Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ?

Le cas de la Communauté française de Belgique

Professional autonomy in teaching: dream or reality? Perspectives from the French-speaking community in Belgium

¿Qué autonomía profesional para los docentes? El caso de la Comunidad francesa de Bélgica

Christian Maroy

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1869>

DOI : 10.4000/ries.1869

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2002

Pagination : 41-50

ISBN : 978-285420-554-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Christian Maroy, « Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 30 | septembre 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1869> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1869>

Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ?

Le cas de la Communauté française de Belgique

Christian Maroy

Après avoir présenté les principales caractéristiques du système scolaire en Communauté française de Belgique (CFB) et quelques unes de ses évolutions majeures, nous présenterons les modes d'accès au métier d'enseignant, en décrivant l'organisation de la formation initiale et les principales variables cadrant la gestion de leur recrutement par les acteurs locaux. Nous nous interrogerons alors sur l'évolution du rôle des enseignants à la lumière des importantes réformes qui touchent aujourd'hui le système scolaire au niveau primaire et secondaire. Alors que la rhétorique officielle insiste sur la nécessaire « professionnalisation » et sur la conversion des enseignants au modèle du praticien réflexif, on peut se demander si l'on n'assiste pas, au contraire, à une perte de pouvoir et d'autonomie des enseignants dans leur pratique quotidienne, ce qui incline alors à parler de déprofessionnalisation plutôt que de professionnalisation.

41

LE CONTEXTE : LA MODERNISATION D'UN SYSTÈME PROFONDÉMENT DÉCENTRALISÉ

Bien que l'État ait joué progressivement un rôle de plus en plus important dans l'institution scolaire, il a dû en parallèle partager cette responsabilité avec les « pouvoirs organisateurs¹ » et les « réseaux d'établissements² » qui les fédèrent et défendent leurs points de vue et leurs intérêts auprès du pouvoir politique.

En 1959, la loi dite du Pacte scolaire a précisé la notion de liberté d'enseignement inscrite dans la Constitution à travers celle de « liberté pédagogique » et celle de « libre choix de l'école par les parents ». Concept beaucoup plus large qu'en France, la liberté pédagogique reconnaît aux pouvoirs organisateurs des compétences dans la détermination des programmes,

1. Les pouvoirs organisateurs correspondent à l'autorité scolaire responsable d'un ou de plusieurs établissements.

2. En Belgique francophone, on compte trois grands réseaux : la Communauté française de Belgique (16 % des élèves), les pouvoirs publics locaux (35 %) et l'enseignement libre confessionnel (49 %).

l'évaluation et la certification des élèves, la définition d'un projet éducatif et pédagogique ainsi que dans le recrutement des enseignants. Le libre choix de l'école par les parents avait été promu, à l'époque, pour apaiser les conflits entre laïcs et catholiques. Aujourd'hui, cela tend à se traduire par une logique de marché où les parents choisissent une offre scolaire avec toutes les conséquences ségrégatives que cela entraîne. Par ailleurs, comme le financement des établissements est fonction du nombre d'élèves, cette liberté de choix a des effets considérables sur le volume de l'emploi enseignant dans chaque établissement.

Cherchant à faire évoluer les modes de régulation et de coordination dans le système éducatif, la Communauté française de Belgique promulgue en 1997 le décret dit « missions ». C'est la première fois qu'un texte de loi explicite les objectifs généraux du système scolaire. Il instaure notamment un curriculum défini pour chaque cycle sous forme de compétences à atteindre, des règles pour l'inscription et les droits des élèves ainsi que des conseils de participation dans chaque établissement. On assiste alors à une certaine remise en cause du consensus antérieur construit autour des significations majeures de la modernité (Bastenier, 1998). D'où la nécessité d'explicitier les missions de l'école, alors que, beaucoup plus qu'en France, la justification de l'action scolaire se construit de façon très variée selon les établissements locaux (Derouet, 1992). L'enseignement en Belgique francophone a également connu dans la dernière décennie l'austérité budgétaire, les pertes d'emploi et d'importants mouvements sociaux chez les enseignants ou les étudiants. Enfin, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans (1983) a accentué la tendance à une scolarisation longue des jeunes générations, alors que le système est marqué par une hiérarchisation et une ségrégation scolaire accentuées (Crahay, 1997).

L'ACCÈS AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

La question de la formation et de l'accès au métier d'enseignant doit être abordée à la lumière du caractère profondément décentralisé du système d'enseignement belge et de sa structuration en réseaux. Néanmoins, une tendance vers une plus grande homogénéité commence à se dessiner. L'accès au métier d'enseignant en Communauté française de Belgique est différent selon les niveaux d'enseignement. Nous nous centrerons sur les enseignants des niveaux préscolaire et primaire (instituteurs maternels et primaires), du niveau secondaire inférieur³ (les « régents ») et du niveau secondaire supérieur⁴ (les « agrégés »).

3. Correspondant en France au collège.

4. Correspondant en France au lycée.

La formation initiale des enseignants : conditions d'accès, contenu, et certification

De 1974 jusqu'à la toute nouvelle réforme des années 2002 et 2001, les instituteurs et les régents suivaient une formation de trois ans dispensée par les Instituts d'enseignement supérieur pédagogique qui depuis 1996 sont intégrés aux Hautes Écoles sous la forme de « départements pédagogiques ». La formation s'organisait autour de trois volets pour chacun desquels un cadrage horaire était imposé : la formation générale, une formation scientifique spécialisée ainsi que didactique et pédagogique, et enfin une formation professionnelle sous forme de stages. Les Hautes Écoles jouissaient dans le cadre de leur liberté pédagogique d'une certaine autonomie pour définir et organiser le programme de formation qui devait toutefois être validé par l'administration de la Communauté française. En fin de formation, chaque Haute École délivrait à ses lauréats, selon la formation suivie, le diplôme d'instituteur maternel ou primaire, ou le diplôme de régent⁵.

En ce qui concerne les « agrégés », destinés à enseigner dans le secondaire supérieur, leur formation est traditionnellement assurée par l'université. Elle est constituée, d'une part, d'un cursus de quatre ou cinq ans correspondant à la licence universitaire dans une discipline particulière et, d'autre part, d'un programme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur centré sur la méthodologie, la pédagogie et la didactique, qui inclut une période de stages. Le programme de formation et l'approche pédagogique relèvent de l'autonomie de chaque université. L'interaction entre la formation théorique de la licence et la formation pédagogique et pratique est pratiquement inexistante. Les universités délivrent les titres de licencié universitaire et d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) qui donnent accès à l'enseignement dans le cycle secondaire supérieur.

Depuis l'année 2000, cette situation a subi de profondes réformes. Deux décrets modifient, pour l'un la formation des instituteurs et régents⁶ et, pour l'autre, celle des agrégés⁷ en se référant à un « modèle de professionnalité » commun et transversal à tous les niveaux d'enseignement, celui du « praticien réflexif »⁸ (Cattonar et Maroy, 2000). Cette réforme de la formation des ensei-

5. L'appellation exacte est « diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur ».

6. Décret du 12 décembre 2000 (*Moniteur belge* du 19.01.2001) « définissant la formation initiale des instituteurs et régents ».

7. Décret du 8 février 2001 (*Moniteur belge* du 22.02.2001) « définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ».

8. Selon ce modèle, promu par nombre de psycho-pédagogues suite à Shön, l'enseignant doit d'abord devenir un « spécialiste de l'apprentissage ». Il doit surtout être capable de réflexivité et de recul face aux situations d'enseignement et d'apprentissage où il est engagé, afin de pouvoir s'y adapter et y pratiquer de façon située une pédagogie constructiviste et différenciée. Enfin, l'enseignant doit sortir de l'isolement du maître seul face à sa classe et s'inscrire dans un travail d'équipe avec ses collègues ; il doit aussi se situer et s'engager dans la dynamique institutionnelle et organisationnelle de son établissement.

gnants est proposée pour faire face aux changements du public scolaire, mais aussi pour concrétiser les réformes du système éducatif déjà évoquées. En effet, comme l'indique la ministre dans son exposé des motifs, « la CFB a profondément modifié son système éducatif ces dernières années : l'obligation scolaire a été allongée, des missions prioritaires ont été définies pour l'école, des socles de compétences et des compétences terminales ont été fixées à différents moments de la scolarité des élèves »⁹. De ce fait, dans le droit fil du décret « missions » et de la logique de « compétences » qui le caractérise, la réforme de la formation des enseignants privilégie une approche par les « compétences que devraient posséder les enseignants pour remplir leurs nouvelles missions auprès des élèves d'aujourd'hui » (*ibidem*). Les nouveaux textes constituent donc des « référentiels de compétences » et des références communes aux réseaux d'enseignement et aux différents pouvoirs organisateurs des Hautes Écoles ou des universités.

Le projet définit une liste de treize compétences fondamentales¹⁰ à développer au cours de la formation initiale des instituteurs, des régents ou des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur qui « tous sont, avant tout, des enseignants » (*ibidem*). Pour les régents et les instituteurs¹¹, l'accent est mis, en particulier, sur la dimension sociale, relationnelle et réflexive du métier. Pour les agrégés, la référence au modèle du praticien réflexif se traduit par un renforcement de la formation pédagogique et pratique.

En thématissant la notion de « praticien réflexif » et d'enseignant « professionnel », la réforme met l'accent sur l'approche pédagogique visant à renforcer l'articulation entre théorie et pratique. Cette évolution s'accompagne de la reconnaissance accrue du rôle des « maîtres de stage » qui encadrent les activités pratiques au sein des établissements d'enseignement. De même, la fonction de « maître de formation pratique » apparaît : eux-mêmes enseignants, les maîtres de formation pratique sont engagés à mi-temps dans l'institution de formation où ils interviennent dans le cadre des « ateliers de formation profes-

9. « Formation initiale des instituteurs et régents. Note de synthèse de la ministre Dupuis », 24 mars 2000, sl, p. 1.

10. Les treize compétences à acquérir sont les suivantes : (1) mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; (2) entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ; (3) être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ; (4) maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ; (5) maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ; (6) faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ; (7) développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; (8) mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ; (9) travailler en équipe au sein de l'école ; (10) concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ; (11) entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; (12) planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; (13) porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

11. Les compétences sont développées dans six axes : la dimension sociale circonscrit les connaissances socio-culturelles, la dimension « recherche » concerne l'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche, la dimension liée aux matières enseignées comprend la maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires, la dimension relationnelle intègre les connaissances socio-affectives, la dimension pédagogique inclut l'ensemble des connaissances pédagogiques, la dimension de la pratique réflexive est liée au savoir-faire.

sionnelle » pour « témoigner d'une pratique professionnelle », en collaboration avec les professeurs de psychopédagogie ou de discipline des écoles supérieures.

Par sa nature même, la réforme engagée ne remet pas en cause les structures existantes de la formation initiale des enseignants. En particulier, même si l'existence d'un référentiel commun tend à rapprocher les différentes catégories d'enseignants, des différences demeurent entre la formation des instituteurs et des régents et celle des agrégés, aussi bien en ce qui concerne la durée de leur formation (trois ans pour les uns, quatre à cinq ans pour les autres) qu'en ce qui concerne l'institution de formation prédominante (départements pédagogiques des Hautes Écoles ou bien universités). Cependant, la construction de référentiels de compétences communs, la définition corrélative des axes et contenus d'enseignement à mettre en œuvre contribue à accentuer une tendance en cours dans le système d'enseignement de la CFB depuis une dizaine d'années (Dupriez et Zachary, 1998 ; Maroy et Dupriez, 2000) : le renforcement de l'État régulateur qui diffuse des normes communes auprès des différents réseaux d'enseignement, ce qui a pour conséquence de rapprocher la situation des réseaux subventionnés de celle que connaît le réseau de la Communauté.

Modes de recrutement et gestion de la carrière

Depuis le milieu des années 1990, de nouvelles règles ont été établies pour harmoniser les modalités de recrutement et de classement des enseignants entre les différents réseaux. Auparavant, les pouvoirs organisateurs, voire les écoles elles-mêmes, jouissaient parfois d'une autonomie non contrôlée dans le recrutement des enseignants¹². Désormais, les nouvelles dispositions fixent les titres nécessaires pour exercer la profession et cadrent également l'autonomie des pouvoirs organisateurs dans leurs décisions relatives au recrutement et à la nomination des enseignants (Dupriez et Maroy, 1999).

Deux facteurs essentiels, l'ancienneté et les rapports d'évaluation, interviennent dans le déroulement de carrière des enseignants qui sont successivement temporaires, temporaires prioritaires et enfin nommés à titre définitif.

Il faut enfin noter que, même si la mise en place de ces statuts a contribué à rendre plus homogènes les situations des pouvoirs organisateurs – et donc celles des enseignants – au sein des différents réseaux, de profondes différences subsistent dans leur autonomie en matière de gestion du personnel et de recrutement. En particulier, des projets sont actuellement à l'étude pour accompagner la première période d'insertion professionnelle des jeunes enseignants, mais rien pour l'instant n'est institutionnalisé ni financé en ce sens. Les règles actuelles de recrutement puis de nomination des enseignants prévues par

12. Par exemple, dans le réseau officiel subventionné, avant 1994, l'engagement d'un enseignant dépendait totalement du pouvoir discrétionnaire de l'autorité publique locale.

les « statuts des enseignants » engendrent un report structurel de l'ajustement de l'emploi enseignant sur les jeunes générations. Dans la mesure où les moyens financiers des pouvoirs organisateurs locaux dépendent du nombre d'élèves (financement à l'élève) et qu'un libre choix des écoles par les parents autorise des fluctuations importantes du nombre d'élèves, les premiers emplois touchés sont ceux des enseignants « temporaires ». Les professeurs nommés à titres définitif bénéficient quant à eux de « mécanismes de ré-affectation » au sein de leur réseau d'enseignement et d'une assurance de rémunération pendant deux ans, en cas de perte de leur emploi auprès d'un pouvoir organisateur particulier. Cela explique le nombre important de jeunes enseignants qui quittent le système avec moins de sept ans d'ancienneté (Vandenberghe, 2000).

L'évolution de la place et du rôle des enseignants

On assiste actuellement à des évolutions assez paradoxales qui d'un côté, privilégient le modèle du praticien réflexif et, de l'autre, conduisent à une réduction de la responsabilité des enseignants.

En effet, la réforme de la formation initiale et continuée des enseignants est sous-tendue par l'hypothèse que les enseignants ne parviennent pas à s'adapter aux nouvelles exigences et missions auxquels ils sont confrontés aujourd'hui, notamment celle de faire réussir tous les élèves. De ce fait, les enseignants doivent être progressivement convertis au modèle du praticien réflexif (Cattonar et Maroy, 2000 ; Maroy, 2001), qui s'écarte du modèle du maître instruit qui prédominait auparavant. Dans cette logique, la professionnalisation des enseignants doit être encouragée par une formation initiale et continue renforcée, qui non seulement développe leurs compétences techniques (disciplinaires, pédagogiques, sociales ou institutionnelles), mais favorise également la conversion identitaire des enseignants à ce nouveau modèle. Ce discours autour de la nécessaire professionnalisation des enseignants tend à valoriser l'autonomie et les compétences professionnelles des enseignants en les présentant comme des paramètres décisifs pour faire face aux évolutions du système scolaire. On pourrait donc conclure de façon rapide que les dernières réformes de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique participent bien d'une professionnalisation par leur insistance sur le savoir expert nécessaire à ce métier.

Or, c'est au moment où l'on en appelle à l'autonomie professionnelle des enseignants que des réformes récentes¹³ tendent dans les faits à limiter leurs marges de manœuvre. Ainsi, la promotion d'une « école de la réussite » conduit-elle à la promotion d'une pédagogie plus active, constructiviste et différenciée.

13. Par exemple, le décret « missions » de 1997.

Plus concrètement, le décret « missions » promeut une standardisation du curriculum, basé sur des référentiels de compétences¹⁴ qui doivent servir de « balises » à l'élaboration des programmes par les pouvoirs organisateurs. L'approche par compétences est par ailleurs complétée par la mise à disposition de « batteries d'épreuves d'évaluation ». Celles-ci sont en principe indicatives et visent à aider les enseignants dans leurs pratiques d'évaluation. Enfin, le décret renforce également les droits et l'égalité des élèves en organisant un contrôle plus strict des décisions des enseignants ou des établissements, en particulier dans les conseils de classe. Les parents ont ainsi un droit de recours contre ces décisions : pour motiver leur démarche, ils peuvent s'appuyer sur les « compétences » à atteindre et les batteries d'épreuves étalonnées. Les enseignants sont dès lors incités à s'y conformer de façon préventive pour se prémunir contre d'éventuels recours. Toutes ces évolutions conduisent en définitive à cadrer davantage les pratiques enseignantes.

Cela entraîne une situation d'injonction paradoxale. En effet, la rhétorique qui accompagne la mise en place des réformes de la formation des enseignants, en insistant sur la nécessaire transformation du métier, vise à une augmentation de l'autonomie des enseignants dans l'exercice de leur travail¹⁵ alors que, dans le même temps, ce travail se voit de plus en plus cadré par différentes prescriptions émanant des autorités administratives.

Au-delà de l'apparente contradiction présentée ci-dessus, il est possible de voir aussi dans les évolutions en cours une véritable dynamique de déprofessionnalisation du métier d'enseignant¹⁶, si l'on considère que l'autonomie et le pouvoir sont des éléments essentiels de la « professionnalisation » (Lang, 1999)¹⁷. La stratégie actuelle qui surdimensionne le rôle de la formation, comme vecteur de changement du métier et d'évolution de la place des enseignants, passe en effet sous silence différentes dimensions potentiellement « professionnalisantes » : la question du pouvoir est, notamment, largement occultée¹⁸. Les discours développés ne traitent ni de l'autonomie des enseignants ni de leur contrôle sur l'exercice professionnel. Si la pratique collégiale

14. « Socles de compétences » après deux années de secondaire, « compétences terminales » à la fin.

15. La ministre Dupuis l'indique en toutes lettres dans la préface à la brochure « *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi* » présentant la nouvelle formation : « la formation proposée vise à accroître la professionnalisation des enseignants ».

16. Voir Lang, 1999, et Maroy et Cattonar, à paraître.

17. Pour Lang, l'autonomie (et sa reconnaissance) doit être perçue, non pas comme la conséquence, mais comme une condition fondamentale de la construction d'une professionnalité spécifique et de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. La constitution de l'autonomie, se traduisant par un contrôle du groupe enseignant sur son activité, est selon lui l'un des principaux enjeux de la professionnalisation : non exécutant de procédures élaborées ailleurs et sujet du processus de professionnalisation, le groupe doit affirmer son expertise, son propre contrôle de l'espace de professionnalité (Lang, 1999, p. 37). Il faut en outre que cette autonomie soit reconnue délibérément, recouvrant « le droit exclusif de décider qui est autorisé à accomplir le travail et comment celui-ci doit l'être » (Freidson, cité par Lang, 1999, p. 38). Ce doit être une autonomie de droit, légitimée et organisée.

18. Voir Cattonar et Maroy, 2000.

est fortement valorisée, les thèmes de l'organisation autonome des professionnels sur le plan du contrôle mutuel entre pairs, sur le plan de la définition de la formation initiale et continuée par les enseignants eux-mêmes, ou encore plus largement sur le plan de la défense collective des intérêts de la profession auprès de l'État ou d'autres professions sont pratiquement absents. De façon plus large, l'approche du métier qui est développée est « individualisante », évacuant sa dimension collective. Il s'agit surtout de former chaque enseignant individuellement et de le convertir à un nouveau modèle de professionnalité. On pourrait même défendre l'idée que la déprofessionnalisation progresse, en constatant que les parents, par exemple, voient augmenter leur droit de regard sur le travail des enseignants. Ainsi, la création des conseils de participation ainsi que les nouvelles possibilités de recours face aux décisions des conseils de classe seraient de nature à introduire insidieusement un doute supplémentaire quant aux capacités professionnelles des enseignants, et à diminuer de fait leur autonomie professionnelle.

Cette analyse paraît d'autant plus crédible que, rappelons-le, le système d'enseignement belge autorise le libre choix de l'école par les parents. De ce fait, même si la tendance à utiliser les recours est relativement réduite, la pression des parents peut être plus diffuse et se manifester dans l'utilisation de leur droit d'exit. Cela pourrait conduire dès lors à des situations très variables des enseignants à l'égard de la demande des parents selon la position de l'établissement dans le marché scolaire et corrélativement selon les caractéristiques sociales et culturelles des parents.

Le système d'enseignement de la Communauté française de Belgique est dans une période de transformation profonde, non seulement en raison des transformations sociales ou culturelles globales, mais aussi en raison d'une activité de réforme importante initiée depuis une dizaine d'années afin de promouvoir davantage de qualité et d'égalité. L'autorité publique s'est ainsi efforcée de transformer en profondeur les structures et les pratiques du système. C'est dans cette dynamique de réforme que s'inscrit la réforme de la formation initiale des enseignants, qui cherche à rapprocher le curriculum de formation des différentes catégories d'enseignants (instituteurs, régents, agrégés) autour des mêmes compétences de référence. Cependant, cette volonté d'homogénéisation s'inscrit dans un système très décentralisé et relativement différencié selon les réseaux d'enseignement ou les entités locales d'enseignement. Le mode d'accès au métier d'enseignant est dès lors fortement conditionné par les pratiques de recrutement et de gestion du personnel des acteurs locaux (pouvoirs organisateurs ou chefs d'établissements) dans la mesure où les règles cadrant les pratiques de gestion du personnel locales sont très différentes selon ces réseaux.

Il résulte globalement de ce système que les jeunes enseignants sont la principale variable d'ajustement quant au volume de l'emploi. Cela ne va pas sans poser des problèmes pour l'avenir alors que le métier d'enseignant paraît en perte d'attractivité et que les insatisfactions au sein de la profession enseignante sont plus fortes que dans l'ensemble de la population active (Maroy, à paraître). La réforme de la formation initiale et continuée, accompagnée par un discours s'efforçant de revaloriser le métier en le professionnalisant, ne nous semble pas susceptible de fortement renverser cette tendance. On peut en effet souligner que le pouvoir et l'autonomie des enseignants dans le contrôle de leur pratique professionnelle tend plutôt à s'atténuer qu'à augmenter, notamment en raison de plusieurs réformes visant à encadrer davantage leurs pratiques. Par ailleurs, plusieurs traits anciens ou récents du système confèrent aux parents une forte capacité de pression sur les acteurs locaux du système, et en particulier les enseignants. En définitive, les enseignants voient leur autonomie professionnelle exaltée, mais dans le même temps, le renforcement de règles centrales et transversales émises par les acteurs centraux du système (État et organes centralisés des réseaux) et la prégnance de la logique de concurrence et de marché conduisent plutôt à une dynamique de perte d'autonomie et de maîtrise.

BIBLIOGRAPHIE

CATTONAR B. et MAROY C. (2000): « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Éducation et Sociétés*, 6, 21-42.

CRAHAY M. (1997): *Une école de qualité pour tous!*, Labor, Bruxelles.

DEROUET J.L. (1992): *École et Justice*, Paris, Métailié.

DUPRIEZ V. et MAROY C. (1998): « Liberté d'enseignement, sens et concurrence », *La Revue Nouvelle*, CVIII, 10, 152-164.

DUPRIEZ V., MAROY C. (1999): « Politiques scolaires et coordination de l'action », *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n° 4. (www.girsef.ucl.ac.be).

DUPRIEZ V., ZACHARY M.D. (1998): « Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1611-1612.

LANG V. (1999): *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF (Éducation et Formation).

MAROY C. (2000): « Construction de la régulation et place de l'évaluation : quelques tendances en Belgique francophone », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1-4, pp. 63-84.

MAROY C. (2001): « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête », *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n° 11. (www.girsef.ucl.ac.be).

MAROY C. (à paraître): «Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants», in: MAROY C. (éd.) *Les établissements d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, De Boeck, Bruxelles.

MAROY C. et CATTONAR B. (à paraître): «Nouveau mode de régulation du système d'enseignement et (dé)professionnalisation du métier d'enseignant. Le cas de la Belgique francophone». *Les Cahiers de Recherche du Girse*.

MAROY C. et DUPRIEZ V. (2000): «La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone», *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp. 73-87.

TARDIF M et LESSARD C. (1999): *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Bruxelles Paris, De Boeck Universités.

VANDENBERGHE V. (1998): «L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi marché», *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.

VANDENBERGHE V. (2000): «Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium: a duration analysis», *Education Economics*, 8, 3, 221-239.