stratégies de résistance passive ou active pour protéger leur bien-être professionnel et personnel.

Si notre analyse met en évidence plusieurs niveaux de résistance au changement dans le système éducatif belge francophone, celles-ci sont profondément enracinées dans les structures institutionnelles, les dynamiques politiques, et les conditions de travail spécifiques aux enseignants. Le cadre néo-institutionnaliste nous permet de comprendre ces résistances non seulement comme des obstacles isolés mais comme des processus interconnectés influençant la capacité des réformes à être mises en œuvre de manière efficace. Pour réussir une réforme éducative, il est indispensable de comprendre et d'adresser ces différents niveaux de résistance. Cela implique une approche plus intégrée et concertée, tenant compte des réalités institutionnelles et des perceptions des acteurs impliqués.

Nos résultats croisés avec l'étude des représentations sociales et leur impor-

tance dans le système éducatif ont permis de relever plusieurs facteurs sociocognitifs inhérents aux acteurs de l'enseignement qui tendraient à renforcer l'inertie du système éducatif face au changement. Notons que nous citerons les éléments relevés principaux et qui nous paraissent les plus universels. En effet, il en existe une multitude, et c'est là la complexité de l'étude des contextes sociaux, qui dépendent de facteurs locaux ou environnementaux. Certains facteurs pouvant apparaître et disparaître à des temps différents à des endroits différents. Citons par exemple, la révision du Pacte Scolaire et les événements de grèves liés aux conditions enseignantes contemporains à l'introduction du Rénové comme facteurs de résistance par rapport à ce dernier (Chapitre 5).

Premièrement, nous prendrons le système éducatif de façon globale, ou plutôt devrions-nous parler plus spécifiquement du système scolaire par rapport aux acteurs étudiés au Chapitre 6. Les travaux de Gilly (2003) se mettent d'ailleurs à ce niveau également. L'auteur, lie dans ses travaux, les considérations liées aux représentations des acteurs du système éducatif et fait état d'un certain conservatisme des acteurs « la construction représentative fonctionne avec statut de connaissance qui conforte la représentation de sens commun. Elle donne bonne conscience au système sans que soient remis en cause ses structures fondamentales et son fonctionnement général. Elle est séduisante aussi pour les agents de l'école. Elle assure une fonction conservatrice qui protège leurs pratiques en renvoyant à l'extérieur de l'appareil scolaire l'explication de ses avatars » (Gilly, 2003, p.387). Nous pouvons mettre en perspective ce constat grâce aux résultats de notre étude de la représentation des acteurs (Chapitre 6). En effet, si l'on considère que le changement passe par le changement du système représentationnel, nos résultats semblent mener à un constat de blocage. La représentation sociale de chacun des acteurs fait état d'aspects liés au système lui-même, sa transformation est alors un phénomène qui fait appel à lui-même, l'on imagine, pourrait être rapidement bloqué ou simplement mener à une situation statu quo. De plus, si comme Licata et al. (2006) l'ont montré, la dynamique d'évolution la représentation intervient dans un processus d'interaction sociale, qui dans le cas de l'établissement scolaire ou de la classe, reste principalement refermé sur lui-même. Evidemment, nous exagérons ici le trait et ces conclusions doivent être nuancées car nous avons étudié les représentations sociales dans un cas d'évocation particulier refermé sur le système lui-même et nous l'avons vu avec les enseignants dans le Chapitre 7, la structure de la classe ne semble pas si hermétique au changement lorsque l'on touche aux pratiques

comme ce la a été le cas dans le décret «Missions».

Deuxièmement et il s'agit là du dernier facteur que nous mettrons en évidence nous avons relevé une forme de paradoxe lié à la condition enseignante. De nouveau, nous partirons d'un constat de Gilly (2003) qui est le suivant « les représentations sociales, en tant que systèmes autonomes de significations sociales, sont bien le fruit de compromis contradictoires sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire, le poids de ces dernières paraît d'autant plus fort que les individus sont directement concernés par, ou impliqués dans, les pratiques quotidiennes. On a vu alors que, face à une institution qui est loin de réaliser dans les faits les changements attendus, les individus s'appuient pour guider et justifier leurs comportements sur des systèmes représentationnels qui privilégient le plus souvent des éléments et schèmes à forte inertie ». Ces schèmes à fortes inerties sont apparus assez explicitement lors des entretiens des enseignants par rapport aux réformes (Chapitre 6) et cela rejoint assez bien cette observation. En effet, citons par exemple, l'approche par compétence qui s'est vue, par certains acteurs, responsable de la baisse de niveau générale des élèves où les savoir se sont effacés au profit des savoir-faire ne nécessitant plus le besoin de mémorisation. Certains enseignants continuent alors de prodiguer des méthodes pédagogiques qu'ils jugent les meilleures. L'autonomie dégagée propre à ce métier spécifique et soulignée par Barrère (2017) est indispensable à l'exercice de cette fonction dans le sens où elle offre les degrés de libertés nécessaires à l'application des prescriptions pédagogiques à un contexte local particulier. Pourtant, elle offre une issue de secours dans la voie à la transformation des pratiques imposées par une réforme, transformation alors nécessaire à la modification de la représentation et l'intégration complète du changement. D'où, la situation paradoxale qui peut préexister dans la condition professionnelle propre à ces acteurs pourtant clés de l'enseignement et des politiques éducatives.

8.3. COMMENT UN CHANGEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF PEUT-IL AVOIR LIEU ?

De ces différentes observations, nous pouvons dégager des pistes de réflexion qui tendraient à la mise en place réussie du changement dans notre système éducatif. Ces constats, pour la plupart avancés d'une certaine manière par les auteurs du

néo-institutionnalisme et du sens-making, ont été appuyés par notre rattachement à la théorie des représentations et nos différentes analyses.

Premièrement et nous faisons directement référence à notre premier élément de dissonance, il s'agirait d'intégrer dans les politiques des aspects partant davantage des réalités fonctionnelles du terrain. La politique pouvant considérer des aspects macrosociologiques et se vouloir globale, sa mise en place devra de toute façon prendre en considération le microsociologique permettant au phénomène d'hybridation de prendre place, de laisser entrer au sein de la structure scolaire les interactions extérieures nécessaire à vaincre le premier facteur de résistance que nous avons évoqués. Les va-et-vient inhérents à l'hybridation, permettront aux acteurs de « faire sens », de s'informer de légitimer l'action publique, rejoignant ici les théories du sensmaking et du neo-institutionnalisme (Draelants et Crahay 2009, Draelants et Maroy, 2009 ; Lessard et al., 2008). Il faut pour cela, comme le disent Draelants et Dupriez (2018), accepter que la « réforme suive un processus itératif » (Draelants et Dupriez, 2018, p.7). Ensuite et c'est un élément en lien direct avec ce que nous venons de développer, la nécessité d'un accompagnement ou d'une médiation comme l'évoque Lessard et al (2008). C'est d'ailleurs un manque d'accompagnement qui a été décrit par les acteurs dans notre enquête de terrain du Chapitre 6. Celui-ci serait un catalyseur pour mettre en place l'hybridation et également vaincre les deux facteurs de résistance cités précédemment. L'accompagnateur et médiateur constitue une opportunité d'interaction externe à la classe ou mieux, l'établissement scolaire permettant d'ouvrir les représentations à de nouvelles dynamiques. Il pourrait également constituer un support de choix pour les enseignants afin de « faire sens » et de mieux intégrer les changements dans leurs pratiques. Il constituerait enfin un trait d'union entre le terrain et la classe politique permettant de remonter une mesure fidèle de la dynamique de changement en place, laissant alors la possibilité de procéder à des réajustements, toujours dans un contexte itératif (Draelants et Dupriez, 2018).

8.4. REGARD CRITIQUE ET PERSPECTIVES

Nous clôturerons par une prise de recul quant à notre démarche, son originalité et ses limites. Tout d'abord, et c'est là une des forces de ce travail, notre travail de terrain s'est voulu extensif et construit sur un recueil de sources de nature différente, cela nous a permis de confronter certains résultats comme nous l'avons fait pour l'ana-

lyse des représentations ou celles des réformes. Dans le cas de l'analyse de presse, deux sources de même nature mais d'origines différentes ont pu être confrontées. Cette variabilité des sources a également été au centre de notre revue de littérature, mêlant textes de lois et références scientifiques pluridisciplinaires mais qui se sont révélées complémentaires elles aussi. Enfin notre démarche semble répondre à un manquement mis en évidence par Draelants et Dupriez (2018) « (...) encore faut-il comprendre comment les acteurs scolaires se comportent. Or les connaissances à ce propos manquent car les recherches qualitatives et de nature compréhensive sur la mise en œuvre des politiques éducatives restent trop rares » (Draelants et Dupriez, 2018, pp. 5-6).

Par ailleurs, nos méthodes d'analyses constituent également un élément d'originalité de ce travail. En effet, les analyses lexicométriques sont encore peu utilisées dans notre discipline mais, nous l'avons vu, peuvent avoir leur intérêt. Elles ne permettent pas un détachement total du corpus dans le cas d'analyses fines et perdent donc dans ce cas leur intérêt en termes de gain de temps. Elles peuvent cependant parfois être appliquées de manière plus directe sur un corpus succinctement formaté afin de dégager des pistes de réflexions qui pourront être approfondies par la suite ou pour donner des éléments comparatifs par rapport à une situation connue comme nous l'avons fait dans le cadre du journal *Le Soir* dans le Chapitre 5. La lexicométrie implémentée dans IRaMuTeQ nous a donc permis de traiter de grand corpus et dégager des éléments saillants et de synthèse. En l'absence d'une telle approche nous aurions certainement dû revoir nos ambitions à la baisse. Car la méthode d'analyse de contenu, purement qualitative, bien que beaucoup plus riche, demande des ressources de temps beaucoup plus grandes. C'est dans la complémentarité de ces méthodes que nous avons pu tirer le meilleur parti de chacune des analyses.

Notons que ces choix ne se sont pas toujours faits de manière arbitraire, la taille de certains corpus, en particulier les archives de presses, ne nous permettaient pas, dans le contexte de ce travail, de procéder qu'à une approche synthétique par la lexicométrie. Tout comme la richesse des résultats obtenus par le recueil des représentations par questionnaires d'évocations pouvaient difficilement être comparée à des analyses lexicométriques sur les corpus d'entretiens semi-directifs non thématisés. Notons finalement quelques limites à ce travail qui pourront être envisagées sous formes de perspectives visant à compléter les résultats obtenus ici. Premièrement, le

travail sur les archives du journal *Le Soir* s'est révélé incomplet pour cause de problèmes d'ordre technique résultant en une perte de donnée au cours de ces années de travail. Nous avons tout de même pu traiter ces résultats de façon comparative mais il serait intéressant de formater ce corpus en lui attribuant les mêmes variables et modalités que pour le journal *La Libre Belgique* afin de réaliser une analyse plus fine telle que ce dernier a pu en bénéficier, les corpus pourraient être soit comparés, soit traités de façon commune. Permettant ainsi de peut-être limiter les biais liés aux tendances idéologiques des journaux. Deuxièmement, notre image du cadre cognitif n'étant finalement constituée de l'analyse succincte des décrets qui sont de nature très différente des corpus d'entretiens ou d'évocation que nous avons pu recueillir précédemment. Il serait donc intéressant de pouvoir comparer ces derniers avec des évocations de députés, d'hommes et de femmes politiques liés de façon directe ou indirecte aux questions d'enseignement afin de pouvoir obtenir des éléments comparatifs de même nature. Enfin le champ des acteurs peut également être étendu au-delà du cadre de l'établissement scolaire et ce même en dehors des acteurs de la classe politique.

Bibliographie

Abric, J-C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J-C. Abric (Eds.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80).

Abric, J-C. (Ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Agir pour l'enseignement. (2023). Etat des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance. (2023). Rapport. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=7259.

Allier, P., Bellera, R., Berbaum, J., Étienne, S., & Patillaud, R. (2003). Les représentations mentales et la formation. *Savoirs et formations. Hors série*. 1-56. En ligne <http://www.aefi.fr/wp-content/uploads/2011/07/repr%C3%A9sent-mentales-2.pdf>.

Avis de la Commission de Pilotage du système éducatif relative aux conséquences d'attestations d'orientations délivrées au terme du premier degré (2006).

Balducci, M. (2009). L'influence de Administrative behavior de H. Simon sur l'étude des organisations et sur la théorie du Public choice. *Revue française d'administration publique*, 131, 541-554. <https://doi.org/10.3917/rfap.131.0541>.

BALL, S. (1994). *Education Reform. A Critical and poststructural approach*, Londres : Open university Press

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff: Armand Colin

Beckers, J. (2008). *Enseignants en communauté française de Belgique: mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer*

son action (2. éd., actual). Bruxelles: De Boeck.

Ben Slimane, S. (2019). Les dynamiques des changements institutionnels. *Revue française de gestion*, 45(281), 97-113.

Bensalah, M. 2006. Islam et représentations médiatiques. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 73(74), 247-261.

Blandin, B. (2010). Les médias et les représentations sociales. In *La production des représentations collectives*. Presses Universitaires de France.

Blandin, C. 2010. L'apport de l'histoire des médias à l'étude des langages du politique. *Mots*, 94, 149-63. <https://doi.org/10.4000/mots.19881>.

Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962). *Formal Organizations: A Comparative Approach*. San Francisco: Chandler Publishing Co.

Bocquillon, M., Demeuse, M. & Derobertmasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours: La formation initiale des enseignants en communauté française de Belgique. *Administration & Éducation*, 154, 137-144. <https://doi.org/10.3917/ad-med.154.0137>

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221-252). Ramonville Saint-Agne : Erès

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

Broustau, M. (2007). Les représentations médiatiques et leur impact sur la société-

té. Éditions du Seuil.

Broustau, N. 2007. La trajectoire argumentative des représentations médiatiques dans les textes d'opinions en presse écrite: le cas Elian Gonzalez dans le Miami Herald, le Washington Post et le New York Times. Laval : Faculté des études supérieures de l'Université Laval.

Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). Loneliness: Human nature and the need for social connection. W.W. Norton & Company.

Campbell, J-L. (2004). Institutional change and Globalization. Princeton and Oxford : Princeton University press.

Cattonar, B., Mangez, E. (2014). Codage et recodage de la réalité scolaire. PISA dans la presse écrite de Belgique francophone. Revue Internationale d'Education Sèvres, 66, 61-70.

Chauchat, H. & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. L'orientation scolaire et professionnelle, 35(4), 555-577.

Communauté française de Belgique (2000), Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation des instituteurs et des régents.

Bruxelles.

Communauté française de Belgique (2001), Décret du 8 février 2001 définissant la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Bruxelles.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Seuil.

Dalud-Vincent, M. 2011. Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. Langage et société 135(1), 928. <https://doi.org/10.3917/lis.135.0009>.

DeBray, E. (2005). « A comprehensive high school and a shift in New York state policy : a study of early implementation », The high school journal, oct-nov, p. 18-44.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Demeuse, M. (2000). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique: une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. «Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale», (1-2), 115-135.

Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, Mh., Nicaise, J. & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: de Boeck Université.

Demeuse, M. (2012). Les évaluations internationales et l'éducation comparée. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 7, 7-15.

Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres*, 38, 35-51. DOI : 10.4000/ries.1467.

Depaepe M., De Vroede M., Minten L., Simon F. (1998) : L'enseignement primaire. In D. Grootaers (Éd.).

Histoire de l'enseignement en Belgique.

Bruxelles : Éditions du Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP), 111-191.

Di Maggio, P. J., & Powell, W. W. (1997). Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix*, 10(40), 113.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

Discry-Theate, A. (1998). Étude des représentations sociales chez les élèves du

secondaire. Liège: Université de Liège Press.

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 Education et Formation*, 45, 1-23.

Draelants, H. & Dupriez, V. (2018). Ecole : 30 ans de réformes inabouties ? Regards, 4, 1–8. Draelants, H. & Maroy, C. (2007). Changement institutionnel et politique publique. *Knowledge an Policy in education and health sectors*, 1-33.

Draelants, H. & Maroy, C. (2007). Changement institutionnel et politique publique. *Knowledge an Policy in education and health sectors*, 1-33.

Draelants, H. (2007). Mes épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp.121-139). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Draelants, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119-141.

Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement: Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 21, 163-180. <https://doi.org/10.3917/es.021.0163>.

Draelants, H. (2009). Réforme pédagogique et légitimation: Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement. *De Boeck Supérieur*. <https://doi.org/10.3917/dbu.drael.2009.01>.

Draelants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*. Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve. ISBN:9782875587572.

Draelants, H., & Crahay, M. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation: le cas d'une politique de lutte contre le redoublement* (1.éd). Bruxelles: De Boeck.

Draelants, H., & Crahay, M. (2011). *La politique ZEP en France, laboratoire des*

politiques d'éducation? *Revue française de pédagogie*, 177(octobre-décembre), 5-10.
<https://doi.org/10.4000/rfp.3378>.

Dubois, A. (1972). Les enjeux éducatifs contemporains. In G. Eyskens (Préface), *Collection Problèmes* (Dirigée par P. Vanbergen). Fernand Nathan, Editions Labor.

Dunbar, R. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews: Issues, News, and Reviews*, 6(5), 178-190.

Dupriez, V. & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.

Dupriez, V. (2015). Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Louvain la-Neuve: De Boeck supérieur.

Durkheim, E. (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI. En ligne http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf.

Duroisin, N., Soetewey S. & Demeuse, M. (2012). Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté : polémique et polysémie autour du terme de compétence en fédération Wallonie-Bruxelles. Actes du 24e Colloque-international de l'ADMEE-Europe. Luxembourg : Luxembourg ville.

Duru-Bellat M. & Merle, P. (2002). De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 140, 65-74.

Duru-Bellat, M. (2012). Que comparer quand on compare les inégalités dans les systèmes éducatifs ? Au-delà des inégalités scolaires, la reproduction sociale... *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 7, 39-57.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Emery, F. E., & Trist, E. L. (1965). The causal texture of organizational environ-

ments. *Human Relations*, 18(1), 21-32.

Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95.

Etat des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance. (2023). Rapport. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=7259

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.a). La structure de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. En ligne <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547>.

Ferrara, M. (2014). Comment les élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire se représentent-ils les différentes filières? Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié, Université de Mons, Mons.

Ferrara, M., & Friant, N. (2015). The application of a multi-methodology approach to a corpus of social representations. *Quality & Quantity*, 1–19. <http://doi.org/10.1007/s11135-015-0203-3>.

Fischer, G-N. (1996). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris : Dunod.

Fligstein, N., & McAdam, D. (2012). *A Theory of Fields* . Oxford University Press.

Forestier, Y. (2014). La primauté d'une querelle providentielle. Les questions pédagogiques dans la presse française (années 1960 années 2000). *Revue Internationale d'Education Sèvres*, 66, 43-52.

Fourez, G. (2006). Chapitre 4. L'institution-école et les politiques de l'école. Dans : , G. Fourez, *Éduquer: Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés* (pp. 97-150). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Frandji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D.

Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 9-34). Lyon: Institut national de Recherche pédagogique.

Franquet, A., Friant & N., Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 4, 507-527.

Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(4). doi:10.4000/osp.2937.

Friant, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(2), 183–200.

Friant, N., Demeuse, M., Aubert, A., & Nicaise, I. (2008). En Belgique. Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In «Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats». Lyon, France: INRP

Galucci, C. 2003. Communities of Practice and the Mediation of Teachers' Responses to Standards-based Reform, *Education policy analysis archives*-11(35), 130.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.

Gilly, M. (2003). Les contradictions de l'école et les représentations sociales. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 121-139). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Random House. Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1971). *Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire*. (Moniteur : 28 août 1971).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1983). *Loi concernant*

l'obligation scolaire. (Moniteur : 06 juillet 1983).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1984). Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire. (Moniteur : 03 août 1984).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1995). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française organisant certains aspects du programme d'études dans l'enseignement secondaire. (Moniteur : 20 septembre 1995).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1997). Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (Moniteur : 23 septembre 1997).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1997). Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (Moniteur : 23 septembre 1997).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2008). Décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire. (Moniteur : 03 juillet 2007).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2008). Décret « inscription » Modalités d'inscription en 1^{ère} année commune de l'enseignement secondaire. (Moniteur : 18 mars 2010).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2008). Décret du 18 juillet 2008 «visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires» (Moniteur belge: 26 août 2008).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009). Encadrement différencié. Plus d'enseignants et plus de moyens pour une école de l'excellence. (Moniteur belge: 09 juillet 2009).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2012). Décret orga-

nisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire. (Moniteur belge: 20 août 2012).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2014). Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2014). Décret modifiant notamment le décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire. (Moniteur belge: 07 août 2014).

Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding Radical Organizational Change: Bringing together the Old and the New Institutionalism. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1022–1054. <https://doi.org/10.2307/259163>.

Grootaers, D. (1998). Histoire de l'enseignement en Belgique. Bruxelles : Editions du CRISP. Grootaers, D. (2005). Les mutations de l'égalité des chances à l'école. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1893, 5-43. <https://doi.org/10.3917/cris.1893.0005>.

Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La revue nouvelle*, 4, 34-43. Grootaers, D. (2014). Le tronc commun dans l'enseignement secondaire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2210, 5-47. <https://doi.org/10.3917/cris.2210.0005>.

Guichard, J. (1993). L'école et les représentations d'avenir des adolescents. Paris : Presses Universitaires de France.

Hall, S. (1980). Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture & Society*, 2(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/016344378000200106>.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage.

Heath, C., & Heath, D. (2007). Made to stick: Why some ideas survive and others die. Random House. Hubermann, M. (1995). « Networks that alter teaching : conceptualizations, exchanges and experiments », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, vol. 1, no 2, 1995. p. 193-211.

Husson, F. (2018). Analyse des correspondances et données textuelles [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W1my-DEoPZ0>.

Iacoboni, M. (2009). *Mirroring people: The science of empathy and how we connect with others*. Picador.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

Jeoffrion, C. (2009). Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 82 (2), pp.73115.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.

Lafontaine, D. & Crahay, M. (2004). Echec et décrochage scolaire en Communauté française de Belgique : décrochages et raccrochages scolaires. *Revue internationale d'Education de Sèvres*, 35, 55-66.

Larousse. (2002). *Larousse illustré*. Paris: Larousse. ISBN 978-2035302021.

Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S.

R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE handbook of organization studies* (pp. 215-254). SAGE Publications.

Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and Institutional Work. In S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE Handbook of Organization Studies* (pp. 215-254). SAGE Publications.

Le Robert. (2014). *Le Petit Robert illustré*. Collection Nouv. petit Robert. ISBN 978-2-321-00217-8.

Le Service de Conseil et de Soutien pédagogiques duquel dépend les conseillers pédagogiques a été mis sur pied en septembre 2008 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2007b).

Lefebvre, V., Radu-Lefebvre, M. & Lamy, E. (2012). Modèle « de la poubelle » et dynamique du business model. *Entreprendre & Innover*, 15, 77-87. <https://doi.org/10.3917/entin.015.0077>

Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: La mise en œuvre*. Paris: Presses universitaires de France.

Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine: Une perspective. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155-194.

Licata, L., Klein, O., Saade, W., Azzi, A. E., & Branscombe, N. R. (2004). Perceived outgroup entitativity as a moderator of the impact of a potential nation-state division on the ingroup's collective guilt. *Group Processes & Intergroup Relations*, 7(4), 355-368. <https://doi.org/10.1177/1368430204046145>.

Licata, L., Van der Linden, N. & Klein, O. (2006). Sens commun et histoire : l'étude des représentations sociales. In L. van Ypersele (Ed.). *Histoire culturelle et conflits contemporains : quelques outils conceptuels à l'usage des jeunes chercheurs*. Presses Universitaires de France.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown.

Loubère, L. (2014). Le traitement des TICE dans les discours politiques et dans la presse. Présenté à 12èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris 3.

Lowndes, V., & Roberts, M. (2013). *Why Institutions Matter: The New Institutionalism in Political Science*. Palgrave Macmillan.

Mangez, E., Draelants, H., Dumay, X., & Verhoeven, M. (Eds.). (2023). *L'école face à la complexité: Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération*. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur, coll. « Ouvertures sociologiques ». (ISBN: 978-2-8073-5090-8).

Mango, E. (2018). Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, 7(1).

Marchand, P & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT, 2012, 687-699.

Marty, E. (2010). Journalismes, discours et publics : une approche comparative de trois types de presse, de la production à la réception de l'information. Sciences de l'Information et de la Communication, Toulouse 2 le Mirail.

Marty, E., Marchand, P., & Ratinaud, P. (2013). Les médias et l'opinion. Elements théoriques et méthodologiques pour une analyse du débat sur l'identité nationale. Bulletin de Méthodologie Sociologique, 117(1), 46 60. <http://doi.org/10.1177/0759106312465550>.

Mclaughlin, M.-W., 1998. « Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situation practice ». In Hargreaves A., Liberman A., Fullan M. & Hopkins D. Eds., International Handbook of Educational Change, Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publisher, 70-84.

Merle, P. (2017). La démocratisation de l'enseignement. La découverte. Repères. Paris.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). Les chiffres clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2022. Retrieved from https://statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/ccfwb/uploads/documents/CC2022_version_finale_web.pdf.

Moliner, P., Gutermann, M. (2004). Dynamique des descriptions et des explications dans une représentation sociale. Texte sur les représentations sociales, 13, 2.1-2.12.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris : Presses Universitaires de France.

O'Neil, M. (2014). Consumérisme, bulles scolaires et crises. Les représentations de l'éducation et de l'apprentissage dans les médias américains. Revue Internationale d'Education Sèvres, 66, 83-92.

OCDE. (2014). Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Paris : PISA : OCDE.

Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.

Paillé, P. & Mucchieli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perez-Roux, T., Françoise, C., & Torterat, F. (2024). La formation des enseignants en prise avec les réformes : un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur·trice·s ? *Éducation et socialisation*, (71). Consulté le 17 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/26620>

Perret, V. (1995). La gestion du changement organisationnel : Articulation de représentations ambivalentes. Article présenté à la 5ème Conférence Internationale de management stratégique, Lille.

Peter, A., Stevens, J. & Vermeersh, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36(3), pp.267-284.

Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

Pianelli, C., Abric, J.-C., Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales pré-existantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* Numéro 86(2), 241-74. <https://doi.org/10.3917/cips.086.0241>.

Pierre, B. (1991). Les acteurs dans le secteur de l'enseignement. Centre de recherche et d'information socio-politiques. (Courrier hebdomadaire du CRISP, 67 p.)

Pincemin, B. (2012). Sémantique interprétative et textométrie. *Texte*, XVII(3), 121.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

Pons, X. (2014). Ce que la médiation fait aux problèmes éducatifs. *L'école dans les médias. Revue Internationale d'Education Sèvres*, 66, 23-30.

Pons, X. (2017). L'impact des médias sur l'agenda politique et éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 200, 35-48.

POPKEWITZ, T. S. (1997). « A Changing Terrain of Knowledge and Power : A Social Epistemology of Educational Research ». *Educational Research*, Vol. 26, No. 9, pp. 18-29.

Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (Eds.). (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Reinert, M. (2000). La tresse du sens et la méthode “ Alceste ” Application aux “ Rêveries du promeneur solitaire ”, *Actes des 5èmes Journée internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT*, 2000, 1-12.

Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. Présenté à 9èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Université de Versailles, Saint-Quentin-enYvelines

Rhodes, R. A. W. (2006). Policy network analysis. In M. Moran, M. Rein, & R. E. Goodin (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (pp. 425-447). Oxford University Press.

Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation? **Revue française de pédagogie*, 177*(octobre-décembre), 5-10. <https://doi.org/10.4000/rfp.3378>.

Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : État des lieux et perspectives*. Bruxelles: Mardaga.

Roussiau, N., & Bonardi, C. (2010). *Les transformations des représentations sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.

Salem, A. (1986). Segments répétés et analyse statistique des données textuelles. *Histoire & Mesure* 1(2), 528.

Scano, S., Junique, C. & Vergès, P. (2006). Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations, EVOC2000. Manuel d'utilisateur. Aix en Provence.

Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. SAGE Publications.

Scott, W. R. (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. Sage publications.

Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and Organizing: Rational, Natural and Open System Perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Scott, W. R., & Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 108-140). Chicago: University of Chicago Press.

Soetewey, L., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(2), 183-200.

Souto Lopez, M., Vienne, P., Bossart, A., & Noël, L. (2011). Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire. (Vol. 2, 883 pages). <http://hdl.handle.net/2078/121973>.

Spillane, J. P., & Thompson, C. L. (1997). Reconstructing Conceptions of Local Capacity: The Local Education Agency's Capacity for Ambitious Instructional Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

Thomas, S. (2014). Discours publics sur le programme d'évaluation en Australie. *Revue Internationale d'Education Sèvres*, 66, 71-81.

Tolbert, P. S., & Zucker, L. G. (1996). The institutionalization of institutional theory. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). Sage.

Tuchman, G. (1978). *Making news: A study in the construction of reality*. Free Press.

Tunnell, K. D. Historical Book Review: Howard S. Becker, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. *JQCJC*, 184.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Valence, A., & Roussiau, N. (2013). L'apport d'ALCESTE dans l'analyse médiatique des représentations sociales des droits de l'Homme et de l'immigration. Présenté à Journées d'étude « Usages de la lexico-métrie en sociologie », Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines

Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles. (Sociologie générale et méthodologie). ISBN 978-2-8004-0883-5.

Van Haecht, A. (2001). *L'École des inégalités*. Mons, Belgique: Talus d'approche.

Van Haecht, A. (2015). L'enseignement rénové, avant, après. *Cahiers Bruxellois Brusselse Cahiers*, LVII, 150-158. <https://doi.org/10.3917/brux.047.0150>.

Vandenberghe, V. (2002). Un enseignement à réguler, des filières à valoriser.

Etat des lieux et utopie. Bruxelles : Labor.

von Bertalanffy, L. (1968). General System theory: Foundations, Development, Applications . New York: George Braziller.

Wagner, W. (2003). People in Action and Social Representation: A Comment on Jaan Valsiner's (2003) "Theory of Enablement". *Papers of Social Representations*, 12, 1-7.

Willems, T. (2013). L'intériorisation des hiérarchies scolaires et leur impact sur la façon d'envisager son parcours chez les élèves Bruxellois. *Revue d'ethnologie européenne de la fédération Wallonie-Bruxelles*, 3, 47-60.

Wynants, P., & Paret, M. (1998). École et clivages aux XIXe et XXe siècles. In D. Grootaers (Ed.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 13-85).