

La réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence en Belgique, et plus précisément l'instauration d'un tronc commun, suscite-t-elle l'adhésion des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur ?

Auteur : Bomboir, Justin

Promoteur(s) : Dupont, Virginie; Lafontaine, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/14311>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

La réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence en Belgique, et plus précisément l'instauration d'un tronc commun, suscite-t-elle l'adhésion des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur ?

Mémoire présenté par Justin BOMBOIR

en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation à finalité
Enseignement.

Promoteur : Dominique LAFONTAINE et Virginie DUPONT

Lecteurs : Annick FAGNANT et Marine ANDRE

Année académique 2021-2022

Remerciements

L'aboutissement de cette recherche n'aurait pas été réalisable sans l'action de plusieurs personnes, qui méritent amplement des remerciements.

Tout d'abord, mes promotrices, Mesdames Dominique Lafontaine et Virginie Dupont, qui ont mis leur compétence et leur temps à disposition afin de mener à terme ce travail. Ce travail n'aurait pas été le même sans leurs conseils et leur relecture.

De même, Mesdames Annick Fagnant et Marine André, qui ont porté un intérêt à la problématique traitée, et ont proposé d'en être les lectrices.

Ensuite, l'ensemble des enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche en répondant à l'enquête que je leur ai soumise.

Merci également à ma maman qui a accepté de relire ce travail conséquent.

Enfin, je tiens à remercier des personnes dont l'aide a été indirecte, mais tout aussi précieuse :

- ❖ mes collègues à l'école, qui m'ont soutenu dans cette démarche et n'ont pas hésité à m'aider à conjuguer ce travail avec mes impératifs professionnels ;
- ❖ ma directrice d'école, pour la bienveillance dont elle a fait preuve toute l'année, en me proposant notamment un aménagement afin de pouvoir défendre oralement ce travail ;
- ❖ mes collègues de Master, pour leur soutien, et plus particulièrement Marie Lesiw et Géraldine Rodrique, qui ont été présentes pour répondre à chacun de mes doutes ;
- ❖ mes amis et ma famille.

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Cadre théorique.....	2
2.1. <i>L'efficacité et l'équité : définitions</i>	2
2.1.1. L'efficacité	2
2.1.2. L'équité	3
2.1.3. Plusieurs types d'égalité.....	4
2.2. <i>Le tronc commun</i>	4
2.2.1. Les écoles complètes au Royaume-Uni, actes fondateurs du tronc commun.....	4
2.2.2. Définition générale	5
2.2.3. Un tronc commun, différentes pratiques	6
2.2.4. Le rôle des enquêtes internationales dans la problématique.....	7
2.2.5. Structure des systèmes éducatifs et ségrégation scolaire.....	8
2.2.6. Génération de l'inégalité au sein des structures	10
2.2.7. Effet du prolongement du tronc commun.....	13
2.2.8. Le tronc commun en perte de vitesse	16
2.2.9. Conclusion sur le tronc commun.....	16
2.3. <i>Système éducatif belge, structure et évolutions</i>	17
2.4. <i>Le Pacte d'excellence et la réforme du tronc commun</i>	19
2.4.1. Etat du système éducatif belge avant la réforme	19
2.4.2. Le Pacte d'excellence : réformes de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	20
2.4.3. Une réforme du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	21
2.4.4. Le processus participatif mis en place par l'administration	22
2.4.5. Aménagement de la grille-horaire en secondaire	23
2.5. <i>Les réformes éducatives et leur implémentation</i>	23
2.5.1. Définition	23
2.5.2. Approche politique top-down ou bottom-up	24
2.5.3. Les dynamiques de changement.....	25
2.6. <i>L'adhésion des enseignants aux changements pédagogiques</i>	26
2.6.1. Un enjeu important mais récent.....	26
2.6.2. La faible articulation du système éducatif belge francophone	28
2.6.3. Un exemple de réforme dans l'enseignement secondaire finlandais	30
2.6.4. Fonctionnement des représentations chez les enseignants	30
2.6.5. L'identité professionnelle des enseignants	32
2.6.6. Représentations des enseignants sur leur métier	32
2.6.7. Représentations des enseignants sur l'hétérogénéité des classes.....	33

2.6.8.	Un modèle pour susciter l'adhésion	34
2.6.9.	Conclusion sur l'adhésion aux réformes	37
2.7.	<i>Conclusion</i>	38
3.	<i>Méthodologie</i>	39
3.1.	<i>Introduction</i>	39
3.2.	<i>Question et hypothèses de recherche</i>	41
3.3.	<i>Construction du questionnaire</i>	42
3.3.1.	Réflexion initiale et définition de domaines	42
3.3.1.	Laboratoires cognitifs.....	45
3.3.2.	Formes et spécificités du questionnaire.....	47
3.4.	<i>Administration du questionnaire</i>	48
3.4.1.	Mise en ligne du questionnaire.....	48
3.4.2.	Diffusion du questionnaire	48
3.5.	<i>Échantillon et population</i>	49
3.5.1.	Le sexe	49
3.5.2.	L'âge	50
3.5.3.	Le plus haut niveau de diplôme atteint.....	50
3.5.4.	La filière d'enseignement.....	50
3.5.5.	L'année d'enseignement	50
3.5.6.	La matière enseignée.....	51
3.6.	<i>Traitement des données</i>	51
4.	<i>Résultats</i>	52
4.1.	<i>Alphas de Cronbrach, analyses factorielles exploratoires et construction d'indices</i>	52
4.1.1.	Adhésion à la réforme du tronc commun	53
4.1.2.	Représentations du redoublement	54
4.1.3.	Représentations des filières.....	55
4.1.4.	Représentations du changement	58
4.1.5.	Représentations des effets de la réforme du tronc commun	61
4.1.6.	Représentations de l'implémentation de la réforme du tronc commun en FW-B	63
4.1.7.	Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante	66
4.2.	<i>Analyse de variance</i>	68
4.2.1.	Influence de l'âge sur les réponses	69
4.2.2.	Influence du niveau du sexe sur les réponses	69
4.2.3.	Influence du niveau de diplomation sur les réponses	70
4.2.4.	Influence de la filière d'enseignement sur les réponses	71

4.2.5.	Influence du fait de dispenser un cours technique ou professionnel sur les réponses	71
4.2.6.	Influence du fait d'enseigner en 3 ^e année secondaire sur les réponses.....	71
5.	<i>Discussion</i>	71
5.1.	<i>En majorité, il n'y a pas de soutien des enseignants vis-à-vis de la réforme du tronc commun</i>	72
5.2.	<i>La conception de la réforme a été réalisée et perçue comme une approche top-down</i>	73
5.3.	<i>Le corps enseignant ne forme pas un groupe homogène dans sa réaction à la réforme</i>	74
5.4.	<i>Les enseignants sont attachés au système actuel de redoublement et de filières</i>	75
5.5.	<i>Les différentes facettes de l'implémentation de la réforme ont été perçues négativement par les enseignants</i>	76
5.6.	<i>La réforme fragilise l'identité des enseignants</i>	78
6.	<i>Conclusion</i>	79
7.	<i>Bibliographie</i>	81
ANNEXES		
	<i>Annexe 1 : Structure du système scolaire dans l'enseignement secondaire inférieur</i>	
	<i>Annexe 2 : 5 axes du Pacte d'Excellence</i>	
	<i>Annexe 3 : Modèle de représentations des acteurs (Dupriez & Cornet, 2005, p. 66)</i>	
	<i>Annexe 4 : Modèle de Duclos (2016, p. 42)</i>	
	<i>Annexe 5 : Questionnaire avant les laboratoires cognitifs</i>	
	<i>Annexe 6 : Questionnaire (en version définitive)</i>	
	<i>Annexe 7 : Composition de l'échantillon</i>	
	<i>Annexe 8 : Variables dichotomisées et descriptifs</i>	
	<i>Annexe 9 : Alphas des sous-dimensions</i>	
	<i>Annexe 10 : Moyennes et écarts-types des (sous-)dimensions</i>	
	<i>Annexe 11 : Fréquences des réponses au questionnaire</i>	
	<i>Annexe 12 : Analyses d'Anova</i>	
	<i>Table des figures</i>	
	<i>Table des tableaux</i>	

1. Introduction

Quel est le rôle de l'école dans le paysage institutionnel de la Belgique (et plus spécifiquement de la Fédération Wallonie-Bruxelles) ? Est-elle monolithique et imperméable aux changements de la société, afin de garantir de la stabilité ? Ou est-elle en mouvement afin d'évoluer au rythme du reste de la société ? Quand on a conscience des difficultés que rencontre le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles en termes d'efficacité et d'équité, nous serions sans doute tentés de répondre à ces questionnements qu'il est nécessaire que l'institution scolaire évolue. En effet, de nombreux travaux de recherche, comme celui de Vandenberghe et Zachary (2000), montrent que les niveaux de performance de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont moyens, et que le système est particulièrement inégalitaire à tous les niveaux (Monseur et Lafontaine, 2012).

Ces constats poussent les autorités à entamer une large série de réformes, sous l'appellation de « Pacte pour un enseignement d'excellence » (aussi appelé plus simplement Pacte d'excellence ou Pacte) dès 2015. Une phase de transformation profonde s'ouvre alors dans le monde scolaire francophone en Belgique, dans l'objectif de redresser la barre. De nombreux travaux du groupe central en charge du Pacte permettent finalement de définir les contours des réformes à venir (Groupe central, 2016).

Une question se pose alors : comment tous ces changements peuvent être vus positivement par les enseignants, qui seront en première ligne dans les bouleversements que connaîtra l'école ? Cela s'illustre par le prisme du magazine Prof, le magazine officiel né en 2009 et attaché à la Communauté française de Belgique (renommée depuis Fédération Wallonie-Bruxelles ou FW-B en abrégé). Son numéro de l'automne 2016 couvre le Pacte et accorde une place à l'article du rédacteur en chef Didier Catteau (2016), intitulé « Des décisions cet automne et un enjeu : susciter l'adhésion » (pp. 10-11).

L'article explique d'abord : « Le Groupe central en a profité pour insister sur la dimension systémique du Pacte, chaque élément des réformes envisagées devant contribuer à la cohérence d'ensemble. Et pour appeler à une mobilisation générale ... » (Catteau, 2016, p. 10). Selon le rédacteur, l'enjeu de l'adhésion est essentiel car la réforme engendre des changements à tous les étages de la maison « école ». La suite de l'article insiste également sur l'esprit de concertation pendant les réflexions autour du Pacte.

La problématique de l'adhésion des enseignants s'est donc posée et nous a amenés à formuler la question suivante : « La réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence en Belgique, et plus précisément l'instauration d'un tronc commun, suscite-t-elle l'adhésion des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur ? ».

Pour répondre à cette question, nous nous focalisons d'abord sur plusieurs domaines qui balisent la présente recherche pour obtenir un cadre théorique suffisant à la poursuite de l'étude. Les domaines mentionnés dans le cadre théorique sont les suivants : les effets d'un tronc commun allongé et la manière dont les inégalités sont générées au sein de notre système, la structure du système éducatif belge et son évolution, le contenu du Pacte d'excellence et sa mise en place, la manière dont les enseignants appréhendent les réformes éducatives, et enfin l'adhésion aux réformes et les facteurs qui la sous-tendent. A noter que cette dernière section est davantage axée sur les recherches issues du courant néo-institutionnaliste, qui investigate les relations entre les acteurs au sein des institutions.

Ensuite, nous présentons les hypothèses de recherche, formulées sur base de ce cadre théorique, suivies de la méthodologie employée et de la mise en place du questionnaire quantitatif réalisé pour évaluer l'adhésion des enseignants. Nous présentons également les résultats obtenus à travers différentes analyses statistiques, qui permettent d'accroître la validité du questionnaire et de traiter les données obtenues. Enfin, notre discussion revient sur nos hypothèses de départ, afin d'y répondre sur base de nos résultats et du cadre théorique.

2. Cadre théorique

2.1. L'efficacité et l'équité : définitions

Dans la suite de ce travail, les concepts d'équité, d'efficacité et de performance sont régulièrement utilisés pour décrire les systèmes éducatifs et leurs caractéristiques. Afin de clarifier les composantes de ces deux concepts, nous nous appuyons sur plusieurs sources (Sall & De Ketele, 1989 ; Gerard, 2001).

2.1.1. L'efficacité

On entend par efficacité, selon Gerard (2001), l'adéquation entre les moyens mis en œuvre et les objectifs visés. En d'autres termes, l'institution scolaire a des objectifs (pédagogiques notamment), et plus son efficacité est grande, plus elle se rapprochera de ses objectifs.

Les auteurs qui ont mis au point cette définition (Sall & De Ketele, 1989 ; Gerard, 2001) distinguent à ce propos deux types d'efficacité : l'efficacité interne et l'efficacité externe.

L'efficacité interne « prend en compte les produits ou effets internes au système, en son sein, c'est-à-dire ses performances sans prise en compte de leur mise en application ou de leurs conséquences hors du système » (Sall & De Ketele, 1989, p. 123). L'efficacité interne peut donc être observée par des indicateurs qui doivent être propres à un système éducatif, comme les résultats aux évaluations nationales, le taux d'inscrits ou d'abandon, mais ces indicateurs sont difficilement interprétables, car ils ne sont pas également mis en œuvre ou calculés de la même manière dans tous les systèmes éducatifs. Les niveaux d'exigence des évaluations peuvent aussi varier entre les pays. Pour remédier à cela, nous pouvons nous baser sur une mesure de l'efficacité externe (expliquée ci-après) grâce aux enquêtes internationales.

L'efficacité externe « prend en compte les produits ou effets engendrés par le système de formation observés hors de ce système lui-même » (Sall & De Ketele, 1989, p. 123). Il s'agit donc par exemple, selon Gerard (2001), de mesurer le nombre d'étudiants n'ayant pas décroché d'emploi. La mesure se fait donc en dehors du système éducatif.

Les enquêtes internationales tentent d'allier ces deux types d'efficacité, en standardisant les tests dans les pays pour obtenir des données qui puissent être comparées et interprétées.

2.1.2. L'équité

L'équité est un concept qu'on peut notamment définir comme tel : « Un système éducatif est d'autant plus équitable qu'il réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles, entre les groupes favorisés et défavorisés. » (Gerard, 2001, p. 60).

Dupriez (2015b), lors du colloque qui a eu lieu sur l'instauration du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles, a défini les inégalités sociales en termes de résultats de cette manière : cela « renvoie à la question de savoir dans quelle mesure, dans un système éducatif, les performances ou le parcours des élèves sont influencés par [leur] origine sociale (par exemple, le diplôme de [leurs] parents) » (p. 14).

Selon Monseur et Lafontaine (2012), les inégalités au sein de la société se retrouvent également dans le parcours académique des élèves, car les élèves qui proviennent de milieux

défavorisés connaissent davantage le redoublement et sont plus nombreux dans les filières moins prestigieuses.

Plusieurs mécanismes peuvent favoriser ou défavoriser la reproduction des inégalités sociales au sein de l'école, et deux de ces mécanismes sont analysés dans la suite de ce travail, puisque l'introduction d'un tronc commun en Belgique francophone entend avoir un impact tant sur l'équité que sur l'efficacité.

2.1.3. Plusieurs types d'égalité

Selon Dupriez et Cornet (2005), nous pouvons différencier plusieurs types d'égalité, qui sont autant de manières différentes d'appréhender la problématique de l'équité :

- *l'égalité d'accès* : tous les élèves doivent avoir le même accès à l'éducation (problématiques du 18^e et 19^e siècle dans les pays occidentaux, mais encore maintenant dans certains pays en voie de développement) ;
- *l'égalité de traitement* : il s'agit de dispenser le même enseignement pour tous ;
- *l'égalité des résultats* : tous les élèves doivent obtenir le même niveau de résultats. Cette conception est critiquée car utopique ;
- *l'égalité des acquis* : tous les élèves doivent arriver à un seuil minimal de connaissances et de savoir-faire dans les domaines importants ;
- *l'égalité des chances* : selon l'acception donnée par Dupriez et Cornet (2005), il s'agit d'« atteindre une probabilité égale, pour les membres de groupes différents, d'avoir accès à des résultats, des diplômes ou des niveaux scolaires » (p. 25).

2.2. Le tronc commun

Avant de traiter la problématique de l'adhésion aux changements pédagogiques, il convient de réfléchir à la pertinence d'un tronc commun, à son développement historique et à sa propagation dans le monde éducatif, mais également à ses caractéristiques propres, car nous observons que le tronc commun peut se décliner de différentes manières.

2.2.1. Les écoles complètes au Royaume-Uni, actes fondateurs du tronc commun

Le Royaume-Uni a une histoire particulière en matière d'éducation, qui a permis de propager le modèle du tronc commun. Elle a démarré au XIII^e siècle avec l'instauration d'écoles secondaires privées destinées aux élites, les *grammar schools* (de Bouttemont, 2003). Ces écoles sont encore aujourd'hui les plus recherchées parmi la population. La part de l'Etat s'est ensuite accrue avec l'instauration du suffrage universel au XX^e siècle. Les écoles,

nous décrivons plus en profondeur la structure du système éducatif belge et son évolution dans le temps dans une section ultérieure.

Nathalie Mons (2004) a réalisé de nombreux travaux dans le cadre des politiques éducatives. Elle établit notamment trois conditions pour pouvoir parler de tronc commun :

« 1) un programme d'étude [qui] comporte un contenu unique, sans qu'aucune filière parallèle ne scolarise plus de 10% des élèves, 2) si ce programme est dispensé dans des établissements de même nature, qui ne présentent pas de hiérarchie et 3) s'il conduit à des débouchés scolaires identiques » (Mons, 2004, p. 50).

Le terme de « tronc commun » n'est en réalité apparu que récemment dans le langage éducatif belge. L'appellation « continuum pédagogique » était d'usage notamment dans le Décret Missions (1997, p. 7). Cette différence de nomenclature instaure bien une évolution, mais pas une rupture dans la manière de concevoir l'organisation structurelle et curriculaire de l'éducation en Belgique francophone. Grootaers (2014) pointe à juste titre l'ambiguïté qui existe entre ces deux termes. En effet, le continuum pédagogique a une vocation transitoire selon le Décret Missions, puisque son objectif est d'« assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études » (Décret Missions, 1997, p. 5). Ce terme renvoie dès lors à une approche programmatique au niveau des référentiels, qui sont garants de la continuité des apprentissages. La terminologie « tronc commun » apparaît quant à elle tardivement, sans n'avoir jamais été réellement définie par les décideurs politiques. Il semble donc que cette appellation soit un synonyme du continuum pédagogique (Grootaers, 2014), bien que la visée du tronc commun se veuille bien plus qu'une simple approche par les référentiels.

2.2.3. Un tronc commun, différentes pratiques

Le débat dans le domaine des politiques éducatives ne se limite pas à l'instauration ou non d'un tronc commun, puisque les définitions même de l'appellation « tronc commun » sont diverses entre les systèmes éducatifs. Nathalie Mons a réalisé une typologie décrivant les systèmes éducatifs selon divers critères organisationnels et cette typologie comporte quatre catégories distinctes, dont trois concernent une forme de tronc commun sous l'appellation de « modèle de l'intégration » (Mons, 2008, p. 27).

➤ *Le modèle de la séparation*

Ce modèle pratique un redoublement généralement élevé et une faible individualisation des apprentissages. Le taux de décrochage est aussi relativement élevé. On parle ici de systèmes éducatifs comme la Communauté française (avant la réforme du Pacte d'excellence qui instaure justement un tronc commun allongé), l'Allemagne, l'Autriche ou encore la Hongrie.

➤ *Le modèle de l'intégration à la carte*

Il s'agit du modèle anglo-saxon principalement (Etats-Unis, Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande). On retrouve de facto un tronc commun assurant une base d'apprentissage à tous les élèves, avant de diversifier les possibilités de cours en fonction des résultats des élèves dans chaque matière. Ainsi, il y a bien une individualisation des apprentissages, mais elle est principalement orientée vers les élèves particulièrement performants, favorisant par la même occasion une élitisation au sein du système.

➤ *Le modèle de l'intégration uniforme*

Ce modèle instaure un tronc commun long, mais il met en œuvre de manière insidieuse de la séparation, car il éprouve des difficultés à gérer l'hétérogénéité du public. Il met ainsi en place implicitement des groupes de niveaux en pratiquant le redoublement. Il n'y a donc presque pas d'individualisation, celle-ci prenant surtout la forme de remédiation. On retrouve dans cette catégorie des pays comme la France, l'Italie, l'Espagne (pays de tradition latine principalement).

➤ *Le modèle de l'intégration individualisée*

Ce modèle se rapproche du modèle scandinave de l'école unique, parce que tous les élèves suivent le même cursus et ne sont pas orientés avant le second degré du secondaire. Le redoublement est quasiment inexistant et le taux de décrochage très faible. En compensation, les apprentissages sont fortement individualisés.

2.2.4. Le rôle des enquêtes internationales dans la problématique

Comme le montre Mons (2004), la tendance mondiale est notamment à la réforme des systèmes à l'heure actuelle, en raison de l'apparition puis de l'explosion du nombre d'enquêtes internationales. Par exemple, l'Allemagne a (en partie) commencé à réformer son système après la parution des résultats pointant les faiblesses de son modèle éducatif (Bulmahn, 2002).

Tout d'abord, il est important de noter que la plupart des études fondent leurs conclusions sur base de données quantitatives internationales, au travers de grandes enquêtes comme le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA en acronyme). Ces résultats doivent être pris avec précaution pour éviter d'en tirer des conclusions trop hâtives. A ce titre, il est parfois difficile d'extraire de toutes ces études des relations de causalité (comme le note Mons, 2004). Faisant souvent l'objet de corrélations, on peut alors dire que tel phénomène est associé à tel autre, ce qui n'exclut pas qu'un troisième phénomène soit à l'origine des corrélations. Cependant, il n'en reste pas moins intéressant d'effectuer l'état de la recherche sur l'impact de la structure des systèmes éducatifs sur l'équité.

2.2.5. Structure des systèmes éducatifs et ségrégation scolaire

La structure des systèmes éducatifs a un rôle important dans la problématique de l'efficacité et de l'équité. Comme le soulignent Hanushek et Wößmann (2006), il est difficile d'évaluer le rôle des structures éducatives sur des paramètres systémiques comme la performance ou l'équité. Néanmoins, selon ces mêmes auteurs, les enquêtes internationales, depuis quelques années, permettent de rassembler un certain nombre d'indicateurs qui permettent de révéler cet impact.

La ségrégation scolaire est un des indicateurs de structure mis en évidence dans le phénomène de l'équité. Elle correspond à « la séparation spatiale d'étudiants porteurs de caractéristiques différemment valorisées par la société » (Delvaux, 2005, cité par Danhier et al., 2014, p. 29). Ce concept est donc la manière dont un système tend à séparer ou non les élèves en fonction de leur niveau, et le lien entre ce concept et les inégalités a été exploré et attesté, notamment par Demeuse et Baye (2008).

Au croisement des catégories dans la typologie de Mons (2004), Demeuse (2010) met en avant deux logiques d'organisation des systèmes éducatifs, directement en lien avec la problématique de l'équité : les systèmes tendant à regrouper les élèves en classes homogènes (systèmes ségrégatifs) et les autres en classes hétérogènes (systèmes peu ségrégatifs). Le modèle de la séparation est l'exemple pouvant être typiquement associé à la première catégorie et le modèle de l'intégration individualisée à la seconde, même si cette comparaison est uniquement conceptuelle et peut être nuancée au regard des spécificités de chaque système.

Sur base des indicateurs aux tests internationaux, qui comportent des observations quant à la répartition de la performance des élèves les plus faibles et les plus forts, des recherches (Danhier et al., 2014 ; Demeuse & Baye, 2008) ont mis en avant que l'impact de l'origine sociale sur les performances est beaucoup plus important dans les systèmes ségrégatifs. Cet effet participe donc principalement à rendre le système plus inégalitaire.

Pour corroborer cette allégation, Demeuse et Baye (2008) ont réalisé un recensement de quatorze indicateurs relatifs à la structure des établissements, comme le taux de redoublement ou l'âge du premier choix d'orientation, et treize indicateurs relatifs à la ségrégation scolaire (selon le sexe ou la profession des parents). La comparaison entre le positionnement des pays dans le classement réalisé sur ces deux catégories d'indicateurs permet de mettre en lumière une corrélation de rang moyenne entre les pays de 0,455.

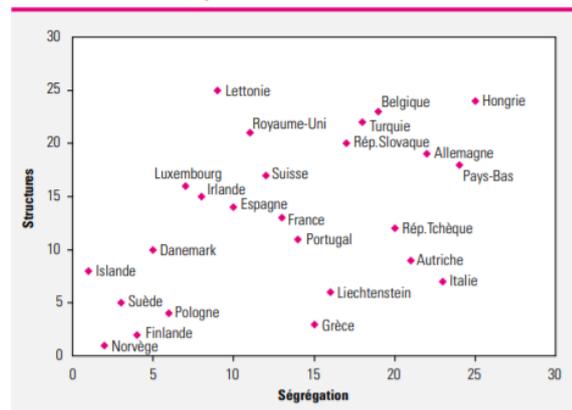


Figure 2 : Corrélation de rang au niveau des indicateurs "ségrégation" et "structures" (Demeuse & Baye, 2008, p. 147).

Si l'on observe le graphique ci-dessus issu de la recherche de Demeuse et Baye (2008, p. 147), un ensemble de pays est caractérisé par des structures peu enclines à la ségrégation et présentant une faible ségrégation effective (les pays nordiques : Islande, Suède, Norvège, Finlande), alors que d'autres pays sont caractérisés par des structures très ségréгатives et une forte ségrégation effective : Hongrie, Belgique, Allemagne notamment. Cependant, comme le montre la corrélation, ces ensembles ne sont pas exclusifs, et certains systèmes, comme l'Italie, le Luxembourg ou encore le Royaume-Uni, indiquent un rang faible dans une dimension et un rang élevé dans une autre.

Au niveau de l'enjeu de l'égalité, Dupriez et Cornet (2005) ont analysé la structure des systèmes scolaires en différenciant les structures intégrées (peu ségréгатives) et les structures différenciées (ségréгатives). Sur base des données de PISA 2000, ils ont ensuite regardé trois indicateurs qui renseignent sur trois types d'égalité différents (cf. supra pour les définitions) :

- *l'égalité des résultats* : ils ont observé le rapport entre les dix pourcents d'élèves ayant les moins bons résultats et les dix pourcents d'élèves ayant les meilleurs résultats ;
- *l'égalité des chances* : ils ont déterminé le pourcentage de variance qui est relié à l'origine socioculturelle des étudiants ;
- *l'égalité des acquis* : ils ont relevé le pourcentage de très faibles lecteurs.

Tableau 1 : Systèmes scolaires intégrés (I) versus systèmes scolaires différenciés (D) au regard de trois conceptions de l'égalité

Pays	Égalité des résultats Rapport entre le 1 ^{er} et le 9 ^e décile	Égalité des acquis Pourcentage d'élèves très faibles en lecture	Égalisation des chances Poids de l'origine socioculturelle ^a
Allemagne (D)	1.78	23	15
Luxembourg (D)	1.77	35	17
Suisse (D)	1.67	20	16
Autriche (D)	1.59	14	12
Danemark (I)	1.64	18	11
Norvège (I)	1.63	17	7
Suède (I)	1.60	12	8
Islande (I)	1.57	15	4
Finlande (I)	1.51	7	5
Moyenne des 17 systèmes étudiés	1.65	18.6	10.6

a. Pourcentage de la variance totale des résultats des élèves associé à l'origine socioculturelle des élèves, telle qu'elle est appréhendée dans PISA 2000.

Tableau 1 : Tableau reprenant les scores au niveau des trois conceptions de l'égalité dans neuf systèmes (Dupriez & Cornet, 2005, p. 55).

Les résultats sont repris dans le tableau n°1 et montre une conclusion principale, à laquelle arrivent également Dupriez et Cornet (2005) : les systèmes scolaires ségrégatifs/différenciés ont des indices beaucoup plus élevés que les systèmes scolaires peu ségrégatifs/intégrés. Ils sont donc moins égalitaires au niveau des trois concepts d'égalité. Cela ne signifie pas selon les chercheurs que la structure est le seul facteur qui a un impact dessus, mais cela donne une vision importante sur le choix des états.

En conclusion, on observe, dans les pays qui disposent de structures ségrégatives, une association entre cette structure, que l'on peut associer au modèle de la séparation (Mons, 2008), et la ségrégation scolaire effective, ce qui constitue un manque d'équité. Une question découle alors de ces découvertes, même si sa réponse a été effleurée dans cette section : comment les structures parviennent-elles à engendrer cette inégalité sociale ?

2.2.6. Génération de l'inégalité au sein des structures

Monseur et Lafontaine (2012) ont mis au jour différents mécanismes favorisant ou défavorisant l'équité. Deux d'entre eux sont particulièrement en lien avec l'origine sociale et économique des élèves : l'effet des filières et le redoublement. En effet, les élèves favorisés et

défavorisés n'évoluent pas de manière égale au sein de l'institution scolaire. Selon les données de PISA 2018 (Lafontaine, 2019), on remarque qu'en Belgique un élève défavorisé a 3,4 fois plus de chances d'être en retard (c'est-à-dire d'avoir redoublé au moins une fois lors de son parcours scolaire) par rapport à un élève favorisé. Même en contrôlant la performance, ce risque reste 1,9 fois plus élevé.

Si l'on répète la même opération au niveau des chances de fréquenter une filière professionnelle, on obtient également 3,4 fois plus de chances pour un élève défavorisé et 1,8 fois plus en tenant sous contrôle la performance. Ainsi, à performances égales, un élève défavorisé a presque deux fois plus de chances d'avoir déjà redoublé et presque autant d'évoluer au sein d'une filière professionnelle, menant à une surreprésentation des élèves défavorisés au sein de celle-ci.

Ainsi, les jeunes défavorisés, de par la « différenciation verticale (redoublement) » ou « horizontale » (dans ce cas-ci le choix de filières, le quasi-marché scolaire) (Lafontaine, 2017, p. 8), n'évoluent pas de la même manière au sein du système éducatif. Duru-Bellat et ses collègues (2004) mettent à ce sujet en lien le vécu (ou expérience) scolaire des élèves avec le type de public, notamment au niveau de la progression de la performance, qui affecte différemment les élèves favorisés et défavorisés. Dumay et al. (2010), dans leur recensement des études ayant étudié l'impact de l'effet de composition des écoles (c'est-à-dire l'effet de la composition du public), insistent également sur le lien existant entre la composition du public scolaire, la performance scolaire et les inégalités.

En résumé, notre système éducatif, qui tend à regrouper les élèves dans des classes homogènes en pratiquant massivement le redoublement (différenciation verticale) ou en favorisant l'orientation précoce (différenciation horizontale) n'offre pas aux élèves le même parcours en fonction de leur statut socioéconomique. De ce fait, il n'est pas considéré comme un système équitable. En effet, comme indiqué précédemment (Lafontaine, 2019), des élèves défavorisés sur le plan socioéconomique, à compétences égales avec leurs condisciples favorisés, sont plus sujets au redoublement ou à l'orientation vers les filières peu prestigieuses comme la filière professionnelle, ce qui aggrave l'inégalité du système. Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, selon Monseur et Lafontaine (2012), la filière choisie est associée aux difficultés des élèves en filière générale. En d'autres termes, les élèves les plus faibles sont réorientés vers des filières pratiques, parfois davantage valorisées dans les milieux plus défavorisés.

Pour expliquer cette situation d'une autre manière, les deux filières les moins prestigieuses du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à savoir les filières professionnelle et technique, accueillent davantage les élèves ayant redoublé (à une ou plusieurs reprises) (Demeuse et al., 2005). D'ailleurs, en 3^e secondaire, 23% des élèves de la filière générale ont connu le redoublement, contre 50% dans l'enseignement technique de transition, 73% en technique de qualification et 83% dans l'enseignement professionnel (Direction générale du Pilotage du Système éducatif, 2021). Les filières dites peu prestigieuses (l'enseignement professionnel et technique de qualification), présentent un taux d'élèves en retard particulièrement élevé, accentuant de facto le lien entre la ségrégation académique et la ségrégation sociale.

Des recherches (Danhier et al., 2014 ; Dupriez & Cornet, 2005 ; Demeuse, 2010) ont par contre montré qu'il est possible d'allier équité et performance, notamment dans le cas du système finlandais. Ainsi, dans la lignée des recherches sur les structures d'enseignement, Green (2009) établit plusieurs groupes de pays sur base des inégalités de score à l'enquête PISA 2006 (l'écart-type des performances). Il indique que la dispersion des résultats est la plus importante dans le groupe des pays anglo-saxons et celui d'« Europe continentale » (p. 16). Les pays anglo-saxons regroupent notamment les Etats-Unis ou le Royaume-Uni et leur écart-type est respectivement de 107 et de 106. L'étalement des performances est donc plus grand : il y a plus de différences entre les performances des élèves dans ces pays que dans les autres pays de l'OCDE. Dans un autre bloc de systèmes éducatifs, les pays d'Europe continentale regroupent l'Allemagne (100), l'Autriche (98) ou encore les Pays-Bas (96). La Belgique (100) fait aussi partie de ce groupe de pays, alors que les pays d'Europe du Sud et du Nord ont en moyenne un écart-type plus faible (en moyenne respectivement 94 et 93,2), ce qui montre moins d'inégalités scolaires au sein de ces pays. Néanmoins, les pays d'Europe du Sud ne peuvent servir de modèles car ils sont également caractérisés, comme l'a montré Mons (2008), par des résultats faibles au niveau des performances.

Green (2009) montre également le lien entre les inégalités scolaires et sociales, puisque le pourcentage de variance des résultats en sciences expliqué par le statut socioéconomique est plus grand dans les pays d'Europe continentale et anglo-saxons que dans les autres pays. Au niveau de l'Europe continentale, il établit que près de 18% de la variance est expliquée par le statut socioéconomique, ce qui indique un lien fort entre la performance et le statut socioéconomique, et donc une présence accrue d'inégalités sociales.

Enfin, selon ce même auteur (Green, 2009), les pays les moins inégalitaires possèdent plusieurs caractéristiques : « établissements non sélectifs, classes hétérogènes, spécialisation disciplinaire tardive, et mesures permettant d'harmoniser les ressources perçues par les différents établissements » (p. 24). Il s'agit d'autant de caractéristiques pouvant être rapprochées du modèle de l'intégration individualisée que définit Mons (2008). Ces caractéristiques permettent donc d'expliquer en partie la faible dispersion des résultats dans ces pays nordiques (Suède, Finlande, Danemark, etc.). Mons (2008), par l'apport de sa typologie, nous permet également de justifier l'orientation de l'école vers un tronc commun, qui s'inscrit dans une logique peu ségrégative, que l'on sait plus équitable.

2.2.7. Effet du prolongement du tronc commun

Le rapport sur l'équité de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2012), aussi appelé OCDE, fait du report de l'orientation à partir du second degré du secondaire l'une de ses recommandations au niveau des politiques éducatives (aux côtés notamment de la réduction du redoublement ou encore du marché scolaire).

Pour montrer la pertinence du tronc commun, prenons l'exemple polonais, souvent cité dans les études internationales sur le tronc commun (Bydanova & Polewka, 2015 ; Lafontaine & Baye, 2012 ; Le Donné, 2014 ; Jacobowski et al., 2010). Il s'agit en effet d'une des réformes éducatives les plus vastes et les plus globales de ces vingt dernières années. La première réforme instaurée dans ce pays a eu lieu en 1999, quelques années après son indépendance vis-à-vis du bloc soviétique. Auparavant, en Pologne, il n'y avait pas d'enseignement secondaire inférieur en tant que tel et l'enseignement primaire durait huit années (Bydanova & Polewka, 2015). En réduisant ce total à six années, cela a permis de créer une nouvelle entité, le *gymnasium*, d'une durée de trois ans. Le nombre total d'années de tronc commun est ainsi passé de huit à neuf ans, et les *gymnasiums* se sont vus attribuer davantage de moyens avec des curricula redéfinis (Bydanova & Polewka, 2015). Le mode de gouvernance des établissements a également été revu en leur accordant davantage d'autonomie (Lafontaine & Baye, 2012).

Ces réformes ont porté leurs fruits au niveau des indicateurs sur le plan international, notamment à partir de l'enquête PISA 2003. Lafontaine et Baye (2012) notent une amélioration de 21 points au niveau de la moyenne de la performance en lecture, une plus grande part d'élèves forts et une plus petite part d'élèves faibles. Le niveau de variance inter-établissements a quant à lui chuté de plus de 70 points. Dans les systèmes qui disposent de

structures en tronc commun, Grisay (2006) estime à ce titre que la variance entre les établissements est plus faible que dans les autres systèmes, mais que la variance au sein des établissements est plus élevée, car le public y est plus hétérogène.

Nous pouvons également constater que l'instauration d'un tronc commun n'a pas engendré de réduction de la performance, et des auteurs comme Jacobowski et al. (2010) ont permis d'attribuer l'accroissement des résultats au report du choix d'orientation. Pour ce faire, les auteurs ont eu recours au *propensity score matching*, une technique statistique qui permet notamment de s'assurer de l'équivalence de deux groupes contrôles au regard de covariables susceptibles d'engendrer un biais de sélection (Lecocq et al., 2016). Ainsi, on dérive un score de propension sur base des covariables citées précédemment, et le chercheur se charge d'apparier un individu du groupe témoin avec l'individu qui lui ressemble le plus au niveau des covariables sélectionnées. Dans le cas de l'étude de Jacobowski et al. (2010), les covariables étaient le genre, l'âge, le niveau d'éducation paternel et maternel, HISEI (c'est-à-dire le niveau d'éducation le plus élevé parmi les parents, sur base du niveau d'études requis par la profession exercée et des revenus engendrés) et le nombre de livres à la maison (des variables liées au statut socioéconomique des élèves). Ils ont alors associé ensemble des élèves de la « vocational school » (p. 11), soit une filière peu prestigieuse (comme l'enseignement professionnel en Fédération Wallonie-Bruxelles), lors de PISA 2000, avec des élèves ayant des traits communs aux covariables précitées en 2003 et 2006. Puisque la réforme s'est mise en place entre temps, les auteurs présupposent que les étudiants appariés à PISA 2003 et 2006 se seraient retrouvés dans une « vocational school » s'il n'y avait pas eu la réforme de l'allongement du tronc commun, ce qui leur permet de déceler des effets nets de l'allongement du tronc commun. Ils constatent une augmentation du score chez les élèves qui se seraient trouvés auparavant dans des « vocational schools », ce qui indique une forte amélioration des compétences des élèves issus initialement de filières peu prestigieuses. Cette augmentation de score s'élève à plus ou moins 115 points suivant la méthode de l'appariement par le score de propension (Jacobowski et al., 2010).

Jacobowski et al. (2010) observent des résultats en baisse sur le très court terme pour les élèves de filière générale en 2003, puisqu'ils sont désormais mélangés avec des élèves moins performants. Néanmoins, ces effets ont disparu en 2006, et la moyenne des performances a considérablement augmenté pour la raison citée précédemment.

De son côté, Felouzis et ses collègues (2013) ont mis en place une étude comparative dans des conditions que l'on pourrait presque qualifier d'expérimentales. En effet, le canton

de Genève, de par son histoire scolaire, présente à la fois des établissements filiarisés et des établissements qui pratiquent une forme de tronc commun unifié. De plus, les élèves ne se répartissent pas dans ces écoles par choix, ils sont contraints de rejoindre l'établissement selon un critère de proximité. Ainsi, le statut socioéconomique des établissements à filières et à tronc commun est similaire, tout comme le taux d'élèves provenant de l'immigration. Les deux publics de ces écoles étant semblables, il est permis de les comparer pour rendre compte des effets nets de la structure du système. L'analyse des résultats des élèves à PISA 2003 et 2006 montre des scores moyens similaires dans tous les domaines. Cependant, les chercheurs ont affiné leur analyse en déterminant l'écart de performances entre les 25% d'élèves les plus défavorisés selon le statut socioéconomique et les 25% les plus favorisés. Les résultats sont éloquentes et montrent que les écarts sont systématiquement plus élevés dans le système en filières entre les élèves favorisés et défavorisés, ce qui accentue les inégalités (tableau n° 2).

Tableau 3 Ecart de scores entre élèves des premier et quatrième quartiles ESCS dans le système segmenté et unifié à Genève (2003 et 2006)

	Mathématiques	Compréhension de l'écrit	Sciences
PISA 2003			
Sous-système segmenté (filières A et B/C)	81	75	101
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	50	53	80
PISA 2006			
Sous-système segmenté (filières A et B/C)	71	71	84
Sous-système unifié (classes hétérogènes)	63	63	83

Tableau 2 : Ecart de score à PISA 2003 et 2006 entre le premier et le quatrième quartile dans le système « segmenté » (en filières) et « unifié » (tronc commun) (Felouzis et al., 2013, p. 235).

Ces résultats, comme l'expliquent les chercheurs, sont en faveur d'un système en tronc commun, car celui-ci permet de réduire le poids des inégalités sociales sans pour autant entraîner une baisse de la performance des élèves. Felouzis et ses collègues (2013) ont également poursuivi leur recherche par une analyse multiniveaux qui montre que les élèves issus de filières moins prestigieuses dans les systèmes en filières s'orientent ensuite en moins grand nombre vers une filière gymnasiale par la suite (qui est qualifiée de très prestigieuse), ce qui montre le réel poids des filières sur le parcours des élèves et la difficulté pour les élèves de s'émanciper au sein du système.

En conclusion, au regard des données scientifiques, la décision de réformer la structure éducative en vue d'instaurer un tronc commun est légitime sur le plan scientifique, à la lecture des expériences finlandaises et polonaises, et des effets spécifiques (redoublement et ségrégation scolaire) sur notre système. De même, Duru-Bellat et ses collègues (2004), qui ont analysé le lien entre la structure du système éducatif et les inégalités ainsi que les performances, montrent une corrélation significative de -0,40 de la structure avec les

inégalités. Ils constatent aussi une corrélation négative de -0,35 entre la ségrégation scolaire et la performance en écrit, et de -0,33 entre cette performance et un indice de différenciation basé sur le redoublement et les filières. En d'autres termes, plus le tronc commun est court, moins élevées sont les performances moyennes des individus, et plus importantes sont les inégalités sociales, ce qui appuie la recommandation d'un allongement de la durée du tronc commun. Cela reste une corrélation et non une relation causale, mais d'autres chercheurs (Jacubowski et al., 2010 ; Felouzis et al., 2013), comme cela a été expliqué, ont pu établir des relations de causalité, en raison des conditions expérimentales qu'ils ont mises en place.

2.2.8. *Le tronc commun en perte de vitesse*

Même si la recherche plébiscite une réforme de tronc commun, il n'en est pas de même parmi le grand public, au point que Baluteau, Dupriez et Verhoeven (2019) parlent de « décompréhensivisation » (p. 20), en référence au mouvement des écoles compréhensives impulsé au Royaume-Uni dans les années 60 (cf. supra). Ils constatent une érosion du soutien à l'école unique dans plusieurs systèmes éducatifs, comme par exemple en France, en Suisse (à Genève notamment) ou au Royaume-Uni.

Selon Baluteau et ses collègues (2019), ce retour en arrière semble exister au motif d'une demande d'individualisation des apprentissages et des parcours. Selon eux, il peut par exemple s'agir de l'introduction de cours à option dans le cursus (comme en Angleterre depuis 2004 ou encore en Espagne), ou de la création de nouveaux types d'établissements (au Canada ou en Angleterre par exemple).

2.2.9. *Conclusion sur le tronc commun*

Comme nous l'avons vu, la diffusion des structures en tronc commun remonte aux années 60 au Royaume-Uni avec la création massive de *comprehensive schools*. Cette expérience fait rapidement tache d'huile et a influencé la mise en place d'écoles uniques dans les pays nordiques, dont le système éducatif est plus efficace (en raison de performances élevées aux enquêtes internationales notamment) et plus équitable.

De nombreux éléments semblent donc appuyer le prolongement souhaité de son tronc commun par la Fédération Wallonie-Bruxelles, même si plusieurs nuances peuvent être apportées. Par exemple, si l'on s'en réfère à la typologie de Mons (2008), plusieurs modèles existent et n'ont pas les mêmes résultats, notamment en termes d'efficacité. Si l'on prend l'exemple de la France, bien qu'ayant un tronc commun, son modèle pratique le redoublement et ne permet pas l'individualisation, ce qui est associé à une faible efficacité. A l'inverse, le

modèle de l'intégration individualisée mis en place dans les pays nordiques allie efficacité et équité, en pratiquant peu le redoublement et en individualisant davantage l'apprentissage afin de gérer efficacement l'hétérogénéité des publics présents dans l'école unique.

Au niveau de l'efficacité tout d'abord, l'exemple de la Pologne dans l'instauration d'un tronc commun est un exemple pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, car cela a permis au pays de redresser la barre et de faire évoluer positivement son rendement scolaire. C'est donc bien la modification des structures éducatives qui a permis d'améliorer le rendement scolaire, tout comme le rappellent également Dupriez et Cornet (2005), en parlant des cas des pays nordiques suite à leur synthèse de la littérature existante.

Ensuite, au niveau de l'équité, le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles est un système particulièrement inéquitable (Monseur & Lafontaine, 2012), et il faut espérer que le tronc commun permettra d'atténuer la ségrégation sociale qui est fortement à l'œuvre dans notre système, en agissant sur les deux mécanismes principaux de l'inégalité : le redoublement et la filiarisation. A cet égard, le système scolaire doit viser une réelle égalité des acquis, c'est-à-dire l'arrivée à un seuil minimal de compétences et y parvenir en fonction de ses besoins (Crahay & Lafontaine, 2012).

Enfin, selon Crahay et Lafontaine (2012), pour atteindre cette égalité des acquis, il importe d'agir « simultanément au niveau du système d'enseignement et des pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles et dans les classes. Il faut viser la cohérence des structures organisationnelles et des dispositifs réglant la quotidienneté de l'action éducative » (pp. 457-458). Cela signifie donc qu'agir sur les structures n'est pas en soi suffisant, mais qu'il faut également s'attaquer aux contenus des enseignements et aux pratiques mises en place pour y parvenir. La modification des programmes et l'allongement du tronc commun devraient permettre d'avoir un impact sur ces deux niveaux de granularité.

2.3. *Système éducatif belge, structure et évolutions*

Dupriez et Verhoeven (2019), dans leur analyse du système éducatif belge, cernent deux attentes vis-à-vis de l'école :

« D'une part, on attend de l'institution scolaire qu'elle transmette à tous les élèves un socle commun de savoirs, d'attitudes et de valeurs ; c'est la *dimension intégratrice* de l'école. Mais on attend aussi qu'elle prépare les individus à occuper des positions différentes dans la société en général et sur le marché du travail en particulier. C'est la *dimension différenciatrice* des systèmes éducatifs. » (p. 237).

En distinguant ces deux logiques, on met donc en tension les enjeux de l'école, puisqu'elles semblent de prime abord s'opposer.

Selon Dupriez et Verhoeven (2019), le parcours des élèves était au commencement totalement différencié, puisque les élèves issus des couches aisées et ceux issus de milieux populaires ne se côtoyaient jamais au sein de leur scolarité. Dans le courant du XX^e siècle naît l'idée d'une école non plus divisée par classe sociale, mais bien par niveau d'âge. Au sein de l'école primaire se regroupent donc rapidement les élèves issus de tous milieux. Ainsi, la sélection commence à s'opérer au sein du système et non plus en dehors, par le biais de la méritocratie.

Deux principes se confrontent au sortir de la Seconde Guerre mondiale : l'idée d'une école divisée en plusieurs structures cloisonnées, ainsi que l'idée d'une école commune pour le primaire et ce qui correspond désormais (mais n'existait pas encore) au début du secondaire (Van Haecht, 1985, cité par Dupriez & Verhoeven, 2019).

En 1957, selon Beckers (1998), une loi permet de créer des passerelles entre les structures sous condition de la réussite d'un examen de réorientation, et ce afin de décroisonner les structures, même si la chercheuse nuance son propos en indiquant que les passerelles les plus exploitées sont celles qui descendent d'un enseignement général à un enseignement technique ou professionnel. Par contre, selon elle, la Ministre de cette époque entame la même année une expérience de tronc commun dans six établissements pour les élèves ayant réussi leur certificat d'études primaires. Cette expérimentation a dérangé profondément le camp conservateur de l'époque qui s'opposait au brassage des populations (Beckers, 1998).

En 1971 a lieu la réforme de l'enseignement rénové, qui repousse l'orientation des élèves dans les filières de 12 à 14 ans. Les deux premières années de l'enseignement secondaire deviennent donc communes à tous les élèves. Les disciplines qui prennent place lors de ces deux années sont censées être multidisciplinaires et permettre à l'élève de s'initier dans tous les domaines avant de faire son choix d'orientation. Selon Dupriez et Verhoeven (2019), la réforme crée aussi certains ponts entre les filières afin d'assurer la mobilité et instaure aussi l'enseignement « technique de transition » (p. 240) qui permet d'entamer à son terme un parcours dans l'enseignement supérieur, dans l'optique de revaloriser la filière technique. Cette réforme semble donc allier les deux dimensions de l'école, à savoir les dimensions intégratrice et différenciatrice (Dupriez & Verhoeven, 2019) même si, selon ces

auteurs, cette mesure reste l'arbre qui cache la forêt. En effet, derrière cette apparente uniformisation, la multiplication des options proposées permet de différencier d'ores et déjà les élèves, et de préparer le terrain à l'orientation en filières.

Selon Beckers (1998), l'enseignement rénové reste un échec, car le poids des inégalités en primaire ne pouvait être comblé à lui seul par cette réforme. Les réalités socio-économiques restaient un fardeau très important pour les élèves, alors même que l'enseignement tend vers une vision intégratrice.

Ensuite, en 1994, les deux premières années de l'enseignement secondaire sont attachées à l'enseignement primaire pour former le continuum pédagogique de six à quatorze ans. En 2007 est également instauré un premier degré différencié pour les élèves ayant échoué à obtenir leur Certificat d'Étude de Base (CEB) à la fin du primaire. Le but des deux années est de permettre aux élèves de repasser leur CEB et de leur donner la possibilité d'intégrer in fine le parcours commun. La FW-B affirme ainsi son attachement à la dimension intégratrice.

Ce contexte de tension entre les logiques intégratrice (davantage prégnante en primaire) et différenciatrice (prégnante dans le second degré du secondaire) se cristallise selon Dupriez et Verhoeven (2019) au sein du premier degré de l'enseignement secondaire, ce qui justifie notre choix de mener notre recherche à ce niveau-là.

2.4. Le Pacte d'excellence et la réforme du tronc commun

2.4.1. Etat du système éducatif belge avant la réforme

Comme expliqué précédemment, l'enseignement belge est un système organisant officiellement un enseignement commun jusqu'en deuxième année de l'enseignement secondaire (Eurydice, 2020). Les élèves passent d'abord leur Certificat d'Étude de Base (CEB) à l'issue des six années communes du primaire, avant de continuer leur cursus vers le premier degré de l'enseignement secondaire en cas d'obtention du certificat. Après leurs deux années dans le premier degré du secondaire, au terme duquel ils obtiennent le Certificat d'Étude du 1^{er} Degré (CE1D), les élèves sont invités à sélectionner une filière d'enseignement :

- l'enseignement général (destiné à fournir une formation générale en vue de l'accès aux études supérieures) ;

- l'enseignement technique et artistique (qui peut soit être « de transition » afin de mener à des études supérieures, soit « qualifiant » pour mener à un emploi directement) ;
- l'enseignement professionnel (qui est qualifiant et entend mener à un emploi).

Il existe aussi de facto le premier degré différencié. Même si les deux premières années du secondaire sont en cursus commun (sans filières), les élèves qui n'ont pas réussi à obtenir leur CEB au terme des six années d'enseignement primaire y sont redirigés temporairement. Le but est qu'ils se soumettent de nouveau à l'épreuve du CEB au terme de ces deux années afin qu'ils puissent réintégrer le premier degré commun. Il ne s'agit pas ici de s'étendre sur ce cas particulier, qui sert surtout à montrer que le tronc commun jusqu'à 14 ans se déroule actuellement de manière particulière pour certains élèves, et que celui-ci n'est pas figé. Un tableau descriptif du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles se trouve en annexe 1.

2.4.2. Le Pacte d'excellence : réformes de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le Pacte pour un enseignement d'excellence (plus couramment appelé Pacte d'excellence) est une grande série de réformes de l'enseignement lancées en Wallonie en 2015 par la Ministre Joëlle Milquet et étalées sur plusieurs législatures. Une des mesures principales est l'instauration d'un tronc commun allongé jusqu'à 15 ans, qui s'applique progressivement à chaque rentrée scolaire (cf. les 5 axes de la réforme en annexe 2).

La décision d'instaurer un tronc commun se situe dans le premier axe du Pacte. En outre, selon l'avis n°3 sur le Pacte (Groupe Central, 2017), le tronc commun a également pour objectif de mieux encadrer l'hétérogénéité des élèves, en structurant les dispositifs de remédiation. A cette fin, des renforcements de l'encadrement sont prévus à tous les niveaux d'enseignement et la réduction de la taille de certaines classes est au stade de la réflexion.

Diverses phases ont été mises en place pour mener à terme cette réforme par les Ministres successives et par la COC, la Cellule opérationnelle de Changement, chargée de l'opérationnalisation et de la mise en place du Pacte. Cette cellule spéciale est dirigée par Laurence Weerts, elle-même à la tête du groupe central aux côtés de Frédéric Delcor, Secrétaire-général de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belga News, 2017). La première phase a consisté en une période de réflexion et de discussion impliquant les acteurs, en vue d'aboutir à l'ossature de la réforme. Divers groupes transversaux et d'autres disciplinaires ont

été constitués, portant sur des thématiques comme le tronc commun, l'accrochage scolaire, les aménagements raisonnables, etc., ainsi qu'un comité scientifique composé de chercheurs.

Ces différents travaux aboutissent en 2017 à l'avis (final) du Groupe central sur le Pacte (Groupe central, 2017), adopté par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La deuxième phase, c'est-à-dire l'application et l'instauration progressive du tronc commun revu et allongé (accompagné des nouveaux référentiels), commence dès la rentrée 2020 en maternelle. Les hommes et femmes politiques ont opté pour un avancement étape par étape, puisque le tronc commun s'instaure d'année en année jusqu'en 2027, date à laquelle le tronc commun sera finalisé et effectif sur l'entièreté des années prévues, soit les six années de l'enseignement primaire et les trois premières années du secondaire. Les nouveaux référentiels concernant le tronc commun sont adoptés en 2020 afin d'entrer en application avant la mise en place du tronc commun en maternelle (Belga, 2020).

D'autres réformes sont également décidées dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, comme la réforme des rythmes scolaires, la réforme de la formation initiale (qui fait passer la durée des études supérieures de 3 à 4 ans), la réforme du pilotage des établissements (qui octroie davantage d'autonomie aux établissements, mais leur impose des objectifs à viser sur base de leurs indicateurs).

2.4.3. Une réforme du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dès l'avis n°2 (Groupe Central, 2016), le Groupe Central en charge de la conception du Pacte d'excellence poursuit l'idée de l'avis n°1 au sujet d'un allongement du tronc commun. On estime dans cet avis que le tronc commun préexistant doit être « redéfini et renforcé » (Groupe Central, 2016, p. 46). Dans cette optique, celui-ci devient polytechnique, dans le sens où les savoirs proviennent de différents domaines, sans hiérarchie établie entre ceux-ci. Par exemple, les arts plastiques ou la citoyenneté ne sont pas considérés comme des domaines mineurs par rapport à la lecture ou aux mathématiques. L'objectif de la réforme est en effet de fournir aux élèves un socle commun de compétences de base dans une diversité de domaines.

Les cours s'articulent désormais en sept domaines au sein de ce tronc commun. Les deux derniers domaines sont totalement transversaux et ne correspondent pas à un champ disciplinaire à part entière :

« la langue ; les différentes formes d'expression artistique ; les compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et

technologiques ; les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté ; les activités physiques, bien-être et santé ; la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ; et apprendre à apprendre et à poser des choix » (Groupe central, 2017, p. 12).

En outre, le changement n'est pas uniquement structurel, puisque l'avis n°2 (Groupe central, 2016) prévoit des changements dans les pratiques des enseignants, en renforçant la différenciation, l'évaluation diagnostique et formative, ou la gestion de l'échec.

2.4.4. Le processus participatif mis en place par l'administration

Lorsque la Ministre Milquet annonce la réforme à venir, elle indique, selon l'agence de presse Belga : « Ce pacte sera le fruit d'un processus participatif "sans tabous" » (Belga, 2015). Dans sa vidéo de présentation sur la chaîne YouTube dédiée à la réforme (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2015), elle insiste à plusieurs reprises sur les différents groupes de travail qui impliquent les acteurs, sur la prise en compte des différentes fédérations et sur les forums qui permettront de prendre en compte l'avis des enseignants, des directeurs et des autres acteurs de terrain. Dans le même temps, la déclaration de politique communautaire (DPC), que le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles met au point pour dessiner la politique communautaire, contient cette note, selon la Ministre Milquet :

« Le monde éducatif tout entier doit être partie prenante de ce Pacte. Cette participation est primordiale dans le succès de notre entreprise commune. Enseignants, chefs d'établissement, éducateurs, parents, élèves disposent en effet tous d'une expertise utile à la construction de ce projet, conçu en étroite concertation avec les secteurs économiques, sociaux et culturels » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p. 3).

La réflexion autour de la réforme s'est articulée autour du Groupe central, au sein duquel on retrouve les principaux acteurs de l'institution scolaire, à savoir les pouvoirs organisateurs qui sont en charge de l'organisation de l'enseignement, les syndicats représentant le corps enseignant et les fédérations de parents (via la FAPEO, la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, et l'UFAPEC, l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique).

Le Pacte d'excellence se présente comme le fruit d'un processus participatif regroupant diverses associations impliquées dans le monde éducatif. Les divers documents communiqués par le Ministère insistent sur ce caractère en rappelant la composition du

groupe central en début de document, comme c'est le cas dans les avis du Groupe central (Groupe central, 2016, 2017).

Après ces divers éclairages, nous pouvons conclure que le but initial de la Ministre était de prendre en compte les acteurs dans leur ensemble, et les femmes et hommes politiques impliqués ont insisté à plusieurs reprises sur ce caractère. Cependant, certains forums annoncés ne semblent pas avoir remporté un franc succès. Par exemple, malgré des invitations envoyées à des milliers de potentiels participants, seules 7 personnes se sont inscrites à la rencontre de Bruxelles sur la thématique du tronc commun (Roland et al., 2019).

2.4.5. Aménagement de la grille-horaire en secondaire

Les changements qu'implique la réforme du tronc commun vont modifier les cours dispensés dans l'enseignement secondaire, en ce compris le nombre de périodes allouées à ceux-ci. Aucune grille horaire officielle ne montre ce que donneront ces changements. Cependant, plusieurs scénarios sont à l'étude et un document établi sur base d'une journée de consensus (de Briey, 2018) montre ces scénarios (figure n°3).

		p 45 / p 90	p 50	sem. concentrées	grille actuelle ⁴
DOMAINE 1	Langues française et anciennes	9975	10.500	10.500	9625 ⁵
	Langues modernes	8925	8750	8500	7000
DOMAINE 2	PECA	3150	3500	3250	1750
	Maths	7350	7000	7500	7875
DOMAINE 3	Sciences	4725	4667	5250	5250
	Manuel, techniques et technologies	4200	4083	4000	1750
DOMAINE 4	Sciences humaines (hist-géo-éco-soc)	6300	6417	6000	7000
	EPC et cours philo	3150	3500	3000	3500
DOMAINE 5	Educ. physique et à la santé	3675	4083	4000	5250 ⁶
	-Accompagnement personnalisé-	3675	3500	4000	0
	Activités complémentaires	0	0	0	7000
TOTAL		55.125	56.000	56.000	56.000

Figure 3 : Volume annuel moyen des différents domaines du tronc commun (en minutes) selon les 3 scénarios envisagés et en comparaison avec la grille actuelle (de Briey, 2018, p. 16)

Les cours de langues modernes risquent d'avoir une plus grande part dans la nouvelle grille, au même titre que l'éducation culturelle et artistique (PECA) et l'éducation manuelle, technique et technologique, au détriment des cours de mathématiques, de sciences et sciences humaines, et des cours d'éducation physique et à la santé.

2.5. Les réformes éducatives et leur implémentation

2.5.1. Définition

Après avoir établi dans un premier temps la pertinence sur le plan scientifique d'instaurer un tronc commun, puis dans un deuxième temps le cheminement qui a mené à son instauration en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous nous intéresserons aux mécanismes des réformes, et aux approches qu'il est possible d'avoir lorsqu'elles sont mises en place.

Tout d'abord, une réforme éducative est « une décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d'une certaine conception de l'avenir » (Barroso, 2017, cité par Pons, 2020, p. 34). Il s'agit donc d'un changement implémenté par un pouvoir politique, et la dernière partie de la définition donnée par Barroso indique que la réforme a un objectif assumé à atteindre et qui lui donne sa raison d'être.

Cependant, comme le rappelle Pons (2020), qui a investigué le champ de la sociologie de l'action publique, la réforme n'est pas un fait qui appartient uniquement au monde politique, car le champ sociologique tend à inclure dans une réforme tous les acteurs qui y sont impliqués ou qui se l'approprient sur le terrain. D'où le terme d'« action publique » (p. 35) et non plus de politique publique uniquement. Notre travail ne se centre donc pas uniquement sur les décideurs, quand bien même leur action est au premier plan du travail de réforme, mais il explore également les relations entre les acteurs.

2.5.2. Approche politique top-down ou bottom-up

Anylène Carpentier (2012), docteure en administration de l'éducation et professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, différencie plusieurs types de mise en place des politiques dans le domaine éducatif. Dans sa revue de la littérature, elle commence par expliquer le principe de l'approche top-down qui a prévalu dans les années 70. En résumé, il s'agit de réformes fortement centralisées au niveau de la décision et laissant peu de place aux acteurs de terrain qui sont chargés de son implémentation. A ce sujet, Cawelti (1967, cité par Carpentier, 2012) a mis en place une revue sur vingt-sept politiques éducatives mises en place de manière top-down aux Etats-Unis dans plus de sept-mille écoles analysées. Carpentier (2012) conclut que les professeurs n'ont pas adhéré aux politiques. Ainsi, seuls six changements ont réellement été implémentés dans les pratiques sur les vingt-sept imposés. En conséquent, elle précise que ce genre d'approche imposée de manière hiérarchique ne prend pas assez en considération les expériences de terrain et le point de vue des acteurs.

Ce postulat de Carpentier est à mettre en relation avec les propos de Pons (2020) qui désire prendre en compte l'ensemble des acteurs (dont les acteurs de terrain) pour évaluer les réformes mises en place. Le souci des approches top-down est donc son manque de considération des acteurs de terrain comme maillons essentiels pour la mise en œuvre des mesures décidées.

De l'autre côté du spectre des politiques se trouvent les approches bottom-up, qui laissent autant de liberté que possible aux acteurs de terrain, qui sont à la base du processus de changement. Cependant, les recherches synthétisées par Carpentier (2012) montrent que cette approche ne permet pas d'obtenir des résultats satisfaisants, notamment dans le cadre de l'étude de Taylor et Teddie (1992, cités par Carpentier, 2012) menée aux Etats-Unis sur trente-trois écoles considérées très efficaces dans leur implémentation de réformes. Il en résulte que les pratiques des enseignants, tout comme dans les approches top-down, n'ont pas été modifiées. En conséquence, les politiques décentralisées sont aussi inefficaces que les politiques centralisées.

Ainsi, à l'heure actuelle, une politique hybride est recommandée, à mi-chemin entre la centralisation et la décentralisation, principalement depuis les années 1990, années de grande défiance envers l'Etat et les institutions (dont l'école dans son versant institutionnel) (Carpentier, 2012).

L'approche de la Fédération Wallonie-Bruxelles au niveau du Pacte d'excellence s'apparente à cette approche hybride, qui reprend à la fois des éléments top-down (imposition de la réforme aux acteurs, centralisation du curriculum qui s'uniformise dans le système) et des éléments bottom-up relevant de la décentralisation (implication des enseignants dans l'élaboration du Pacte, plans de pilotage renforçant l'autonomie des écoles). Il y a cependant plus d'éléments top-down car les réformes émanent du monde politique principalement. La perception du Pacte d'excellence peut toutefois différer, car son élaboration hybride n'a pas comme conséquence systématique que les enseignants le perçoivent de cette manière.

2.5.3. Les dynamiques de changement

Selon Delisse et Galand (2020), les dynamiques qui engendrent le changement peuvent provenir de trois sources : « (1) le changement imposé par les réformes (dynamique politique), (2) le changement fondé sur des preuves (dynamique scientifique) et (3) le changement initié par le développement professionnel (dynamique professionnelle) » (p. 23). Ainsi, la réforme du Pacte d'excellence est le fruit de la rencontre de deux dynamiques principales : la dynamique politique (volonté politique d'améliorer l'école) et la dynamique scientifique (recherche scientifique sur l'allongement du tronc commun notamment). La dynamique professionnelle est quant à elle très peu impliquée dans la création de la réforme.

Comme le rappelle également Delisse et Galand (2020), les réformes éducatives parviennent rarement à engendrer des changements profonds dans les pratiques enseignantes, en raison principalement (1) d'une identification trop superficielle de la problématique, (2) du manque de moyens organisationnels pour les mettre en œuvre et (3) du manque de clarté vis-à-vis des enseignants.

2.6.L'adhésion des enseignants aux changements pédagogiques

Philippe Perrenoud (1999), sociologue suisse de l'éducation, indique :

« Le système éducatif est ingouvernable sans l'adhésion d'au moins une partie des enseignants et des usagers, parents et élèves. Le "pouvoir organisateur", comme on dit en Belgique, a certes le droit de réformer les structures et les programmes scolaires de façon autoritaire. On peut douter de la fécondité de telles réformes. Lorsqu'un corps enseignant et des parents s'inclinent devant les nouvelles dispositions, en prennent leur parti, cela peut, dans le meilleur des cas, signifier une adhésion molle. Cela peut aussi cacher une résistance passive, une grande inertie, la conviction que chacun pourra, de toute façon, continuer à faire comme avant » (Perrenoud, 1999, p. 1).

Nous nous interrogeons donc dans ce chapitre sur les conditions qui accompagnent le changement et qui favorisent ou non l'adhésion des enseignants. Des recherches ont été menées pour déterminer si le milieu scolaire était ouvert au changement et quels sont les facteurs, les conditions qui favorisent ou non le soutien des enseignants à une réforme.

Le présent travail s'inscrit dans la poursuite du mémoire de Knap (2021), qui s'interrogeait sur la même problématique que celle de cette recherche, mais nous avons choisi dans ce chapitre de développer davantage la recherche selon l'axe néo-institutionnaliste (cf. infra), et de faire référence à la typologie de Maroy (2002) concernant l'identité professionnelle et au modèle de Duclos (2016) qui traite les facteurs d'adhésion. Tous ces éléments ne sont pas présents dans la recherche de Knap (2021) mais donnent selon nous tout son sens à notre recherche et permettent d'approfondir, au-delà de mesurer simplement l'adhésion, ce qui la sous-tend.

2.6.1. Un enjeu important mais récent

Commençons d'abord par retracer l'histoire de la question de l'adhésion des enseignants. Elle ne s'est pas toujours posée dans le milieu de la recherche sur les systèmes éducatifs. En effet, selon Dupriez (2015a), la question de la manière dont les enseignants

adoptent le changement pédagogique ne se pose que depuis les années 70. Auparavant, dans les années 60, le débat était plus axé sur des éléments techniques, dans une approche dite « fonctionnaliste » (Dupriez, 2015a, p. 23). On pensait alors que les réformes éprouvées par la recherche percoleraient en pratiques professionnelles automatiquement. Les réformes effectuées au cours de ces années ont prouvé que ce n'était pas acquis, car certaines ont connu une application superficielle. Comme le rappelle Bressoux (2020), il existe un fossé entre la science et les pratiques pédagogiques dans le contexte scolaire, et les connaissances scientifiques éprouvent souvent des difficultés à se diffuser dans les classes. Il parle à ce sujet du problème de « validité écologique », soit « passer du laboratoire à la classe » (Bressoux, 2020, p. 13). Afin de faire le lien entre Bressoux et Perrenoud, si dans cette revue nous avons montré précédemment la pertinence au niveau scientifique d'allonger le tronc commun, il va sans dire que ces conclusions ne suscitent pas forcément l'adhésion du terrain, et que la question de cette adhésion est centrale dans la réussite des réformes. En effet, une trop grande opacité sur le processus d'élaboration de la réforme peut mener à la défiance du terrain vis-à-vis de celle-ci (Carpentier, 2012).

Depuis les années 70 se sont développées des approches dites néo-institutionnalistes qui, selon Dupriez (2015a), mettent en avant que l'école n'est pas qu'une organisation figée, mais une institution traversée de normes à la fois sociales et cognitives qui lui permettent d'exister. L'école est donc le fruit d'une légitimité qui doit sans cesse se renouveler. En effet, selon les néo-institutionnalistes, l'école est au cœur du processus de changement, car elle n'existe que par la légitimité qu'elle acquiert. Lorsque celle-ci est mise à mal, l'institution se met en quête de changement. Ainsi, la question de l'adhésion au changement est centrale dans ce modèle, car un changement qui ne suscite pas l'adhésion (que ce soit dans le monde de l'éducation ou ailleurs) est à contre-courant de ce processus de légitimation.

De nos jours, les décideurs sont plus attentifs à l'opinion que se font les acteurs de terrain de leur proposition. Par exemple, Kornhaber et al. (2017) ont montré, au travers d'interviews avec les concepteurs d'une réforme de tronc commun (« core curriculum ») aux Etats-Unis, que l'adhésion est une de leurs préoccupations majeures, et un des écueils qui peut, selon eux, faire échouer une réforme. La perception d'une approche comme imposée d'en-haut (top-down) réduit aussi d'après eux l'adhésion. Dans le Pacte d'excellence, la Ministre a voulu éviter cette perception en impliquant « la base » dans le processus d'élaboration, ce qui montre bien que les décideurs sont conscients de l'importance de cette problématique.

2.6.2. *La faible articulation du système éducatif belge francophone*

D'autres travaux issus de la sociologie des organisations proposent des pistes sur cette problématique. Les travaux de Bidwell (1965, cité par Dupriez, 2015a) mettent en lumière deux logiques dans l'organisation d'un système éducatif : la logique bureaucratique et la logique professionnelle. La première correspond aux prescrits imposés par le haut. Il s'agit par exemple du fait que les classes sont organisées par âge, et que les enseignants qui y enseignent ont un diplôme reconnu. Cette logique implique aussi une division bureaucratique du travail, qui consiste en une répartition des tâches au sein de l'école (entre la direction, le corps enseignant, le personnel administratif, etc.). La deuxième logique correspond à la liberté laissée aux professeurs dans leurs pratiques, ce qui traduit une forme d'autonomie dans l'acte d'enseignement.

Dans le prolongement de ces deux logiques, Enthoven et ses collègues (2015), tout comme Dupriez (2015a), font état des différences entre les concepts d'« innovations » et de « réformes » (Dupriez, 2015a, p. 15). En effet, une réforme est un changement pédagogique de grande ampleur, dit « à large échelle » (Enthoven et al., 2015, p. 95), qui implique une modification pour l'ensemble des acteurs (ou une grande partie d'entre eux). La réforme de l'allongement du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles est un exemple de réforme de grande ampleur. Elle se base donc essentiellement sur la logique bureaucratique. A l'inverse, l'innovation est généralement le fait de quelques acteurs qui évoluent dans un cadre spécifique, et peut être associée à une logique professionnelle. C'est ainsi que les innovations se réalisent en réalité progressivement, au gré des conflits et des avancées des acteurs du terrain. Dupriez (2015a) indique que le système scolaire est relativement ouvert aux innovations pédagogiques, alors qu'il est relativement imperméable aux réformes pédagogiques, en raison notamment des caractéristiques des systèmes éducatifs, que Weick (1976) qualifie de « Loosely Coupled System » (p. 1), et que Dupriez (2015a), professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Louvain, reprend sous le terme de « système faiblement articulé » (p. 45). Par ce concept, Weick (1976) veut indiquer que le système est faiblement articulé car il fait intervenir des éléments (l'institution et les pratiques enseignantes) connectés, mais indépendants. Ainsi, selon Dupriez (2015a), les tentatives de réformes, qui impliquent une logique principalement bureaucratique, passent pour des tentatives de l'institution d'avoir droit de regard et d'interférer dans les pratiques des enseignants, entravant par là même la logique professionnelle.

D'ailleurs, Enthoven, Lator et Dupriez (2015) indiquent que le système est très rigide (de par son bureaucratisme et les prescrits imposés), mais que son influence est somme toute relative au niveau micro, au point que la logique bureaucratique s'arrête généralement « aux portes des classes » (Enthoven et al., 2015, p. 96). En effet, les enseignants jouissent d'une liberté qui leur laisse la latitude d'envisager l'enseignement à leur guise, ce qui rend la puissance des réformes somme toute relative au niveau micro (c'est-à-dire dans les pratiques des enseignants), mais elle n'est pas non plus inexistante. Selon les chercheurs, cela explique la réticence du corps enseignant à l'égard des réformes hiérarchiques, et la perméabilité aux « innovations » (Enthoven et al., 2015, p. 96) en provenance du terrain.

Dans cette lignée, le Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) (Barbana et al., 2016) nous éclaire également sur la difficulté pour l'institution scolaire (et sa structure principalement) de se « coupler » avec les pratiques effectives des enseignants. L'étude de cas, menée par Barbana, Delisse et Dupriez (2016) dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, montre que les changements pédagogiques et les instruments nouveaux sont utilisés de manière relative ou « cérémonielle » comme disent les auteurs (Barbana et al., 2016, p. 16). Ainsi, même si les changements attendus sont implantés, la culture professionnelle de l'enseignant n'est pas fondamentalement modifiée.

Lessard et ses collègues (2008) ont montré, dans leur enquête sur un échantillon de plus de 4500 enseignants issus du primaire et du secondaire au Québec, que les réformes adoptées étaient largement mal perçues par les enseignants, et que ceux-ci craignaient notamment un surcroît de travail et une perte d'efficacité. Les craintes sont donc réelles au niveau des acteurs de terrain. Si l'on se réfère aux deux approches des réformes éducatives, les concepteurs de ladite réforme (universités, cadres de l'administration, politiques) se rapprochaient d'une approche top-down (Lessard et al., 2008) provoquant la méfiance des enseignants (cf. supra) (Carpentier, 2012).

En conclusion, Dupriez (2015a) résume bien l'enjeu de l'adhésion, en attribuant notamment (mais pas uniquement) l'échec des réformes systémiques à la résistance que suscite l'implémentation de celles-ci par les enseignants. Il en déduit que les décideurs devraient tenter d'emporter l'adhésion large afin de réussir leur entreprise. L'adhésion doit être remportée, tant chez les membres de l'institution scolaire (chefs d'établissement, enseignants, etc.) que chez les autres personnes impliquées dans la vie scolaire (comme les parents par exemple).

2.6.3. Un exemple de réforme dans l'enseignement secondaire finlandais

Les résultats expliqués précédemment, et montrant des différences relatives dans l'implémentation d'une réforme, sont corroborés par ceux de Sullanmaa et de ses collègues (2019). En effet, ces chercheuses ont analysé une réforme dite « Core Curriculum » (Sullanmaa et al., 2019, p. 2) dans l'enseignement secondaire finlandais. Ces réformes instaurent des standards communs à l'ensemble des élèves, grâce à des programmes qui concernent tout le public scolaire, ce qui correspond à ce que la Fédération Wallonie-Bruxelles met en place grâce au tronc commun. Selon ces autrices, les enseignants se construisent une certaine représentation de la réforme sur base de leurs expériences. En fonction de l'adhésion engendrée (ou non), elles constatent des variations dans l'implémentation effective des changements. Ainsi, les enseignants qui perçoivent les changements comme porteurs de sens implémentent davantage les changements prescrits. De cette manière, l'impact même de la réforme menée peut être influencé par ce phénomène. L'accompagnement des enseignants dans l'interprétation de la réforme (par la communication) est une manière de promouvoir les changements pédagogiques désirés.

Dans leur recherche, Sullanmaa et al. (2019) ont sondé un peu plus de 1.500 enseignants issus de l'enseignement secondaire à un temps 1 (avant l'implémentation de la réforme) et à un temps 2 (après une année d'implémentation). Sur base de ces questionnaires, elles ont établi cinq profils qui montrent la cohérence entre la réforme et le profil de l'enseignant. Elles ont également analysé l'évolution de cette cohérence après le début de l'implémentation. Elles ont ainsi constaté que la cohérence perçue chez les professeurs avec un haut degré de cohérence initial diminuait au temps 2, alors qu'il augmentait chez les enseignants avec une faible cohérence. Selon les autrices, cela confirme que l'adhésion à la réforme naît de la mise en place effective de celle-ci dans les pratiques quotidiennes. Si les pratiques promues ne rencontrent pas les motivations professionnelles de l'enseignant, alors il y a fort à parier que l'enseignant percevra moins de cohérence à la réforme.

2.6.4. Fonctionnement des représentations chez les enseignants

Tout d'abord, l'acceptation et le soutien envers une réforme n'a rien d'un fait automatique ou allant de soi. En effet, notre époque ne croit plus en l'état-providence et au progrès systématique (Boissinot, 2014). De plus, selon Meirieu (2005), le modèle de réforme clé-en-main est à bout de souffle. En effet, ce n'est pas en indiquant les objectifs visés et les transformations à faire que la réforme sera automatiquement une réussite et qu'elle provoquera les effets escomptés.

En Belgique francophone, Dupriez et Cornet (2005) ont effectué une recherche institutionnaliste conséquente sur les réformes de l'enseignement primaire, et ils ont créé un modèle d'analyse des représentations sur base du caractère institutionnel de l'école (figure n°7 en annexe 3). Selon ces auteurs, les représentations des acteurs naissent de la collision entre ce qu'ils nomment d'une part les « productions culturelles » (p. 64), c'est-à-dire les décisions et discours d'acteurs qui agissent hors des murs de l'école (politique, chercheurs, etc.) et ses pratiques habituelles (l'agir). Le rôle et l'objectif des décideurs politiques selon ce modèle sont donc d'infléchir les représentations des enseignants, en vue d'agir indirectement sur les pratiques. Nous sommes donc loin de la vision fonctionnaliste du changement mis en lumière par Dupriez (2015a), puisque les représentations des enseignants et leur adhésion a une influence sur la mise en application du changement.

Les discordances entre les projets politiques et les pratiques et expériences de classe sont donc autant de facteurs qui altèrent l'acceptation du projet chez l'enseignant et son insertion dans celui-ci.

En Belgique francophone, un rapport de recherche a déjà balisé l'adhésion des enseignants pour une réforme précédente, à savoir la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire. Ce rapport interfacultaire a montré que la réforme a été perçue de manière négative, car les enseignants ont eu l'impression que ce changement leur était imposé (Donnay & Crahay, 2001, cités par Lafontaine & Crahay, 2004). Cela montre qu'une approche perçue comme top-down (Carpentier, 2012) peut venir diminuer l'approbation des enseignants.

Ainsi, si les travaux de Carpentier (2012) nous ont déjà éclairés sur le risque que suscite l'approche top-down et sur la méfiance des enseignants vis-à-vis de celle-ci, van den Berg & Schulze (2014) montrent quant à eux le rôle de l'identité professionnelle sur cette méfiance. En effet, les enseignants sont selon eux capables de s'adapter aux réformes, mais l'influence de celles-ci sur leur identité est telle que cela peut engendrer une forte réaction. Ainsi, l'impact du changement sur l'identité explique selon les auteurs de l'étude la difficulté de certains enseignants à s'adapter à la réforme. L'étude, comme celle d'Enthoven et de ses collègues (2015), pointe aussi l'importance de consulter les enseignants sur la réforme, dans l'optique de développer chez eux une vision positive de la réforme et d'engendrer davantage de flexibilité.

2.6.5. L'identité professionnelle des enseignants

Selon Cattonar (2006), le métier d'enseignant est en constante évolution, de par la rapide évolution des savoirs à enseigner, les nouveaux acteurs qui entrent dans le monde de l'éducation, mais également en raison des nouvelles technologies. Ainsi, même si les enseignants peuvent se construire une identité professionnelle développée, celle-ci est sujette à des évolutions au fur et à mesure que le monde scolaire évolue.

Par *identité professionnelle*, on entend un concept qui reprend « la façon dont les enseignants se définissent par rapport à eux-mêmes, aux autres ainsi qu'aux changements qu'ils affrontent. » (Dubar, 2000, cité par Duclos, 2016, p. 46).

Christian Maroy, membre du GIRSEF au sein de l'Université Catholique de Louvain, a réalisé une grille d'analyse reprenant six facettes ou domaines de l'identité professionnelle, qui concernent les représentations qu'ont les enseignants de leur métier (Maroy, 2002, p. 150) : «

- *le contenu du travail* : variables concernant l'autonomie dans le travail, les relations aux élèves, l'intérêt pour la matière, la pédagogie, la variété dans le contenu de l'emploi ;
- *les caractéristiques associées à l'emploi* : le salaire, les possibilités de carrière, la sécurité de l'emploi, le régime de pension, le temps libre et les vacances, l'équilibre vie professionnelle/vie privée, la flexibilité dans l'horaire ;
- *l'établissement et ses relations de travail* : relations aux collègues et relations au directeur, [...] variable concernant "le fait de trouver agréable de travailler dans l'établissement" ;
- *le niveau ou le type d'enseignement* : satisfaction concernant le niveau d'études et la filière d'étude où on enseigne ;
- *la place de la profession dans la société* : satisfaction concernant la fonction sociale exercée et la place des enseignants dans notre société. »

Ces aspects et la perception de ceux-ci sont autant d'éléments susceptibles de fonder l'identité professionnelle des enseignants, qui est à son tour un facteur d'influence de l'adhésion des enseignants aux changements pédagogiques (Duclos, 2016).

2.6.6. Représentations des enseignants sur leur métier

Dans l'ouvrage « Améliorer l'école » (Chapelle & Meuret, 2006), les auteurs réunissent toute une série d'intervenants et d'experts autour de la question de la réforme

scolaire. Cattonar, membre du GIRSEF à l'Université de Louvain, présente dans son chapitre (Cattonar, 2006) les différentes composantes de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique. Ses conclusions sont détaillées ci-après et permettent de comprendre les représentations qu'ont ces enseignants sur leur métier. Or, comme l'ont souligné Duclos (2016) ou encore Prost (2006), l'identité professionnelle est un des concepts qui est relié à l'adhésion des enseignants à une réforme, et cela est susceptible de diminuer l'implémentation de la réforme dans les classes.

Tout d'abord, selon Cattonar (2006), les enseignants se décrivent comme des passionnés, qui ont choisi de faire ce métier davantage pour leur matière ou pour le contact avec les élèves plutôt que pour les conditions de travail. Leur principale préoccupation est le désintérêt des élèves vis-à-vis de l'école et le manque d'investissement, d'où la mise en exergue des conditions dans lesquelles ont lieu les cours comme une facette importante du métier. Ainsi, les enseignants du secondaire sont en recherche constante sur la manière dont ils peuvent éveiller l'intérêt des étudiants.

Enfin, d'après la chercheuse (Cattonar, 2006), la plupart des enseignants notent que la principale tâche de leur travail se situe dans la classe, à dispenser les cours. C'est selon eux le cœur de leur métier. Ils considèrent les autres tâches, à savoir la gestion de l'ordre, l'empathie vis-à-vis des problèmes des élèves, ou encore l'apprentissage de savoir-vivre, comme des tâches ingrates pour lesquelles ils ne sont ni formés ni payés.

Cependant, Cattonar (2006) note qu'il ne faut pas pour autant en déduire que la communauté d'enseignants est homogène. Elle est notamment fonction du public de la classe, puisque la gestion des comportements occupe une place beaucoup plus importante dans les écoles défavorisées, alors qu'il s'agit d'un travail secondaire si l'on s'en réfère à leur identité professionnelle. Le vécu de l'enseignant et son expérience au sein de son établissement infléchissent aussi son identité professionnelle.

2.6.7. Représentations des enseignants sur l'hétérogénéité des classes

Il va sans dire qu'une mesure telle que l'allongement d'un tronc commun aura des conséquences multiples sur des indicateurs importants de l'enseignement. Parmi eux, nous pouvons légitimement nous attendre à une diminution de la variance inter-établissement au profit de la variance intra-établissement (Grisay, 2006). Les différences entre écoles s'estomperont donc au profit d'une hétérogénéité plus importante dans les classes. Ce

changement peut provoquer de la résistance parmi les enseignants, car l'idée du bénéfice de la classe homogène reste fort présent chez les parents et les enseignants (Meirieu, 2005).

Les enseignants risquent de voir l'hétérogénéité des classes comme un problème professionnel supplémentaire à surmonter (Meirieu, 2005). Cette vision négative de l'hétérogénéité des classes risque de diminuer le soutien des enseignants à cette réforme.

2.6.8. Un modèle pour susciter l'adhésion

Selon Duclos (2016), les facteurs d'adhésion aux réformes dans le domaine éducatif s'articulent autour de trois axes principaux, déterminés dans le modèle « facteurs d'adhésion et de mobilisation face au changement éducatif » (FAMCÉ) de Duclos (2016, p. 42), docteur en psychopédagogie et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à l'Université de Montréal. Le modèle de Duclos (2016) est disponible en annexe 4 et les trois axes qui le composent sont présentés ci-après en détaillant les composantes de chaque catégorie.

➤ *Les facteurs personnels*

Le premier axe du modèle concerne les **facteurs personnels**, soit ceux touchant à l'individu. Le premier sous-domaine correspond aux *émotions*. L'autrice (Duclos, 2016) affirme que celles-ci, qu'elles soient positives ou négatives, ont un impact certain sur la lecture de la réforme de la part des enseignants, et surtout sur les comportements des enseignants quant à l'implémentation de la réforme dans leur classe. L'anxiété générée par le changement est notamment une explication récurrente dans l'absence d'application des mesures.

Selon Spillane et al. (2002), les enseignants interprètent les réformes en fonction de leur vécu et de leur expérience sur le terrain (ce qui correspond aux *connaissances locales* du modèle de Duclos (2016)). Ainsi, les expériences passées peuvent modeler l'opinion des acteurs de terrain, qui seraient plus réticents face à un changement similaire à une expérience passée douloureuse. Ils seront à l'inverse favorables à des expériences qui leur ont été positives.

Les *croyances et les valeurs* représentent des jugements que l'enseignant se construit sur sa pratique en classe et qui influencent ses actions (Duclos, 2016). Ainsi, selon Rousseau (2004, cité par Duclos, 2016), une cohorte d'enseignants américains a arrêté d'implémenter les aspects d'une réforme dans leur classe, car celle-ci était conflictuelle avec leurs croyances

vis-à-vis de l'apprenant. Duclos (2016) souligne que les axes du domaine ne sont pas hermétiques les uns des autres, que ces croyances et valeurs sont par exemple le fruit de la constitution de l'identité et de l'idéologie professionnelles (cf. infra), issus des facteurs sociaux.

➤ *Les facteurs sociaux*

Le deuxième axe du modèle concerne le **domaine social**, qui se trouve aussi affecté par l'implémentation de changements structurels. Le corps politique aurait tort, selon Duclos (2016), de croire que les réformes envisagées sont toujours en accord avec le système de valeurs du groupe de professionnels. Borgès et Lessard (2008) ont abouti à des résultats similaires lorsqu'ils ont suivi une enseignante secondaire qui provient du Québec dans son implémentation d'une réforme.

L'*idéologie professionnelle* représente un système de croyances qui guide les pratiques. Elle fait généralement consensus au sein de groupes endossant le même rôle, mais amène une même situation à être appréhendée différemment selon les acteurs (Duclos, 2016). Lessard et al. (2008) ont justement montré que les directeurs et les enseignants ayant une idéologie différente n'ont pas la même réaction face à une réforme, qui avait suscité l'enthousiasme parmi les directions et la défiance de la part des enseignants. Ce construit est assimilé à un facteur social, car il agit dans un groupe et est généralement l'élément qui fait consensus au sein de celui-ci (Duclos, 2016).

L'*identité professionnelle* a déjà été définie dans une section spécifiquement dédiée (cf. supra). Hargreaves (2005, cité par Duclos, 2016) a montré que les comportements et les attitudes des agents éducatifs variaient selon des facteurs comme l'âge ou l'identité générationnelle. Les agents plus âgés sont ainsi plus résistants aux réformes, affichant une usure progressive face aux diverses réformes auxquelles ils ont déjà fait face. En France, selon Prost (2006), les réformes qui n'ont jusque-là pas abouti dans leur implémentation sont celles qui se confrontaient le plus à l'identité professionnelle des enseignants. Il insiste également sur le fait que cette identité est disciplinaire en secondaire, en raison de l'organisation du système éducatif.

Duclos (2016), tout comme Kegler et Wyatt (2003, cités par Delisse & Galand, 2020), insistent aussi sur l'importance d'impliquer les enseignants dans le processus au travers d'*espaces de discussion*, par des réunions, des groupes de réflexion, etc. Ces espaces de discussion sont aussi importants, dans l'optique de développer une *relation de confiance* au

niveau de la réforme et non une relation basée sur l'autorité, qui pourrait assimiler la réforme à une approche top-down et réduire sa capacité à s'implémenter (Carpentier, 2012).

De même, la *participation et la collaboration* des acteurs dans la conception des réformes apparaissent comme des éléments prépondérants dans l'acceptation future de celles-ci (Duclos, 2016).

➤ *Les facteurs contextuels*

Enfin, le troisième axe est le **contexte**, qui est multimodal, puisqu'il touche autant la communication, le contexte d'implantation ou encore la culture du milieu éducatif et organisationnel (Duclos, 2016).

Au niveau de la *communication*, comme expliqué plus haut, la perception du changement éducatif est fonction de nombreux facteurs. Laguardia et al. (2002, cités par Lessard et al., 2015) mettent en avant qu'une seule réforme peut être interprétée de manière différente par trois enseignants. Il est donc essentiel pour les initiateurs de la réforme d'avoir une communication efficace et claire prenant en compte les différentes interprétations possibles que pourront en faire les enseignants. De plus, l'agent ne peut être en mesure de mettre en œuvre un changement s'il ne le comprend pas (Duclos, 2016).

Les initiatives doivent aussi tenir compte des *contextes d'implantation* et de la *nature du changement*. Ainsi, les idées d'une réforme passent au travers d'un prisme qui correspond aux pratiques du terrain. Durlak et Dupré (2008, cités par Delisse & Galand, 2020) ont également mis en avant que les réformes implantées de manière effective sont généralement celles qui sont dans la lignée des pratiques habituelles, parce que le contexte dans lequel elles sont implantées soutient leur mise en pratique. Selon Duclos (2016), la nature du changement est importante dans la problématique de l'adhésion, car une réforme qui engendre une rupture trop importante peut engendrer de l'hostilité. Bareil (2008) enjoint d'ailleurs les décideurs à adopter une politique de gestion contextuelle en prenant en compte ces enjeux. Dans la mesure où les changements impulsés par la réforme du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles sont d'ordres structurels, leur impact sera significatif sur les filières techniques et professionnelles ainsi que sur leurs enseignants. On peut donc s'attendre à une forte réaction vis-à-vis de cette réforme au niveau de ces contextes d'implantations.

De même, les changements doivent s'accompagner de *moyens humains et matériels* en suffisance pour rendre la réforme opérante (Duclos, 2016). Par exemple, il n'est pas optimal

de se lancer dans une réforme de grande ampleur sans dégager un budget suffisamment important pour sa mise en place (Levin, 1998, cité par Duclos, 2016). Ces moyens ne sont pas toujours financiers mais peuvent être liés par exemple à la charge de travail. Ils permettent d'agir notamment sur les émotions des enseignants en atténuant l'angoisse suscitée par la réforme. Un autre exemple est la formation, mise en avant par Delisse et Galand (2020), qui permet d'améliorer les pratiques et l'implantation du changement. Pour être efficaces, les formations doivent être conséquentes. Dupriez et Cornet (2005), dans leur recherche-action sur la rénovation de l'enseignement primaire, notent que les établissements n'ont pas appliqué la réforme en cycles de manière profonde, notamment en raison du manque de formation à cet égard, ce qui aurait permis aux enseignants de comprendre comment parvenir à implémenter la réforme.

Le dernier sous-domaine correspond à la *culture organisationnelle*. Selon Deblois et Corriveau (1993), elle correspond à « l'expérience de vie de groupe, à ce sentiment qui naît au moment de l'intégration de personnes dans un groupe pour une longue période et dans le cadre d'un projet commun » (Deblois & Corriveau, 1993, p. 2). Pour l'expliquer d'une autre manière, il s'agit de l'énergie motrice d'un groupe qui lui permet de progresser et de se maintenir. Ainsi, afin d'obtenir des changements en profondeur, il convient de prendre en compte la dynamique des groupes professionnels, et de proposer des moments d'échanges et de réflexion autour de la réforme, afin d'infléchir cette culture organisationnelle propre à chaque établissement.

2.6.9. Conclusion sur l'adhésion aux réformes

Les diverses recherches effectuées dans le domaine des changements éducatifs ont permis de découvrir que les mécanismes qui sous-tendent l'adhésion des enseignants sont multiples et qu'ils agissent sur la perception de manière complexe.

Nous sommes tout d'abord remontés à l'origine de la problématique de l'adhésion, en montrant que l'implémentation des réformes se résumait initialement à une approche technique qui considère les enseignants comme des opérateurs. Ce paradigme a ensuite été abandonné aux profits d'approches institutionnalistes qui considèrent l'école comme une institution traversée par son besoin de légitimité et par la complexité de ses composantes. Les enseignants ne sont donc plus des opérateurs du changement, mais des acteurs à part entière. Leurs individualités sont donc plurielles et mises en avant, puisque l'enseignant est influencé

dans ses pratiques et représentations par une longue série d'éléments, comme son identité professionnelle ou encore la culture organisationnelle de son établissement.

Nous avons également distingué les deux types d'approches établies par Carpentier (2012), à savoir les approches top-down et bottom-up, en mettant en évidence les spécificités de chaque approche. Il est important de déterminer, sur base de cette dichotomie, comment les enseignants ont perçu la direction prise par les divers décideurs politiques. En effet, ce n'est pas parce que la Ministre a consulté et impliqué différents acteurs comme les chercheurs et les syndicats que les enseignants se sentent impliqués dans la recherche, d'autant plus que certaines rencontres organisées par la Ministre n'ont pas recueilli le succès escompté (Roland et al., 2019).

Ensuite, nous avons distingué deux logiques qui sous-tendent le système éducatif, à savoir les logiques bureaucratique et professionnelle (Bidwell, 1965, cité par Dupriez, 2015a) qui témoignent du couplage relatif entre les pratiques de terrain et l'univers bureaucratique. On parle selon Dupriez (2015a) de « système faiblement articulé » (p. 45), ce qui peut expliquer que des changements décidés par les politiques (dans le cadre de la logique bureaucratique) ne percolent pas en pratiques effectives (logique professionnelle). On constate également que les innovations qui proviennent d'enseignants eux-mêmes sont beaucoup mieux vues, car elles s'inscrivent dans cette logique professionnelle.

Nous nous sommes alors intéressés aux représentations qu'ont les enseignants de leur métier, car cela peut avoir un impact sur leur vision des changements qu'implique le tronc commun. En effet, la fonction la plus importante de leur métier est le temps dédié aux apprentissages en classe, et les autres tâches (éducation des enfants, maintien de l'ordre, tâches annexes au métier) sont vues comme des tâches ingrates qui détournent les enseignants de leur mission principale.

Finalement, nous avons découvert un modèle issu des travaux de Duclos (2016) qui présente en trois dimensions les facteurs qui affectent l'adhésion à une réforme ou à un changement.

2.7. Conclusion

En conclusion, les travaux de recherche présentés dans cette étude montrent la pertinence d'établir ou d'allonger un tronc commun, en insistant sur les apports que cette structure a sur l'équité (principalement) sans altérer l'efficacité. Si l'on s'en réfère à la typologie de Mons (2008), le modèle de l'intégration individualisée semble agir efficacement

sur différents problèmes d'équité caractéristiques de notre système, en agissant à la fois sur les mécanismes de différenciation verticale (le redoublement) et horizontale (les filières).

Nous avons aussi montré que le système belge est sous tension, car il tente de s'inscrire dans une logique d'intégration, mais son histoire a été ponctuée de moments de tensions, de crises et de désillusions, qui n'ont pas permis d'aboutir à cet idéal. La mesure du tronc commun s'inscrit dans une logique d'intégration, en repoussant en Belgique francophone l'âge de l'orientation dans une filière de la 2^e année à la 3^e année de l'enseignement secondaire. Cette mesure a pour but d'améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif, puisque des expériences similaires ont porté leurs fruits, notamment en Pologne.

Au niveau de la mise en place des réformes, différents courants de recherche ont fait évoluer la manière dont est appréhendée cette étape. Les enseignants sont passés d'agents à acteurs, et la prise en compte de leur point de vue est très importante pour assurer le succès d'une réforme. Le milieu éducatif est d'ailleurs assez réfractaire aux changements qui lui sont imposés par le haut, à l'inverse d'innovations venues du terrain.

Enfin, les facteurs d'adhésion à une réforme sont multiples et de nombreux aspects agissent sur les perceptions des enseignants sur la réforme, ce qui peut engendrer tantôt de l'adhésion, tantôt de la désapprobation. Ces facteurs sont de plusieurs ordres comme le montre Duclos (2016) : cela peut toucher à des facteurs personnels (émotions, valeurs, etc.), à des facteurs sociaux (identité de l'enseignant, relation de confiance entre les décideurs et les enseignants, implication de ceux-ci dans le processus, etc.), ou encore à des facteurs contextuels (culture organisationnelle de l'établissement, contexte d'implantation, communication, etc.). Autant de facteurs auxquels notre recherche s'intéresse et qui sont de nature à infléchir l'adhésion des enseignants à la réforme du tronc commun dans l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

3. Méthodologie

3.1. Introduction

Suite à nos recherches dans la littérature scientifique, nous avons découvert que l'adhésion des enseignants à une réforme n'est pas chose acquise. Or, le système éducatif belge francophone est en mutation, car il a entamé en 2015 un chantier pour modifier en profondeur ses orientations, à savoir le Pacte pour un enseignement d'excellence. Parmi ces

changements se trouvent l'allongement et le remodelage d'un tronc commun. Celui-ci prenait l'appellation « continuum pédagogique » (Grootaers, 2014, p. 10) depuis la réforme de 1994 (Dupriez & Verhoeven, 2019). L'avis du Groupe Central (2017) qui balise la nouvelle réforme multiplie les approches et les changements au sujet du tronc commun, afin notamment de tendre vers plus d'équité et d'efficacité.

- *L'allongement de la période commune à tous les élèves*

Auparavant, les élèves évoluaient au sein d'un cursus commun à partir de la première maternelle jusqu'à la deuxième année secondaire, ce qui permettait aux élèves de s'orienter à partir de la troisième année secondaire, à travers des options et des filières différentes. Désormais, cela sera possible à partir de la quatrième année seulement.

- *La redéfinition des référentiels*

Le tronc commun définit une série de domaines et a pour objectif de favoriser l'interdisciplinarité, en révisant les attendus par année, en les détaillant davantage que dans les Socles de compétences. Elle introduit également une « approche spiralaire » (Groupe central, 2017, p. 51), puisque les référentiels proposent des pistes pour favoriser la transversalité des savoirs (interdisciplinarité, croisements horizontaux entre disciplines), mais aussi la cohérence dans le temps (approche verticale pour rendre plus fluide le développement des savoirs au fil des années du tronc commun).

- *La prise en charge des difficultés des élèves*

Comme montré dans la revue de littérature, la mise en place d'un tronc commun (principalement sous la forme d'un tronc commun individualisé (Mons, 2008)) s'accompagne d'une chute des différences de performances inter-établissements au profit d'une augmentation des différences intra-établissements (Grisay, 2006). En d'autres termes, les différences entre écoles diminuent, mais cela entraîne une augmentation de l'hétérogénéité au sein des classes. Afin de gérer cette hétérogénéité, des dispositifs sont prévus comme la différenciation, encouragée par la réforme. Les enseignants devront notamment rédiger un dossier d'accompagnement pour les élèves dont les difficultés persistent, afin de trouver des aménagements et des pistes pour les encadrer dans leurs apprentissages.

3.2. *Question et hypothèses de recherche*

De ces considérations sur l'implantation du tronc commun découle notre question de recherche :

« La réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence en Belgique, et plus précisément l'instauration d'un tronc commun, suscite-t-elle l'adhésion des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur ? »

En effet, la question de l'adhésion à une réforme ne va pas de soi, d'autant plus que la réforme suppose, comme nous venons de le montrer, des changements majeurs dans les pratiques éducatives et dans la structure du système. Or, nous en sommes venus à la conclusion, suite à notre revue de littérature, qu'une réforme qui ne suscite pas l'adhésion n'entraîne généralement pas une application des mesures en profondeur.

Afin de répondre à cette question, nous avons émis plusieurs hypothèses de recherche mises à l'épreuve, afin de déterminer qui sont les enseignants favorables ou défavorables à la réforme, et ce qui sous-tend leur adhésion, que ce soit de manière générale ou spécifique.

Hypothèse 1 : En majorité, il n'y a pas de soutien des enseignants vis-à-vis de la réforme du tronc commun.

- 1.1 Ils ont peur que le niveau de l'enseignement diminue.
- 1.2 Ils pensent que les bons élèves seront désavantagés par la réforme.
- 1.3 Les élèves en difficulté ne bénéficieront pas de la réforme.

Hypothèse 2 : La conception de la réforme a été réalisée et perçue comme une approche top-down.

- 2.1 Selon ces enseignants, il y a une distance entre les mondes politique et enseignant.
- 2.2 Les enseignants sont plus à même d'améliorer l'enseignement que les politiques.

Hypothèse 3 : Le corps enseignant ne forme pas un groupe homogène dans sa réaction à la réforme.

- 3.1 Les enseignants les plus âgés (plus de 40 ans) sont plus réfractaires à la réforme.
- 3.2 Les enseignants disposant d'un diplôme de Master ou de doctorat sont plus enclins à adhérer à la réforme.
- 3.3 Les enseignants dispensant des cours techniques ou professionnels sont plus défavorables à la réforme.
- 3.4 Les enseignants donnant cours dans une filière technique ou professionnelle sont plus défavorables à la réforme.

3.5 Les enseignants de 3^e année secondaire sont plus défavorables à la réforme.

Hypothèse 4 : Les enseignants sont attachés au système actuel de redoublement et de filières.

4.1 Ils sont favorables au maintien des filières dans l'enseignement secondaire.

4.2 Les filières permettent à chaque élève de s'orienter efficacement selon eux.

4.3 Le redoublement reste un moyen efficace pour gérer les difficultés des élèves.

4.4 Le redoublement détériore l'image de soi des élèves.

Hypothèse 5 : Les différentes facettes de l'implémentation de la réforme ont été perçues négativement par les enseignants.

5.1 Ils craignent que les moyens pour la mise en œuvre ne soient pas suffisants.

5.2 Ils pensent que cela aura un impact négatif sur leurs conditions de travail.

5.3 Des enseignants vont perdre des heures de cours.

5.4 La charge de travail des enseignants augmentera selon eux.

Hypothèse 6 : La réforme fragilise l'identité des enseignants.

6.1 Ils perçoivent négativement l'effet que cela aura sur leur image dans la société.

6.2 Ils pensent que cela augmentera la charge de travail et rendra plus compliquée leur gestion du temps de travail.

3.3. Construction du questionnaire

3.3.1. Réflexion initiale et définition de domaines

Les items sont basés sur les différentes lectures réalisées préalablement à cette recherche, et utilisées dans le cadre théorique de cette étude.

La méthodologie appliquée pour la construction du questionnaire est inspirée du travail de Valois et de ses collègues (2012), et ayant pour objet l'« évaluation et [la] validation d'un questionnaire d'attitudes en éducation » (p. 1). Les chercheurs ont eu comme volonté de proposer des méthodes rigoureuses pour la création de questionnaires, afin de garantir leur validité et leur fidélité, et ce au regard de « considérations épistémologiques et métrologiques » (p. 1). Leur question centrale est donc de savoir comment s'assurer de mesurer l'attitude que l'on cherche bien à mesurer.

Sur base de nos hypothèses, nous avons donc défini une série de domaines sur lesquels devrait porter le questionnaire. A ce niveau, Valois et al. (2012) recommandent de définir le construit que nous voulons mesurer. Dans ce cas-ci, les construits sont multiples, car nous cherchons non seulement à percevoir l'attitude des enseignants vis-à-vis de la réforme (leur adhésion), ce qui constitue notre construit premier, mais également les facteurs et

représentations qui sous-tendent cette adhésion ou cette désapprobation. Les domaines créés nous permettent donc de définir les différents construits que nous voulons mesurer (par 67 items) et sont basés sur différentes thématiques dégagées dans la revue de la littérature et dans nos hypothèses de recherche :

- Renseignements généraux (6 items)

Comme nous l'avons découvert précédemment, des données personnelles peuvent avoir une influence sur l'adhésion, comme l'ancienneté par exemple (Hargreaves, 2005, cité par Duclos, 2016). En outre, les filières techniques et professionnelles connaîtront davantage de changements, car il ne sera plus possible d'entrer dans ces filières en troisième année de l'enseignement secondaire, mais bien désormais en quatrième (Groupe central, 2016). Ainsi, les enseignants de ces branches seront peut-être plus récalcitrants vis-à-vis des changements décidés. De même, comme expliqué dans le cadre théorique, la grille-horaire sera modifiée, ce qui risque d'engendrer moins d'adhésion dans les catégories d'enseignants qui perdront des heures de cours. Le cours enseigné peut ainsi avoir un lien avec le soutien à la réforme. L'item g6 (cf. questionnaire définitif en annexe 6) sur l'année d'enseignement est issu du questionnaire mis en place par Knap (2021).

- Représentations du redoublement (8 items)

Dans le même ordre d'idées, nous tenterons de percevoir les représentations qu'ont les enseignants sur le redoublement, dans la mesure où l'allongement du tronc commun réduit les possibilités de recourir à une telle mesure. Le questionnaire tente de découvrir également leurs perceptions sur le tronc commun à ce niveau-là, comme un potentiel nivellement par le bas que les enseignants craindraient éventuellement. Pour ce faire, nous prenons appui également sur l'échelle mise en place par Crahay, Issaieva et Monseur (2014), et plus particulièrement sur les items qui correspondent au construct « croyances en faveur du redoublement » (p. 51). Pour réaliser ces items, ils se sont eux-mêmes basés sur l'échelle mise en place par Boraita et Marcoux (2013, cités par Crahay et al., 2014).

- Représentations des filières (8 items)

Quelques items sont prévus pour tenter de percevoir l'opinion des enseignants sur le système filiarisé tel qu'il existe avant l'allongement du tronc commun, et sur l'effet perçu de ces filières.

- Représentations du changement (8 items)

Comme nous l'avons vu dans le cadre de la revue de littérature, les réformes mises en place jusqu'ici n'ont pas réussi à remporter pleinement l'adhésion des enseignants (Dupriez, 2015a). Avant de questionner la réforme précise du tronc commun, il est donc important de percevoir si les enseignants interrogés soutiennent le changement et les réformes en général. De fait, en fonction du soutien ou de la réticence des enseignants au changement, l'interprétation des résultats sera différente.

Comme l'explique Carpentier (2012), les changements peuvent être initiés de manière top-down (implémentée par le haut) ou bottom-up (par le bas, les enseignants eux-mêmes). Ainsi, il est possible qu'il y ait une distorsion entre la manière effective dont la réforme a été mise en place, et la vision qu'en ont les acteurs de terrain. Il est aussi important d'évaluer la dynamique de la réforme telle que perçue par les enseignants, si les décisions auront une influence ou non sur leurs pratiques, et s'ils tenteront de s'appropriier les changements ou non.

- Représentations des effets de la réforme du tronc commun (10 items)

Une des conclusions principales du cadre théorique était le bien-fondé de l'introduction ou de l'allongement d'un tronc commun sur le plan scientifique. Cependant, les effets attendus de la réforme ne sont sans doute pas les mêmes dans le monde politique (qui se situe à un niveau macro) et dans le monde enseignant (à un niveau micro). Cette thématique a donc pour visée de rendre compte de la représentation des enseignants sur les effets de la réforme. Par exemple, la réforme engendrera-t-elle un nivellement par le bas ? ou profitera-t-elle aux élèves en difficulté ? Une question met également en exergue leur vision sur la voie que devrait emprunter le système (filiales précoces, tronc commun jusqu'à 14 ans, jusqu'à 15 ans, jusqu'à 16 ans ou jusqu'à la fin des études secondaires).

- Soutien des enseignants à la réforme (3 items)

Les trois items de cette section questionnent les enseignants sur leur adhésion à la réforme, sur leur implémentation des réformes et sur l'année d'instauration des filiales que les enseignants désirent. Les trois items ne mesurent pas les mêmes représentations, donc ils ne constituent pas une « échelle » à proprement parler dans les divers traitements statistiques réalisés dans l'étude (comme les alphas de Cronbach ou encore les Anovas).

Dans son mémoire, Elise Knap (2021) a développé plusieurs items en lien avec ce construit, et nous les avons intégrés dans notre questionnaire. Il s'agit des items e12, e13 de notre questionnaire.

- Représentations de l'implémentation de la réforme du tronc commun en FW-B (en lien avec les facteurs mis en lumière par Duclos (2016)) (15 items)

Cette section, plus hétéroclite dans la composition des items, reprend divers éléments du modèle de Duclos pouvant avoir une influence sur l'adhésion des enseignants. Il s'agit par exemple d'items concernant leur perception des moyens mis en œuvre, de la formation, des nouvelles grilles horaires, de la communication, des espaces de discussion et de la participation, de la confiance envers les décideurs notamment. Des items portant sur les conséquences de la réforme sont aussi insérés (remaniement des heures, changements organisationnels, charge de travail, etc.).

Il ne s'agit donc plus, comme dans les sections précédentes, de comprendre la vision de l'enseignant sur la réforme en général, mais de déceler sa vision personnelle, les effets à son propre niveau. Le modèle de Duclos (2016) permet à ce titre de parcourir ces perceptions.

- Représentations de l'effet de la réforme sur l'identité professionnelle des enseignants (9 items)

Comme l'a indiqué Duclos (2016), l'identité professionnelle des enseignants est un facteur qui influence l'adhésion aux changements. Ainsi, cette échelle contient des items sur base des cinq dimensions de l'identité professionnelle mises au jour par Maroy (2002). Les enseignants doivent donc se positionner sur les effets de la réforme par rapport à différentes facettes de leur métier, comme leur attrait pour les matières et la pédagogie, le temps de travail, ou encore la vision de la société sur leur métier.

3.3.1. *Laboratoires cognitifs*

Le questionnaire, après sa conception initiale, a été soumis à plusieurs laboratoires cognitifs. Selon Zucker et al. (2004), les laboratoires cognitifs permettent de rendre compte qualitativement des processus mentaux à l'œuvre, notamment lors de la passation d'un questionnaire. Le chercheur peut ainsi obtenir un regard extérieur sur son questionnaire, ce qui constitue une grande richesse. Il prend ainsi connaissance des incompréhensions ou dysfonctionnements liés à certains items et peut vérifier si son questionnaire mesure bien ce qu'il escompte mesurer.

La méthodologie employée dans le cadre de cette étude correspond à un laboratoire cognitif concurrent. De fait, les enseignants interrogés indiquent à chaque item la manière dont ils le comprennent, ou s'ils ont des difficultés à y répondre. Ils explicitent donc leur pensée et cela donne la possibilité au chercheur d'ajuster son questionnaire suite à ce laboratoire. Le questionné indique également à la fin de l'épreuve un avis sur le questionnaire et sur sa longueur, afin d'avoir une remarque générale.

Trois laboratoires cognitifs ont été réalisés. Le premier a eu lieu avec une jeune enseignante en mathématiques dans toutes les filières dans l'enseignement secondaire inférieur, et qui réalise un Master en Sciences de l'Education. Le deuxième a été réalisé avec un enseignant plus âgé qui donne cours dans la filière professionnelle en troisième secondaire notamment. Le dernier a finalement eu lieu avec une jeune enseignante de musique en première et deuxième secondaire.

Au travers de ces trois laboratoires cognitifs, nous avons cherché à obtenir une diversité de profils, car tous trois interprètent le questionnaire de manière différente en fonction de leur vécu. La richesse des entretiens a donc permis d'ajuster le questionnaire : des items ont notamment été enlevés (par exemple plusieurs items qui ne suscitaient pas de réaction ou de lien avec la réforme dans le domaine sur l'identité) et d'autres modifiés pour améliorer la validité, même si les changements dans le questionnaire ne sont pas majeurs. L'ordre des sections a également été changé afin d'assurer une certaine cohérence et un certain confort lors de la passation. Par exemple, l'échelle du redoublement a été placée en premier lieu dans le questionnaire, car il s'agit d'une échelle validée.

Au sein de l'échelle des filières, l'ordre des items a été modifié pour que les items qui évaluent les mêmes sous-dimensions ne se suivent pas. Un autre exemple est l'item e10 dont la formulation a changé, évoluant de « démoralisera les élèves qui ne souhaitent pas s'orienter vers des études supérieures » à « démoralisera les élèves qui souhaitent se diriger vers des filières technique ou professionnelle » afin que le lien avec l'orientation soit plus clair.

Les deux questionnaires (la version antérieure aux laboratoires ainsi que la version définitive) sont disponibles en annexe n°5 et 6.

3.3.2. *Formes et spécificités du questionnaire*

Afin de garantir un certain confort dans la passation du questionnaire par les participants, plusieurs précautions ont été prises. Ces mesures permettent aussi de maximiser les chances de complétion du questionnaire. En voici certaines d'entre elles, car une liste exhaustive de ces mesures ne serait pas pertinente.

- *Vérification du caractère non intrusif des échelles et biais de désirabilité*

Au cours de la construction du questionnaire, certains items ont été identifiés, car ils seraient susceptibles d'engendrer de la désirabilité sociale. Selon Hays et al. (1989), qui ont étudié ce biais et dont les recherches font office de référence sur ce sujet, l'utilisation de mesures auto-rapportées fait appel au concept de « self-présentation » (p. 630). Il s'agit pour le sujet de répondre dans le sens attendu, celui qui est valorisé par la société, et de sous-représenter les réponses qui ne correspondent pas à ce qui est valorisé socialement. Ainsi, ces items ont été discutés lors du laboratoire cognitif, afin de garantir qu'ils ne dysfonctionnaient pas. C'est notamment le cas pour les items « Quelle que soit ma position vis-à-vis de la réforme, j'appliquerai les changements demandés au sein de ma classe » ou encore « Mon chef d'établissement ne me poussera pas à mettre en place en profondeur les changements qu'implique la réforme ». Ces items ont été discutés pendant les laboratoires et il a été décidé de les maintenir, car les répondants se sont positionnés honnêtement et deux d'entre eux ont sélectionné une réponse peu valorisée socialement à ces items. Par contre, le premier item ne comportait pas initialement la mention « Quelle que soit ma position vis-à-vis de la réforme » qui a été ajoutée.

- *Insertion d'items inversés*

Afin de maintenir l'attention des répondants, des items inversés ont été insérés dans le questionnaire, et ce dans toutes les échelles.

- *Ordre des domaines*

Nous commençons sciemment par proposer des questions afin de récolter des informations générales sur les individus. Ensuite, les échelles mesurées se rapportent à leurs croyances vis-à-vis du redoublement et des filières. Nous n'avons donc pas directement posé d'items sur la réforme, car ce sujet suscite le plus de réaction, et nous avons voulu le questionnaire progressif. Dans le même temps, nous avons terminé par un domaine plus personnel relatif à leur identité d'enseignant.

3.4. Administration du questionnaire

3.4.1. Mise en ligne du questionnaire

Le questionnaire a été mis en ligne grâce à la plateforme d'enquête de l'Université de Liège au lien suivant : <https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=x&s=OUEAEUKCV>.

Afin d'accroître les chances de réponse au questionnaire, le numéro des questions a été masqué, et les 67 items ont été répartis équitablement en plusieurs pages, ce qui laisse une impression de brièveté appréciée par les participants lors des laboratoires cognitifs.

Avant de débiter le questionnaire, le participant dispose d'informations concernant les critères d'inclusion à l'étude, des informations sur la confidentialité de l'étude, des moyens de contacter le chercheur responsable ou encore des modalités de passation (échelles de Likert, questions à choix multiples, etc.) Les items ont été répartis en section avec un texte introductif indiquant aux participants le mode de réponse correspondant à la section.

3.4.2. Diffusion du questionnaire

Afin de maximiser les réponses au questionnaire et d'obtenir un échantillon suffisamment large et représentatif, plusieurs méthodes de diffusion ont été employées :

- *diffusion sur une page personnelle Facebook* : Une invitation à la participation a été mise en ligne sur une page privée afin qu'elle puisse être relayée par notre réseau de connaissance ;
- *diffusion dans des groupes d'enseignants spécialisés* : Une invitation a également été publiée dans des groupes rassemblant un grand nombre d'enseignants par discipline ;
- *diffusion par mail à des directions* : Les adresses email des établissements secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été recensées sur l'annuaire disponible sur le site internet enseignement.be. Tous les établissements secondaires n'ont pas pu être contactés car leur adresse email n'était pas renseignée, mais 86 établissements ont pu recevoir l'invitation. Une dizaine de chefs d'établissements ont assuré avoir relayé l'enquête. D'autres l'ont certainement partagée également sans répondre au mail qui leur était adressé.

Cette dernière approche (par les directions) nous semblait des plus pertinentes, car la seule diffusion sur les réseaux sociaux aurait conscrit l'étude à une cadre géographique restreint à une région spécifique. Les résultats auraient donc pu être davantage biaisés.

3.5. *Échantillon et population*

Tous les enseignants ne rentrent pas dans les conditions de l'enquête. Deux critères d'inclusion ont été posés : (1) les enseignants doivent avoir été actifs dans les cinq dernières années et (2) enseigner ou avoir enseigné dans l'enseignement secondaire inférieur ordinaire.

En effet, les professeurs doivent avoir un vécu récent dans le métier pour être en capacité de se projeter avec la réforme, et pour en mesurer les enjeux. De plus, la plupart des mesures entrant en compte dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence remontent à moins de cinq ans. Les enseignants ayant quitté la fonction auparavant ne seraient donc pas au fait de réformes comme celle du tronc commun.

Notre étude se centrant sur l'enseignement secondaire, nous avons décidé de nous focaliser sur les années qui ressentent le plus l'impact de la réforme, c'est-à-dire le degré inférieur. Quand nous parlons de « degré inférieur » ou de « secondaire inférieur », nous lui donnons un sens différent de « 1^{er} degré » ; il s'agit dans cette étude des trois premières années de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire celles concernées par la réforme du tronc commun. Nous acceptons les enseignants de tous types de réseaux, de filières et de disciplines, car la réforme du tronc commun est une réforme systémique qui concerne tous les acteurs de l'enseignement secondaire inférieur (Catteau, 2016). Par contre, les enseignants issus de l'enseignement spécialisé vivent une réalité bien spécifique, et il nous paraît peu pertinent de mêler dans l'échantillon des enseignants issus de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé.

Ainsi, nous obtenons un total de 121 répondants au questionnaire. En réalité, nous avons obtenu 122 réponses, mais après lecture des données, un répondant a indiqué la réponse 1 à chaque item, ce qui est trop incohérent pour pouvoir être considéré valide, d'autant plus que des items inversés étaient présents. Les 121 répondants se répartissent dans l'échantillon de la manière détaillée ci-après (cf. l'entièreté des tableaux en annexe 7).

3.5.1. *Le sexe*

L'échantillon comporte 87 femmes (71,9%) et 34 hommes (28,1%) (tableau n°43 en annexe 8). Or, selon les indicateurs de l'enseignement (Direction générale du Pilotage du Système éducatif, 2021), les hommes représentent 36,5% des enseignants secondaires dans l'inférieur. Par conséquent, cette population est sous-représentée au sein de notre échantillon.

3.5.2. *L'âge*

Les moins de 40 ans représentent une part majoritaire de l'échantillon (57,85% au total) (tableau n°44). Dans l'enseignement secondaire, selon les indicateurs de l'enseignement (Direction générale du Pilotage du Système éducatif, 2021), l'âge moyen des enseignants est de 43,3 ans. Par conséquent, notre échantillon correspond à la moyenne du système, car la moyenne que nous avons calculée pour cet item (g2) est de 2,45, c'est-à-dire entre 30-39 ans et 40-49 ans.

3.5.3. *Le plus haut niveau de diplôme atteint*

Aucun doctorant n'a répondu au questionnaire, alors que 23 détenteurs d'un master ou d'une licence, soit 19% de l'échantillon, y ont répondu (tableau n°45). Ce nombre est particulièrement élevé, quand on sait que les détenteurs d'un master ou licence représentent seulement 2,31% des enseignants du secondaire inférieur au total (Direction générale du Pilotage du Système éducatif, 2021, p. 76). Les professeurs détenteurs d'un bachelier ou d'un régentat dans leur discipline constituent une part majoritaire de l'échantillon, à hauteur de 78,51%. Il y a également 3 enseignants disposant uniquement du CESS. Une hypothèse est qu'il s'agit de titres de pénurie.

3.5.4. *La filière d'enseignement*

La plupart des enseignants enseignent dans la filière générale (71,9%), même si plus ou moins la moitié d'entre eux cumulent l'enseignement dans la filière générale avec l'enseignement dans une autre filière (tableau n°46). En effet, seuls 38,02% de l'échantillon enseignent uniquement dans la filière générale. Ces chiffres ne sont pas étonnants car seuls les enseignants du degré inférieur pouvaient répondre au questionnaire. Or, la filière « générale » se déploie sur les trois années alors que les filières techniques et professionnelles ne sont disponibles qu'en troisième année de l'enseignement secondaire.

12,39% des enseignants donnent cours au moins dans l'enseignement de transition, 49,58% dans l'enseignement de qualification, et 35,54% dans l'enseignement professionnel. Huit répondants n'enseignent plus actuellement, mais ont enseigné au cours des 5 dernières années, comme cela était renseigné.

3.5.5. *L'année d'enseignement*

Nombre d'enseignants cumulent plusieurs années d'enseignement. En effet, pour chacune des trois années qui correspondent à cette recherche, plus de 80 enseignants déclarent donner cours au sein d'une classe de cette année (tableau n°47).

Si l'on dissèque classe par classe (tableau n°48), on retrouve beaucoup d'enseignants avec une classe de première ou de deuxième année commune. En effet, puisque ces classes sont dans le continuum pédagogique, on retrouve plus d'élèves dans ces classes par rapport à la troisième où les élèves sont répartis en filières. Dans l'enquête publiée, la ligne « aucune » a été omise pour cet item. Par conséquent, les répondants ayant indiqué aucune aux deux questions précédentes ont reçu le score « aucune » à cette catégorie pour signifier qu'ils ont quitté l'enseignement (et ce afin de ne pas biaiser les résultats obtenus).

3.5.6. La matière enseignée

Les disciplines les plus représentées dans l'échantillon sont le français, les mathématiques et les sciences (tableau n°49). Ce sont les trois matières les plus présentes dans le cursus des élèves de première et de deuxième années secondaires. Les enseignants dispensant des cours de technique ou de professionnel sont peu présents dans l'échantillon (moins de 10 enseignants), mais il faut rappeler que ces cours ne peuvent se dispenser que dans l'enseignement technique ou professionnel, et uniquement en 3^e secondaire pour le degré inférieur. L'échantillon obtenu permet d'affirmer que toutes les matières sont représentées au sein de l'échantillon. Cependant, n'ayant pas accès aux chiffres exacts de répartition des enseignants dans l'enseignement secondaire, il n'est pas possible d'évaluer de manière approfondie la représentativité à ce niveau-là.

3.6. Traitement des données

Les données récoltées grâce au questionnaire sont traitées via un logiciel de traitements statistiques (SAS) qui permet de réaliser diverses opérations détaillées ci-après.

Tout d'abord, un calcul de l'Alpha de Cronbach est réalisé, ce qui permet de nous assurer de la validité interne des différentes échelles. En effet, ce traitement permet de déterminer si les différents items d'une même échelle corrélerent entre eux. En d'autres termes, si l'Alpha est supérieur à 0,7, alors les items mesurent bien un même construct, puisqu'ils sont corrélés entre eux.

Dans un deuxième temps, une analyse factorielle est opérée. Celle-ci permet de regrouper des items en fonction des réponses pour déceler si des sous-domaines sont présents au sein des échelles. Sur base des sous-domaines déterminés par l'analyse factorielle, plusieurs traitements statistiques sont réalisés, à commencer par une nouvelle analyse d'alpha de Cronbach pour mesurer la cohérence interne des sous-échelles créées.

Ensuite, des indices sont créés pour chacune des échelles et sous-échelles afin d'observer des tendances générales. Il s'agit de réaliser la moyenne des résultats obtenus. L'analyse des indices est appuyée par la collecte de données d'effectifs et de fréquences, qui permettent de mettre en évidence des items pertinents pour l'analyse.

Enfin, plusieurs hypothèses de ce travail reposent sur la mise en lien d'échelles ou d'items du questionnaire avec des données sociodémographiques (âge, diplôme, discipline, filière d'enseignement, etc.). Il s'agit par exemple de montrer si les enseignants disposant d'un titre de Master répondent différemment par rapport à ceux qui disposent d'un titre de Bachelier. Toutes ces analyses reposent sur des analyses de variance, qui permettent d'« apprécier l'effet de variables qualitatives sur une variable numérique » (Saporta, 2011, p. 352) en analysant la différence de moyennes de deux échantillons (Saporta, 2011). De plus, pour rendre cette analyse possible, plusieurs variables du questionnaire ont été dichotomisées. Les variables utilisées et la manière dont celles-ci ont été obtenues sont disponibles en annexe 8.

4. Résultats

4.1. Alphas de Cronbach, analyses factorielles exploratoires et construction d'indices

Pour vérifier la consistance interne des différentes échelles, une analyse de l'alpha de Cronbach a été réalisée pour chacune des échelles. Ensuite, une analyse factorielle exploratoire (EFA) a été opérée afin de déceler d'éventuels sous-domaines.

Concernant l'alpha de Cronbach, les données présentées dans les tableaux correspondent à la valeur de celui-ci pour l'échelle après suppression de l'item mentionné. Les cas où cela engendrerait une hausse de l'alpha sont marqués en gris clair.

Les tableaux issus de l'analyse factorielle présentent les différents facteurs obtenus par l'analyse, et le regroupement des items est indiqué en gris foncé. Tous les facteurs mentionnés sont conservés en tant que sous-échelles, sauf mention explicite de la suppression d'un facteur. Par conséquent, les items qui n'ont pas de case grisée au sein de ces tableaux correspondent à des items supprimés.

Ensuite, un nouvel alpha de Cronbach est réalisé pour chaque sous-échelle. Les tableaux ne sont pas inclus dans le corps de texte mais sont disponibles en annexe 9, et seul le résultat général de la sous-échelle à l'alpha est mentionné.

Suite à ces analyses permettant d’attester de la validité des échelles, et suite à la répartition des items en dimensions et sous-dimensions, des moyennes ont été réalisées sur chaque échelle et sous-échelle, afin d’obtenir un indice qui corresponde aux représentations moyennes des enseignants. Le tableau correspondant est disponible en annexe 10 et reprend les moyennes et les écart-types. Tous les indices varient donc entre 1 et 4 compte tenu du questionnaire (le milieu se situant donc à 2,5), sauf les indices sur la dimension de l’identité enseignante, qui varient entre 1 et 5). Dans la suite de la présentation des résultats, les items pointés qui sont inversés seront marqués d’un astérisque dans la colonne de l’item.

Par la suite, nous revenons sur les résultats obtenus par les indices, et analysons en profondeur les résultats obtenus en référence aux fréquences des items. Il est à noter que les résultats de tous les items ne sont pas mis en évidence dans cette section, que seuls les items les plus interpellants sont pointés. A ce sujet, tous les résultats en termes de fréquences sont disponibles en annexe 11 de ce travail.

Tous les résultats obtenus à ces diverses analyses sont présentés échelle par échelle.

4.1.1. Adhésion à la réforme du tronc commun

La toute première dimension évaluée est l’adhésion à la réforme du tronc commun. Compte tenu qu’un seul item (e12) évalue cette dimension, nous n’avons pas réalisé d’alpha de Cronbach ni d’analyse factorielle, ce qui nous amène directement à la construction de l’indice (moyenne) de cette dimension.

L’indice atteint 1,61 (cf. annexe 11). Sachant que le minimum qu’il est possible d’obtenir est 1, cet indice montre un rejet clair des enseignants à l’encontre de la réforme. Visiblement, les enseignants ne souhaitent pas un tronc commun qui s’installe de la 1^e maternelle à la 3^e secondaire.

Les résultats en pourcentages de réponses sont éloquentes (tableau n°3). L’item e12 permet de constater que plus de la moitié des enseignants rejettent totalement le tronc commun, et la part totale des enseignants ayant un avis négatif sur la réforme atteint 84,29%.

Item	Intitulé	Pas du tout d’accord	Pas d’accord	D’accord	Tout à fait d’accord
e12	Je suis favorable à la mise en place d’un tronc commun allant de la première maternelle à la troisième secondaire.	59,5%	24,79%	10,74%	4,96%

Tableau 3 : Réponses obtenues à l’item e12.

Au niveau de l’item e11, qui souhaitait percevoir si les enseignants appliqueraient les changements, la décision a été prise suite aux réponses de ne finalement pas l’analyser, en

raison des biais trop importants, dont le biais de désirabilité sociale en premier lieu. Pour cet item, beaucoup d'enseignants déclarent mettre en place les réformes au sein de la classe, mais des conclusions sur base de cet item seraient périlleuses.

4.1.2. Représentations du redoublement

Pour cette échelle (tableau n°4), nous obtenons un alpha de Cronbach équivalent à 0,8939. L'obtention de tels résultats n'est pas surprenante au niveau de cette échelle, puisqu'il s'agit d'une échelle validée par Boraita et Marcoux (2013, cités par Crahay et al., 2014). Seule la suppression de l'item r4 permettrait de faire sensiblement augmenter l'alpha à 0,9068, mais cette augmentation n'est pas substantielle et ne justifie pas d'enlever cet item. Lors des laboratoires cognitifs, cet item a été discuté avec une des participantes qui hésitait quant à sa compréhension. Elle se demandait ce que signifiait « adapté à leur niveau ». Peut-être cette légère ambiguïté a-t-elle provoqué ce résultat au niveau de l'alpha de Cronbach.

r1	Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	0,8737
r2	Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.	0,8757
r3	Le redoublement d'une année est rarement profitable pour l'élève.	0,8709
r4	Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau.	0,9068
r5	Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.	0,8746
r6	Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	0,8813
r7	Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même.	0,8771
r8	Les élèves ne doivent jamais redoubler.	0,8812

Tableau 4 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur le redoublement.

L'analyse factorielle (tableau n°5) confirme que ces items mesurent bien une même dimension puisque tous les items saturent sur un même facteur.

	Facteur 1
r3	0,844
r1	0,8154
r2	0,8097
r5	0,8084
r7	0,7982
r8	0,7584
r6	0,7482
r4	0,4666
<i>Variance totale expliquée par chaque facteur</i>	
	4,6761

Tableau 5 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur le redoublement.

La moyenne de cette dimension est de 2,71. Les enseignants sont donc mitigés vis-à-vis du redoublement, puisque l'indice tourne autour de 2,5, en penchant toutefois vers un soutien envers cette mesure.

Pour étayer ce constat, observons l'item r8 (tableau n°6). En effet, lorsque nous proposons aux enseignants de se positionner par rapport à l'idée que les élèves ne doivent jamais redoubler, 88,43% d'entre eux répondent par la négative. Par conséquent, même si les

enseignants sont mitigés concernant le redoublement, une grande majorité d'entre eux pensent qu'il ne faut pas l'interdire entièrement. Seuls 11,57% sont favorables à ce cas de figure.

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
r8*	Les élèves ne doivent jamais redoubler.	56,2%	32,23%	8,26%	3,31%

Tableau 6 : Réponses obtenues à l'item r8.

Au niveau des items relatifs à l'impact du redoublement sur la perception de soi de l'élève (tableau n°7), ceux-ci obtiennent des résultats balancés, avec un équilibre entre les enseignants qui pensent que le redoublement donne une bonne image de lui-même à l'élève, et ceux qui pensent le contraire. Les résultats concernant ces deux items montrent également qu'une large majorité des répondants ont évité les réponses extrêmes.

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
r2*	Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.	6,61%	41,32%	38,02%	14,05%
r7*	Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même.	1,65%	38,84%	45,45%	14,05%

Tableau 7 : Réponses obtenues aux items r2 et r7.

Concernant les items relatifs aux difficultés scolaires des élèves redoublants (tableau n°8), les réponses sont davantage positives, surtout en ce qui concerne le fait que revoir les matières une seconde fois a des bénéfices pour l'élève (presque 70% de réponses positives).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
r4	Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau.	11,57%	31,4%	47,11%	9,92%
r5	Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.	4,13%	26,45%	57,02%	12,4%

Tableau 8 : Réponses obtenues aux items r4 et r5.

4.1.3. Représentations des filières

L'alpha obtenu pour cette échelle est de 0,6057, ce qui est moyennement insatisfaisant et nécessite une précaution particulière lors de l'interprétation des résultats. En outre, comme le montre le tableau n°9, la suppression de l'item f7 engendrerait une augmentation de l'alpha de 0,02 points, ce qui n'est pas suffisant pour justifier sa suppression. Le cas de l'item f4 est traité ci-après, suite à l'analyse factorielle.

f1	Supprimer les filières va conduire à un nivellement par le bas de l'enseignement.	0,5186
f2	Les filières permettent aux étudiants en difficulté de trouver une alternative à leur portée.	0,5608
f3	Les bons élèves ne devraient pas être mélangés dans des classes avec des mauvais élèves.	0,5839
f4	Les élèves de 14 ans ne sont pas prêts à s'orienter.	0,6283
f5	Les possibilités d'orientation sont réduites pour les élèves qui sortent des filières technique et professionnelle.	0,5695
f6	Les filières accentuent les différences entre les élèves socialement favorisés et défavorisés.	0,5153

f7	Les élèves en difficulté devraient être relégués dans des filières moins prestigieuses.	0,6074
f8	Des classes plus hétérogènes seront plus difficiles à gérer pour les enseignants.	0,5849

Tableau 9 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur les filières.

Concernant l'analyse factorielle, le tableau n°10 indique que trois facteurs sont sous-jacents à cette échelle.

Les items qui constituent le facteur 1 mentionnent explicitement le terme « filière » dans l'énoncé de l'item. Ceux-ci évaluent donc bien les « conséquences générales des filières » (accentuation des différences, nivellement par le bas, possibilités d'orientation réduites, etc.).

Le facteur 2 concerne plus précisément la gestion du niveau des élèves et la structure de la classe (mettre les bons élèves avec les élèves en difficulté, relégation des élèves en difficulté, hétérogénéité de la classe). Nous nommons donc cette catégorie « représentations de la gestion du niveau des élèves ».

Le facteur 3, quant à lui, correspond à l'item 4 qui semblait problématique au vu de l'alpha. En réalité, cet item évalue davantage la manière dont les enseignants perçoivent la capacité des élèves à s'orienter tôt. Il est tout à fait possible de penser que les enfants ne sont pas prêts à s'orienter à quatorze ans tout en défendant le système en filières. Pour cette raison, l'item f4 est supprimé du questionnaire, ce qui rend le facteur 3 inopérant.

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
f6	0,7409	-0,3034	0,0837
f1	0,7286	0,0670	-0,0917
f2	0,5990	-0,1215	-0,5388
f5	0,5564	-0,4253	-0,0755
f7	0,3190	0,6271	-0,3086
f3	0,3845	0,6213	0,4221
f8	0,4280	0,4869	0,3521
f4	0,2863	-0,5654	0,5415
<i>Variance totale expliquée par chaque facteur</i>	2,6228	1,6281	1,002

Tableau 10 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur les filières.

Suite à ces analyses, les alphas obtenus pour chacune des sous-échelles sont respectivement de 0,67 (pour les filières) et de 0,56 (pour la gestion du niveau) (cf. annexe 9). Au niveau du premier sous-domaine, cela est moyen, alors que c'est relativement insatisfaisant pour le sous-domaine 2 et que cela ne permet pas de valider cette sous-échelle. En effet, les items restent relatifs à des éléments plus ou moins distincts : les filières, les classes de niveaux, l'hétérogénéité. Cela a mené à une faible corrélation entre les réponses à ces items.

Au niveau du soutien aux filières, l'indice global est moyen (2,54) et montre que les enseignants sont très balancés quant à cette organisation du système. On remarque également qu'ils ont une perception plus positive des filières (2,91) si on la dissocie des items f7, f3 et f8. Les réponses à ces items (tableau n°11) montrent que les enseignants sont défavorables aux classes de niveau où les bons et les mauvais élèves ne se côtoient pas (à 85,95%) (f3). Selon eux, les élèves ne devraient pas non plus être relégués dans des filières moins prestigieuses (f7). Néanmoins, les classes sont plus difficiles à gérer pour près de 70% des enseignants interrogés quand elles sont plus hétérogènes (f8). Par conséquent, les enseignants désireraient regrouper les élèves de niveaux différents dans une classe, mais ils craignent une difficulté accrue à gérer leur classe si elles s'hétérogénéisent.

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f3	Les bons élèves ne devraient pas être mélangés dans des classes avec des mauvais élèves.	38,84%	47,11%	9,09%	4,96%
f7	Les élèves en difficulté devraient être relégués dans des filières moins prestigieuses.	58,68%	36,36%	4,13%	0,83%
f8	Des classes plus hétérogènes seront plus difficiles à gérer pour les enseignants.	7,44%	22,31%	38,84%	31,4%

Tableau 11 : Réponses obtenues aux items f3, f7 et f8.

D'autres résultats sont interpellants dans la première sous-dimension (tableau n°12) puisque 80,16% des enseignants pensent que la suppression de filières nivellerait le niveau de l'enseignement par le bas (f1). A noter qu'un peu moins de la moitié des enseignants ont pris une position radicale sur cet item. De même, ils sont également plus de 80% à penser que les filières permettent aux élèves en difficulté de trouver une voie qui leur est plus accessible (f2). En outre, presque 60% des enseignants pensent que les filières n'accroissent pas les inégalités scolaires entre élèves favorisés et défavorisés (f6).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f1	Supprimer les filières va conduire à un nivellement par le bas de l'enseignement.	4,13%	15,7%	34,71%	45,45%
f2	Les filières permettent aux étudiants en difficulté de trouver une alternative à leur portée.	0,83%	17,36%	42,15%	39,67%
f6*	Les filières accentuent les différences entre les élèves socialement favorisés et défavorisés.	9,92%	49,59%	28,1%	12,4%

Tableau 12 : Réponses obtenues aux items f1, f2 et f6.

Au niveau de l'orientation (tableau n°13), dont l'item a été supprimé de l'échelle suite à l'alpha, les résultats obtenus atteignent l'équilibre, puisque plus ou moins 50% des enseignants pensent qu'ils sont prêts et l'autre moitié qu'ils ne le sont pas, mais les enseignants interrogés évitent les modalités extrêmes (f4).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f4	Les élèves de 14 ans ne sont pas prêts à s'orienter.	9,09%	39,67%	33,06%	18,18%

Tableau 13 : Réponses obtenues à l'item f4.

L'item e13, qui ne fait lui non plus partie d'aucune dimension, permettait aux enseignants de déterminer l'année qu'ils jugent opportune pour instaurer des filières. Les résultats obtenus (figure n°5) montrent que plus des trois-quarts des enseignants interrogés pensent que l'orientation devrait avoir lieu avant la 4^e secondaire. Ils sont seulement 9% à percevoir la 4^e année comme un choix optimal, alors que c'est le choix posé par la réforme.

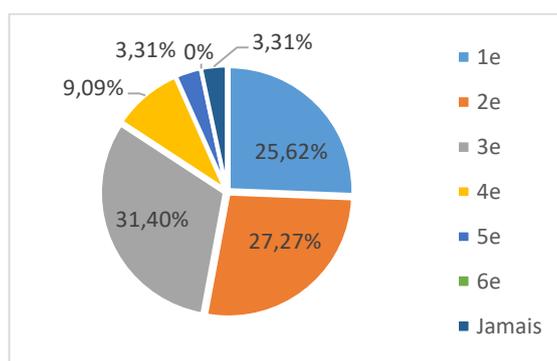


Figure 4 : Réponses des enseignants concernant l'année d'instauration de filières souhaitée en secondaire.

4.1.4. Représentations du changement

Le score de l'échelle à l'alpha de Cronbach est de 0,64. Ce score est relativement moyen. La suppression de l'item c1 (tableau n°14) permettrait d'augmenter l'alpha à 0,69. Cette augmentation est significative et permettrait d'obtenir une cohérence interne correcte. Il a donc été décidé de supprimer cet item. Le dysfonctionnement de cet item est en lien avec le sujet de celui-ci, qui est conceptuellement différent des représentations du changement. En effet, il est tout à fait possible de penser que le système ne fonctionne pas bien actuellement, mais se positionner contre les réformes.

c1	Le système éducatif ne fonctionne pas bien actuellement.	0,6905
c2	Les dernières réformes dans l'enseignement ont facilité ma pratique professionnelle.	0,5692
c3	Les personnes qui conçoivent les réformes dans l'enseignement ne sont pas en lien avec la réalité du terrain.	0,5666
c4	Le système s'améliorerait en s'appuyant davantage sur les enseignants pour le changer.	0,6074
c5	Je n'attends pas grand-chose des futures réformes proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	0,5497
c6	Réformer le système ne permet pas de l'améliorer.	0,6043
c7	Les changements imaginés par des enseignants sont plus à même de faire évoluer positivement le système.	0,5944
c8	La mise en place de nouvelles réformes est une source de stress pour moi.	0,6309

Tableau 14 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations du changement.

Les deux dimensions décelées par l'analyse factorielle (tableau n°15), au vu de l'intitulé des items, sont différentes. En effet, le facteur 1 est relatif au changement et aux réformes (ce qui veut être mesuré de base) alors que le facteur 2 se rapporte au système en lui-même, en évaluant son état actuel, et s'il s'améliorerait en se basant davantage sur les enseignants. Le facteur 1 est donc nommé « représentations des changements à venir » et le facteur 2 « représentations du système actuel ».

L'item c1 donne une vision particulière sur l'état de notre système, d'où sa correspondance avec le facteur 2. Cependant, il semble faire dysfonctionner l'échelle globale, ce qui a justifié sa suppression de l'échelle.

L'item c7 sature plus faiblement sur les deux facteurs parce que celui-ci n'est pas explicitement porté vers l'avenir. Dans une moindre mesure, il donne une information du système actuel, mais le lien entre la représentation du système actuel et cet item est moins clair. Par conséquent, puisqu'il se rapproche plus du facteur 2, l'item c7 est inclus dedans.

	Facteur 1	Facteur 2
c6	0,8077	-0,0216
c5	0,7419	0,3224
c3	0,5382	0,4849
c8	0,4190	0,1052
c2	0,2353	0,6894
c4	0,0469	0,6544
c1	-0,5272	0,5949
c7	0,3237	0,4484
<i>Variance totale expliquée par chaque facteur</i>	2,5298	1,3876

Tableau 15 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations du changement.

L'alpha obtenu pour les changements à venir est de 0,64, ce qui est relativement moyen, et celui pour les représentations du système actuel de 0,45. Ce dernier résultat est insatisfaisant et ne nous permet pas d'évaluer efficacement cette sous-dimension. L'explication de ce résultat est que les items c2, c4 et c7 sont sensiblement différents, car on demande dans le dernier cas de savoir si les enseignants sont plus à même de faire évoluer le système, alors que l'item c2 est relatif aux effets des dernières réformes.

Les moyennes obtenues à cette dimension montrent que les enseignants sont réfractaires au changement de manière générale. En effet, l'indice total de la dimension est de 3,31. Or, dans cette dimension, plus l'indice est élevé, plus les enseignants sont défavorables au changement. En comparaison avec les deux dimensions précédentes, celle-ci indique un résultat clair en défaveur du changement.

Quand nous regardons les sous-dimensions pour affiner l'analyse, nous obtenons un indice de 3,20 pour les changements à venir. Les enseignants interrogés perçoivent donc de manière négative les réformes à venir.

Au niveau des items concernant les changements à venir (tableau n°16), ils montrent que les enseignants sont défiants vis-à-vis des changements qui surviendront à l'avenir. En effet, seuls 5,78% des enseignants pensent que les concepteurs des réformes (autrement dit, les hommes et femmes politiques) sont connectés aux réalités de terrain (c3). Plus de 75% des enseignants font le choix de la modalité « tout à fait d'accord », ce qui montre que l'avis des enseignants est assez net. Dans le même ordre d'idées, une majorité d'enseignants pensent que les réformes ne permettent pas d'améliorer le système (c6) et ressentent une forme de stress en imaginant les réformes prochaines (c8). Un autre résultat particulièrement évocateur de cette défiance est que 85,95% des enseignants attendent peu de choses des futures réformes en FW-B (c5), dont 45,45% sont tout à fait d'accord (ce qui représente tout de même presque la moitié de l'échantillon).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c3	Les personnes qui conçoivent les réformes dans l'enseignement ne sont pas en lien avec la réalité du terrain.	1,65%	4,13%	18,18%	76,03%
c5	Je n'attends pas grand-chose des futures réformes proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	3,31%	10,74%	40,5%	45,45%
c6	Réformer le système ne permet pas de l'améliorer.	10,74%	27,27%	29,75%	32,23%
c8	La mise en place de nouvelles réformes est une source de stress pour moi.	5,79%	19,01%	43,8%	31,4%

Tableau 16 : Réponses obtenues aux items c3, c5, c6 et c8.

Au niveau des autres items (tableau n°17), 83% des enseignants pensent que les dernières réformes n'ont pas amélioré leur pratique (c2), alors que 93,39% d'entre eux pensent qu'il faudrait s'appuyer davantage sur les enseignants (c4).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c2*	Les dernières réformes dans l'enseignement ont facilité ma pratique professionnelle.	50,41%	42,98%	6,61%	0%
c4	Le système s'améliorerait en s'appuyant davantage sur les enseignants pour le changer.	0,83%	5,79%	28,93%	64,46%

Tableau 17 : Réponses obtenues aux items c2 et c4.

L'item c1 (tableau n°18), qui a été supprimé de l'échelle, montre également que plus de 90% des enseignants interrogés estiment que le système ne fonctionne pas correctement.

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c1	Le système éducatif ne fonctionne pas bien actuellement.	1,65%	11,57%	39,67%	47,11%

Tableau 18 : Réponses obtenues à l'item c1.

4.1.5. Représentations des effets de la réforme du tronc commun

L'alpha obtenu pour cette échelle est de 0,8669, soit une très bonne validité interne. Un alpha qui excède 0,8 peut être considéré comme très correct. Par conséquent, nous mesurons fidèlement les représentations sur les effets de la réforme du tronc commun via cette échelle. Le tableau n°19 indique que tous les items de l'échelle corrélaient correctement avec les autres items, sauf la proposition e10, dont la suppression permettrait un accroissement de l'alpha à 0,8709, ce qui est très négligeable.

e1	Le tronc commun permettra de réduire l'échec scolaire.	0,8509
e2	Le tronc commun diminuera la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.	0,8417
e3	Le tronc commun ne sera pas stimulant pour les élèves ayant un bon niveau.	0,861
e4	Le tronc commun permettra aux élèves d'acquérir un éventail de compétences plus large.	0,8527
e5	Le tronc commun sera bénéfique pour les élèves en difficulté.	0,8591
e6	Le tronc commun va impacter positivement la motivation des élèves.	0,8593
e7	Le tronc commun nivellera le niveau de l'enseignement par le bas.	0,8445
e8	Le tronc commun augmentera les inégalités scolaires.	0,8483
e9	Le tronc commun permettra à chaque élève de mûrir son projet d'orientation.	0,8521
e10	Le tronc commun démoralisera les élèves qui souhaitent se diriger vers des filières technique ou professionnelle.	0,8709

Tableau 19 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur les effets de la réforme du tronc commun.

L'analyse factorielle (tableau n°20) révèle deux facteurs. On retrouve sous l'étiquette du facteur 1 la « perception des effets défavorables du tronc commun » et sous le facteur 2 « la perception des effets favorables du tronc commun ». Les alphas respectifs de ces sous-dimensions sont de 0,81 et de 0,8, ce qui permet d'assurer la validité et la cohérence interne de ces deux sous-échelles.

Néanmoins, l'item e1 est plus ambigu, car la différence de saturation entre le facteur 1 et le facteur 2 n'est que de 0,05. Or, l'item est orienté dans le sens des effets favorables du tronc commun (réduction de l'échec scolaire). Par conséquent, il a été décidé de le classer dans le facteur 2.

	Facteur 1	Facteur 2
e7	0,8786	0,1878
e2	0,8240	0,2902
e3	0,7036	0,1034
e8	0,6830	0,3550
e1	0,5285	0,4733
e10	0,5018	0,1164
e5	0,1237	0,7978
e6	0,1248	0,7898
e4	0,2743	0,7411
e9	0,4076	0,6025
Variance totale expliquée par chaque facteur	3,2156	2,6662

Tableau 20 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur les effets de la réforme.

La moyenne des résultats est de 3,07 au niveau de cette dimension. Or, plus les résultats obtenus se rapprochent de 4, plus les enseignants prédisent que la réforme aura des effets négatifs. Ainsi, les enseignants de l'échantillon prédisent des effets négatifs à la réforme. Les deux sous-dimensions obtiennent des indices relativement équivalents (3,1 pour les effets négatifs et 3,03 pour les effets positifs).

La majorité des enseignants pensent en effet que la réforme du tronc commun aura des répercussions négatives (tableau n°21) : diminution de la qualité de l'enseignement (e2), nivellement par le bas (e7), augmentation des inégalités scolaires (e8), démoralisation des élèves qui aspirent à rejoindre les filières technique et professionnelle (e10) ou encore manque de stimulation des élèves compétents (e3). Les effets négatifs touchent autant le niveau macro (qualité du système) que le niveau micro (défavorable aux élèves compétents ou ceux qui désireraient rapidement s'orienter).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
e2	Le tronc commun diminuera la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.	4,13%	17,36%	38,02%	40,5%
e3	Le tronc commun ne sera pas stimulant pour les élèves ayant un bon niveau.	4,13%	31,4%	31,4%	33,06%
e7	Le tronc commun nivellera le niveau de l'enseignement par le bas.	5,79%	20,66%	32,23%	41,32%
e8	Le tronc commun augmentera les inégalités scolaires.	4,96%	26,45%	36,36%	32,23%
e10	Le tronc commun démoralisera les élèves qui souhaitent se diriger vers des filières technique ou professionnelle.	2,48%	12,4%	28,93%	56,2%

Tableau 21 : Réponses obtenues aux items e2, e3, e7, e8 et e10.

Au niveau de la perception d'effets positifs (tableau n°22), celle-ci ne fait pas l'unanimité chez les enseignants. En effet, ils pensent en grande majorité que la réforme ne réduira pas l'échec scolaire (e1), qu'elle ne motivera pas les élèves (e6), et qu'elle ne permettra pas de mûrir le projet d'orientation des élèves (e9). 80% des enseignants pensent même que la réforme ne sera pas bénéfique aux élèves en difficulté (e5), alors qu'il s'agit d'un des arguments principaux pour les concepteurs de la réforme. L'item le plus équilibré concerne l'acquisition d'un éventail plus large de compétences (e4), sans doute en raison du réagencement de la grille horaire.

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
e1*	Le tronc commun permettra de réduire l'échec scolaire.	48,76%	34,71%	16,53%	0%
e4*	Le tronc commun permettra aux élèves d'acquérir un éventail de compétences plus large.	16,53%	46,28%	33,23%	4,96%
e5*	Le tronc commun sera bénéfique pour les élèves en difficulté.	33,88%	47,11%	17,36%	1,65%
e6*	Le tronc commun va impacter positivement la motivation des élèves.	33,88%	47,93%	14,88%	3,31%

e9*	Le tronc commun permettra à chaque élève de mûrir son projet d'orientation.	23,97%	42,15%	28,1%	5,79%
-----	---	--------	--------	-------	-------

Tableau 22 : Réponses obtenues aux items e1, e4, e5, e6 et e9.

4.1.6. Représentations de l'implémentation de la réforme du tronc commun en FW-B

L'alpha obtenu pour cette échelle est de 0,7638. Celle-ci mesure donc fidèlement les représentations sur l'implémentation de la réforme du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les items p6 et p14 sont les deux seuls items dont la suppression permettrait une faible augmentation de l'alpha (tableau n°23). L'item p6 ne concerne en effet pas tous les enseignants, une certaine partie seulement vont perdre des heures de cours en fonction de la nouvelle grille horaire. Quant à l'item p14, l'augmentation de l'alpha serait plus élevée en cas de suppression de l'item, sans doute parce qu'il est peu corrélé avec le reste du questionnaire. En effet, il n'y a pas forcément de lien entre la perception de l'enseignant sur la manière dont le tronc commun a été implémenté et la propension du chef d'établissement à faire appliquer les mesures de ladite réforme. Cet item ne semble donc pas pertinent au sein de cette échelle, ce qui justifie sa suppression. En résumé, l'item p6 est maintenu dans l'échelle, mais l'item p14 est enlevé de celle-ci.

p1	Les enseignants ont pu donner leur avis sur la réforme.	0,7303
p2	La réforme a été imposée aux enseignants par le monde politique.	0,7175
p3	Je crois en la capacité du monde politique à mener à bien la réforme.	0,7294
p4	La réforme générera un surcroît de travail pour les enseignants.	0,7563
p5	Les enseignants ont été impliqués dans la mise au point de la réforme.	0,7211
p6	A cause de la réforme, je vais perdre des heures de travail.	0,7654
p7	La communication sur la réforme a été efficace.	0,7310
p8	J'ai une vision floue des enjeux du tronc commun.	0,7629
p9	Les autorités m'ont rassuré(e) au niveau de mes peurs ou réticences sur la réforme du tronc commun.	0,7558
p10	Je n'ai pas les moyens matériels (équipements des locaux, informatique, etc.) pour mettre en place les changements dans ma classe.	0,7678
p11	Le temps octroyé à certaines matières ne sera pas assez important dans la nouvelle grille horaire.	0,7461
p12	Je suis suffisamment formé(e) aux changements qu'implique le tronc commun (différenciation, nouveaux référentiels, etc.).	0,7514
p13	La Fédération Wallonie-Bruxelles ne met pas suffisamment de moyens en œuvre pour que la réforme se déroule dans de bonnes conditions.	0,7684
p14	Mon chef d'établissement ne me poussera pas à mettre en place en profondeur les changements qu'implique la réforme.	0,7951
p15	Il sera difficile de boucler le programme au vu des changements au niveau des heures de cours.	0,7485

Tableau 23 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur l'implémentation de la réforme du tronc commun.

L'analyse factorielle exploratoire est particulièrement utile pour cette échelle hétéroclite, qui évalue diverses sous-dimensions. En effet, puisque ces items sont créés sur base du modèle de Duclos (2016) mettant en évidence différents facteurs influençant l'adhésion aux réformes dans l'enseignement, nous nous attendions à obtenir plusieurs

facteurs différents au sein de cette échelle. Le tableau n°24 montre en effet cinq facteurs sous-jacents à l'échelle.

Le facteur 1 regroupe des items relatifs au monde politique et à la manière dont ils organisent la réforme (communication, implication des acteurs, etc.). Ce sous-ensemble d'items se nomme « organisation de la réforme ». D'ailleurs, les trois items qui saturent le plus sur ce facteur (p2, p5 et p1) sont des items concernant l'implication des enseignants et la prise en compte de leur avis dans la mise en œuvre de la réforme. Cette sous-échelle obtient un alpha de Cronbach de 0,85, ce qui est excellent.

Le facteur 2 regroupe les items p8, p4 et p12. Ces trois items correspondent aux « enjeux et conséquences liés à la réforme », à savoir le surcroît de travail, la vision des enjeux, et celui de la formation. L'alpha obtenu pour le facteur 2 est de 0,45, ce qui invalide la cohérence de ce facteur, parce que les éléments mesurés sont finalement peu en lien les uns avec les autres.

Le facteur 3 comprend les items p6 et p15. En effet, les deux items sont relatifs à la grille horaire : « *A cause de la réforme, je vais perdre des heures de travail* » (p6) et « *Il sera difficile de boucler le programme au vu des changements au niveau des heures de cours.* ». Par contre, l'item p11 est aussi relatif à la grille horaire, mais ne concerne pas l'enseignant personnellement. Il s'agit plutôt d'une opinion générale pour l'item p11. Cependant, le facteur 4 comprend uniquement les items p14 et p11. Pour rappel, il a été décidé d'exclure de l'échelle l'item p14 suite à l'analyse de l'alpha de Cronbach. Par conséquent, nous avons décidé de rapprocher l'item p11 du facteur 3, même si celui-ci sature plus faiblement (0,3381), pour deux raisons. La première est que nous nous étonnions de ne pas retrouver l'item p11 inclus dans le facteur lié à la grille horaire, car celui-ci est aussi lié à cette problématique. La seconde est que la suppression de l'item p14 risque de rendre inopérant le facteur 4. La sous-dimension associée au facteur 3 est en conséquence nommée « impact de la grille horaire sur le travail enseignant ». La sous-dimension a un alpha de 0,5, ce qui est insuffisant pour obtenir des résultats congruents, pour les mêmes raisons qui ont sans doute mené à invalider le facteur 2.

Le facteur 5 regroupe les items p10 et p13, et tous deux concernent les moyens pour mener à bien la réforme (moyens matériels des enseignants et moyens mis en œuvre par la FW-B). Cette sous-dimension sera nommée « perception des moyens » et obtient un alpha de

0,26, ce qui est très insatisfaisant. L’item p10 est en effet la perception de ses propres moyens et l’item p13 la perception des moyens de la FW-B, ce qui est conceptuellement différent.

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
p2	0,8368	0,1261	0,1664	0,0266	0,1082
p5	0,8283	0,1751	0,1461	-0,0042	0,0541
p1	0,8252	0,0772	0,1623	0,0617	-0,0720
p7	0,7085	0,1862	-0,1212	-0,3288	0,0545
p3	0,6450	0,1048	0,1883	-0,0393	0,2846
p9	0,5562	-0,1008	-0,1465	-0,4175	-0,1095
p8	-0,0581	0,7016	0,1879	-0,2376	0,0374
p4	0,2122	0,6325	-0,0864	-0,1026	-0,0515
p12	0,3516	0,5333	0,0126	0,3298	0,0732
p6	0,1285	-0,0659	0,7418	0,0292	0,0335
p15	0,1835	0,3999	0,5906	-0,0247	0,0558
p14	0,0019	-0,0943	0,0585	0,7977	-0,0416
p11	0,2869	0,2711	0,3381	-0,5598	0,1609
p13	0,0728	-0,1743	0,2842	-0,1253	0,7922
p10	0,1080	0,3273	-0,4071	0,0507	0,6649
<i>Variance totale expliquée par chaque facteur</i>	3,616	1,6692	1,4532	1,4337	1,2267

Tableau 24 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur l’implémentation de la réforme du tronc commun.

Au niveau des moyennes de la dimension, un score s’approchant de 4 indique une implémentation perçue négativement. L’indice global est de 3,2 et tous les scores obtenus pour chaque sous-dimension approchent de 3, ce qui montre que l’implémentation est perçue négativement chez les enseignants.

Au niveau de la sous-dimension qui concerne l’organisation de la réforme (tableau n°25), on observe un indice très élevé de 3,46, ce qui met en évidence la vision particulièrement négative de la manière dont la réforme a été mise en œuvre. Plus ou moins 90% des enseignants ressentent que leur avis n’a pas été pris en compte (p1) et que la réforme leur est imposée (p2). A peu près 95% des enseignants pensent que la communication sur la réforme n’a pas été efficace (p7) et que les autorités ne sont pas parvenues à les rassurer (p9). Les résultats indiquent donc que les enseignants désapprouvent de manière très marquée l’implémentation de la réforme dans son aspect organisationnel.

Item	Intitulé	Pas du tout d’accord	Pas d’accord	D’accord	Tout à fait d’accord
p1*	Les enseignants ont pu donner leur avis sur la réforme.	47,11%	42,15%	9,09%	1,65%
p2	La réforme a été imposée aux enseignants par le monde politique.	0,83%	5,79%	38,84%	54,55%
p7*	La communication sur la réforme a été efficace.	56,2%	38,84%	4,96%	0%
p9*	Les autorités m’ont rassuré(e) au niveau de mes peurs ou réticences sur la réforme du tronc commun.	63,64%	34,71%	0,83%	0,83%

Tableau 25 : Réponses obtenues aux items p1, p2, p7 et p9.

Pour les autres items, dont les alphas aux sous-échelles n’ont pas été concluants, 10% des enseignants pensent que la réforme n’engendrera pas de surcroît de travail (tableau n°26)

(p4), et autant de professeurs jugent également être suffisamment formés aux changements qui vont survenir (p12). Ces deux aspects détériorent la vision des enseignants sur l'implémentation de la réforme.

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
p4	La réforme générera un surcroît de travail pour les enseignants.	1,65%	9,09%	32,23%	57,02%
p12*	Je suis suffisamment formé(e) aux changements qu'implique le tronc commun (différenciation, nouveaux référentiels, etc.).	42,98%	45,45%	8,26%	3,31%

Tableau 26 : Réponses obtenues aux items p4 et p12.

42,15% des enseignants estiment qu'ils vont perdre des heures si l'on s'en réfère à l'item p6 (tableau n°27), même si aucune grille n'a été totalement validée. Par contre, près de 80% des enseignants perçoivent une sous-représentation de certaines matières dans la nouvelle grille-horaire (p11), et 75% pensent qu'il sera difficile de clôturer son programme au vu de la répartition des heures (p15).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
p6	A cause de la réforme, je vais perdre des heures de travail.	19,83%	38,02%	24,79%	17,36%
p11	Le temps octroyé à certaines matières ne sera pas assez important dans la nouvelle grille horaire.	0%	19,83%	51,24%	28,93%
p15	Il sera difficile de boucler le programme au vu des changements au niveau des heures de cours.	1,65%	22,31%	52,07%	23,97%

Tableau 27 : Réponses obtenues aux items p6, p11 et p15.

Pour finir (tableau n°28), une grande majorité des enseignants interrogés pensent ne pas être équipés pour faire face aux changements (p10) et estiment que la FW-B n'a pas mis assez de moyens en œuvre dans le cadre de la réforme (p15).

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
p10	Je n'ai pas les moyens matériels (équipements des locaux, informatique, etc.) pour mettre en place les changements dans ma classe.	6,61%	18,18%	45,45%	29,75%
p13	La Fédération Wallonie-Bruxelles ne met pas suffisamment de moyens en œuvre pour que la réforme se déroule dans de bonnes conditions.	6,61%	2,48%	41,32%	49,59%

Tableau 28 : Réponses obtenues aux items p10 et p13.

4.1.7. Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante

L'alpha obtenu pour l'échelle sur l'identité enseignante est de 0,8554. L'échelle mesure donc très bien un seul et même construct, puisqu'un alpha supérieur à 0,8 montre une très bonne cohérence interne de l'échelle.

L'analyse de ces items (tableau n°29) montre que les items corrèlent correctement entre eux. Seule la suppression de l'item i7 engendrerait une très légère augmentation de l'alpha, mais cette augmentation est superficielle et ne justifie pas l'enlèvement de cet item.

Quel est l'impact de la réforme du tronc commun sur ces domaines ?		
i1	Le degré d'autonomie dans mon travail :	0,8298
i2	Les tâches qu'implique le métier :	0,8276
i3	Mon intérêt pour la matière et la pédagogie :	0,8351
i4	La sécurité de mon emploi :	0,8485
i5	Mon temps de travail pendant les vacances :	0,8379
i6	L'équilibre entre ma vie privée et ma vie professionnelle :	0,8374
i7	Mes relations avec mes collègues et la direction :	0,8593
i8	Mon utilité pour la société :	0,835
i9	La vision de la société sur le métier d'enseignant :	0,8481

Tableau 29 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante.

L'analyse factorielle permet de différencier deux catégories d'items (tableau n°30). Les item i2, i1, i3, i7, i6 et i8 concernent des facettes de l'identité enseignante liées au vécu sur le terrain, dans la classe ou dans l'école, comme par exemple la relation avec les collègues, les tâches qu'implique le métier d'enseignant, etc.

Les items i5 (temps de travail pendant les vacances), i9 (vision de la société sur le métier d'enseignant), et i4 (sécurité de l'emploi) se rapportent à des caractéristiques qui ne concernent pas directement « le vécu de classe », mais qui y sont plutôt externes.

Ainsi, le facteur 1 se nomme « impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe » et le facteur 2 « impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe ». L'alpha obtenu pour la première facette est très bon en se situant à 0,81, mais le deuxième est médiocre, puisqu'il est de 0,52, ce qui invalide cette sous-dimension. Même si tous les items concernent des caractéristiques extérieures au temps scolaire, l'alpha est trop faible pour considérer cette sous-échelle.

	Facteur 1	Facteur 2
i2	0,8091	0,1906
i1	0,7417	0,2715
i3	0,6328	0,0230
i7	0,6328	0,023
i6	0,6146	0,2330
i8	0,5459	0,2965
i5	0,1329	0,8864
i9	0,1499	0,8720
i4	0,3902	0,7493
<i>Variance totale expliquée par chaque facteur</i>	2,7683	2,6744

Tableau 30 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur les filières.

La moyenne obtenue à cette dimension est de 2,33. Un score qui tend vers 1 montre un impact négatif perçu et un score qui tend vers 5 montre un impact perçu positif. L'indice signifie donc que les impacts perçus sont relativement négatifs.

Concernant les aspects intra-classe de l'identité enseignante (tableau n°31), la moyenne est de 2,41, soit relativement négative. Parmi les résultats obtenus, la réforme semble avoir peu d'impact sur l'intérêt pour la pédagogie (i3) et la relation avec les collègues et la direction (i7). Par contre, l'impact sera davantage négatif pour d'autres facettes de l'identité enseignante. Ainsi, les enseignants se jugent moins autonomes en raison de la réforme (i1), pensent avoir davantage de tâches (i2) et se perçoivent moins utiles pour la société (i8). Le ressenti d'une éventuelle augmentation des tâches est à mettre en lien avec le sentiment de surcharge de travail, qui a déjà été mis en avant précédemment grâce à l'item p4 (tableau n°26).

Item	Intitulé	Négatif	Plutôt négatif	Pas d'impact	Plutôt positif	Positif
Quel est l'impact de la réforme du tronc commun sur ces domaines ?						
i1	Le degré d'autonomie dans mon travail :	14,05%	48,76%	25,62%	9,92%	1,65%
i2	Les tâches qu'implique le métier :	30,58%	45,45%	16,53%	6,61%	0,83%
i3	Mon intérêt pour la matière et la pédagogie :	14,05%	24,79%	40,5%	14,05%	6,61%
i6	L'équilibre entre ma vie privée et ma vie professionnelle :	19,83%	48,76%	29,75%	0%	1,65%
i7	Mes relations avec mes collègues et la direction :	7,44%	27,27%	54,55%	9,92%	0,83%
i8	Mon utilité pour la société :	17,36%	35,54%	31,4%	12,4%	3,31%

Tableau 31 : Réponses obtenues aux items i1, i2, i3, i6, i7 et i8.

Au niveau des autres items (tableau n°32), 55,37% des enseignants n'envisagent pas la réforme comme un danger pour leur emploi, dont 11,57% qui envisagent même un effet positif (i4). Par contre, 65,28% des enseignants pensent que la réforme augmentera leur temps de travail pendant les vacances (i5), et plus de 80% des enseignants pensent que la réforme aura un impact négatif ou plutôt négatif sur la vision que la société aura de leur métier (i9).

Item	Intitulé	Négatif	Plutôt négatif	Pas d'impact	Plutôt positif	Positif
Quel est l'impact de la réforme du tronc commun sur ces domaines ?						
i4	La sécurité de mon emploi :	16,53%	28,1%	43,8%	7,44%	4,13%
i5	Mon temps de travail pendant les vacances :	19,83%	45,45%	33,06%	0%	1,65%
i9	La vision de la société sur le métier d'enseignant :	44,63%	38,02%	11,57%	3,31%	2,48%

Tableau 32 : Réponses obtenues aux items i4, i5 et i9.

4.2. Analyse de variance

Grâce à l'analyse factorielle, nous avons réparti nos items en différentes sous-échelles. Afin d'affiner l'analyse entamée par la création d'indices, nous avons choisi de mettre à profit les données sociodémographiques récoltées au moyen de la première section du questionnaire

dans le but de déceler une éventuelle différence de moyenne entre les réponses de différents groupes (détaillés ci-après) aux échelles et sous-échelles.

Les tableaux présentés ci-après présentent le résultat des analyses de variance et ne montrent que les résultats dont la probabilité de dépassement ($Pr > F$) n'excède pas 0,05, ce qui se révèle dans ce cas significatif. Au niveau des probabilités de dépassement, les données pour les autres domaines sont disponibles en annexe 12 afin d'obtenir plus d'informations. Les tableaux indiquent les différentes moyennes obtenues par chaque groupe à l'analyse de variance, ainsi que leur écart-type et la probabilité de dépassement.

4.2.1. Influence de l'âge sur les réponses

Selon les données récoltées, les enseignants de plus de 40 ans ont une moyenne statistiquement différente des enseignants de moins de 40 ans au niveau de deux dimensions : les représentations sur les filières (tableau n°33) et sur le changement (tableau n°34). Dans le premier cas, les enseignants plus âgés sont significativement plus favorables que leurs collègues plus jeunes. Dans la seconde, ils sont plus réticents au changement. En effet, les enseignants plus âgés doivent avoir des habitudes plus installées, ce qui les rend peut-être plus attachés au système en place et plus réticents à ce que le système change.

Âge	N	Représentations des filières	
		Moyennes	Écart-types
Moins de 40 ans	94	2,49	0,45
Plus de 40 ans	27	2,76	0,4
Pr > F		0,0058	

Tableau 33 : Moyennes et écarts-types pour les représentations des filières selon l'âge.

Âge	N	Représentations du changement	
		Moyennes	Écart-types
Moins de 40 ans	94	3,26	0,41
Plus de 40 ans	27	3,45	0,5
Pr > F		0,0502	

Tableau 34 : Moyennes et écarts-types pour les représentations du changement selon l'âge.

Les enseignants ont également une perception plus négative des effets de la réforme (tableau n°35). En d'autres termes, par rapport aux enseignants plus jeunes, ils perçoivent les effets comme davantage négatifs pour le système éducatif.

Âge	N	Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun	
		Moyennes	Écart-types
Moins de 40 ans	94	3,04	0,67
Plus de 40 ans	27	3,33	0,61
Pr > F		0,0413	

Tableau 35 : Moyennes et écarts-types pour la perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun selon l'âge.

4.2.2. Influence du niveau du sexe sur les réponses

Le sexe des participants n'a pas d'incidence sur les réponses obtenues, car les analyses de variance n'ont pointé aucune différence significative (cf. annexe 12).

4.2.3. Influence du niveau de diplomation sur les réponses

Le point de clivage le plus prégnant du questionnaire semble être le niveau de diplomation des enseignants. En effet, au niveau de l'adhésion à la réforme, les enseignants disposant d'un Master y sont moyennement défavorables (2,00 de moyenne), alors que les autres enseignants y sont clairement opposés (1,52) (tableau n°36).

Diplôme	N	Adhésion à la réforme du tronc commun	
Détenteurs d'un Master	23	2	1,17
Autres enseignants	98	1,52	0,76
Pr > F		0,0167	

Tableau 36 : Moyennes et écarts-types pour l'adhésion à la réforme du tronc commun selon le niveau de diplôme.

Par ailleurs, là où les enseignants titulaires d'un Master ont une moyenne de 3,02 à l'échelle au niveau de l'implémentation, les autres enseignants se trouvent à 3,28 (tableau n°37). Les deux groupes perçoivent donc l'implémentation de la réforme de manière négative, mais les premiers l'envisagent moins négativement.

Diplôme	N	Représentations de l'implémentation de la réforme	
Détenteurs d'un Master	23	3,02	0,48
Autres enseignants	98	3,28	0,32
Pr > F		0,0018	

Tableau 37 : Moyennes et écarts-types pour les représentations de l'implémentation de la réforme selon le niveau de diplôme.

Les différences sont significatives au niveau de la vision du redoublement (avec une moyenne de 2,43 pour les Masters et 2,77 pour les autres) (tableau n°38) et des filières (avec une moyenne de 2,35 pour les Masters contre 2,59) (tableau n°39). Le redoublement et les filières sont perçues plus négativement chez les détenteurs d'un Master.

Diplôme	N	Représentations du redoublement	
Détenteurs d'un Master	23	2,43	0,61
Autres enseignants	98	2,77	0,58
Pr > F		0,0152	

Tableau 38 : Moyennes et écarts-types pour les représentations du redoublement selon le niveau de diplôme.

Diplôme	N	Représentations des filières	
Détenteurs d'un Master	23	2,35	0,5
Autres enseignants	98	2,59	0,43
Pr > F		0,0213	

Tableau 39 : Moyennes et écarts-types pour les représentations des filières selon le niveau de diplôme.

Les enseignants envisagent également des effets de la réforme moins négativement en général (tableau n°40). Des moyennes différentes avaient également été obtenues pour les aspects extra-casses de l'identité enseignantes, ainsi que pour le système actuel, mais ces sous-échelles ont pour rappel été invalidées en raison de leur faible Alpha de Cronbach.

<i>Diplôme</i>	N	Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun	
Détenteurs d'un Master	23	2,86	0,74
Autres enseignants	98	3,16	0,64
Pr > F		0,0504	

Tableau 40 : Moyennes et écarts-types pour les perceptions des effets défavorables de la réforme du tronc commun selon le niveau de diplôme.

4.2.4. Influence de la filière d'enseignement sur les réponses

Les résultats obtenus ne mettent pas en lumière d'effets significatifs de la filière dans laquelle les enseignants enseignent sur les différentes dimensions. La perception des moyens se révélait différente pour les enseignants du qualifiant, mais il s'agit probablement d'un artefact compte tenu du faible alpha obtenu à la sous-échelle de la perception des moyens.

4.2.5. Influence du fait de dispenser un cours technique ou professionnel sur les réponses

Tout comme la filière d'enseignement, le fait de dispenser un cours spécifique aux filières techniques ou professionnelles a peu d'impact sur les échelles mesurées, hormis sur la perception de l'organisation de la réforme (tableau n°41). Les enseignants de cours techniques et professionnels obtiennent ainsi une moyenne très haute de 3,8 sur 4 à cette échelle, ce qui montre qu'ils perçoivent l'organisation de la réforme de manière très négative. Ils sont en effet plus touchés par les changements horaires dans le cadre de la réforme. Il faut cependant nuancer ces résultats, car le sous-groupe d'enseignants de ce cours ne représente que 9 professeurs, ce qui nécessite une grande prudence avant de s'avancer à des généralisations ou interprétations hâtives.

<i>Matière</i>	N	Organisation de la réforme	
Cours technique ou professionnel	9	3,8	0,23
Autre	112	3,44	0,49
Pr > F		0,0315	

Tableau 41 : Moyennes et écarts-types pour l'organisation de la réforme selon la matière enseignée.

4.2.6. Influence du fait d'enseigner en 3^e année secondaire sur les réponses

Tout comme le sexe, le fait d'enseigner en 3^e année de l'enseignement secondaire n'a pas non plus d'influence sur les réponses aux échelles (cf. annexe 12).

5. Discussion

Les analyses menées au départ des réponses au questionnaire nous amènent à revenir sur les hypothèses formulées au départ. Celles-ci ont en effet balisé notre recherche pour percevoir des tendances parmi les enseignants interrogés. Nous revenons donc sur celles-ci hypothèse par hypothèse pour mettre en lumière nos découvertes.

5.1. En majorité, il n'y a pas de soutien des enseignants vis-à-vis de la réforme du tronc commun

Les résultats obtenus au sein de l'échantillon confirment cette hypothèse, puisque l'item qui mesure le soutien à la réforme (e12) met en lumière un rejet de la réforme à hauteur de 84%, dont près de 60% qui y sont fermement défavorables. Il y a ainsi un rejet clair de la réforme parmi les enseignants interrogés et ceux-ci envisagent de manière générale des effets négatifs de la réforme sur plusieurs aspects : cela nivellera le niveau par le bas, cela ne motivera pas les élèves, la réforme ne stimulera pas les bons élèves ou encore cela ne sera pas bénéfique pour les élèves en difficulté. Par contre, ils sont balancés quand il s'agit de déterminer si la réforme permettra de travailler un éventail plus large de compétences. Cela se justifie probablement par les différents scénarios de grille-horaire, qui font la part belle à des matières délaissées jusqu'ici (de Briey, 2018).

Ainsi, même si les orientations de la FW-B se justifient pleinement au regard d'études comme celles de Monseur et Lafontaine (2012), ou encore de Jacobowski et al. (2010) sur base de l'expérience de tronc commun allongé en Pologne, l'adhésion des enseignants à cette réforme ne semble pas obtenue, ce qui risque de compliquer la tâche d'implémentation des mesures au sein des établissements. Effectivement, Barbana et ses collègues du GIRSEF (2016), dans le cadre d'une étude de cas menée en FW-B dans des écoles secondaires, ont exemplifié la difficulté pour le système d'implémenter de manière profonde des nouveaux outils ou modes de fonctionnement.

Finalement, dans l'histoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dès 1957, la Ministre de l'époque a mis en place une expérience de tronc commun, et cela avait suscité l'ire d'enseignants et d'hommes politiques, notamment dans le camp conservateur (Beckers, 1998). Depuis, des recherches ont mis en avant la difficulté pour une réforme de remporter l'adhésion des enseignants, et nos résultats corroborent ces recherches. Dupriez (2015a) et Weick (1976) ont ainsi montré que notre système s'articule selon deux logiques imbriquées, mais différentes : une logique bureaucratique (sur laquelle le monde politique peut avoir de l'influence) et une logique professionnelle, qui relève de l'enseignant. Selon ces auteurs, les tentatives d'infléchissement des pratiques des enseignants sont ressenties par ceux-ci comme des tentatives du monde politique de s'immiscer dans leur champ d'action où ils ont une certaine liberté, ce qui entraîne une désapprobation.

5.2. La conception de la réforme a été réalisée et perçue comme une approche top-down

Nous formulons comme hypothèse que les enseignants percevraient cette réforme comme mise en place de manière top-down. Les enseignants qui ont participé à l'enquête montrent une certaine réticence vis-à-vis du changement, avec une moyenne pour cette dimension qui atteint 3,31 sur une échelle qui se limite à 4. Ils sont donc très défavorables au changement de manière générale, ce qui n'augure rien de positif quant à leur soutien vis-à-vis de la réforme, qui est par ailleurs fort négatif, comme cela a été expliqué précédemment.

De la même manière, la sous-dimension relative à l'organisation de la réforme montre que les enseignants sont en accord avec le fait que la réforme n'a pas été correctement implémentée. Pour être plus précis, près de 90% des enseignants estiment ne pas avoir pu donner leur avis sur la réforme et pensent que la réforme leur a été imposée. Au vu de l'ensemble des résultats, les enseignants ont ressenti une approche top-down du monde politique, ce qui n'a certainement pas accru l'adhésion des enseignants à celle-ci et confirme notre hypothèse : les enseignants interrogés ont perçu la réforme comme une contrainte.

Même si les ministres successifs ont tenté d'impliquer les enseignants au travers d'invitations à des forums ou en concertant les syndicats, l'approche (qui se veut hybride) tend davantage à s'implémenter et à être perçue de manière top-down. Or, les résultats concordent avec la recherche de Cawelti (1967, cité par Carpentier, 2012) menée sur vingt-sept mille écoles aux Etats-Unis, et qui conclut à une adhésion difficile pour ce type de réforme.

Au niveau de la confiance envers le monde politique, les résultats montrent une vision très négative de cet aspect, car une large majorité d'enseignants trouvent que les hommes politiques ne sont pas en lien avec les réalités de terrain, ce qui s'inscrit dans la lignée de la théorie du « Loosely Coupled System » (Weick, 1976, p. 1), puisque les deux logiques sont séparées, et les enseignants se méfient de la logique bureaucratique. En outre, les enseignants de l'échantillon sont davantage enclins à penser que les changements devraient reposer davantage sur eux-mêmes. Cela confirme par ailleurs les propos de Dupriez (2015a), qui établit que les enseignants sont plus ouverts aux « innovations » (p. 15) qu'aux réformes systémiques. Du reste, les enseignants interrogés n'attendent pas grand-chose des réformes futures, et plus de la moitié d'entre eux pensent que les réformes n'améliorent pas le système,

ce qui rendra à l'avenir la tâche compliquée pour les futures réformes si elles veulent remporter l'adhésion.

5.3. Le corps enseignant ne forme pas un groupe homogène dans sa réaction à la réforme

Cattonar (2006) indique que la communauté des enseignants ne constitue pas un ensemble homogène dans son identité, et Hargreaves (2005, cité par Duclos, 2016) poursuit en montrant que les attitudes des enseignants vis-à-vis d'une réforme varient notamment selon l'âge. Sur base de cette réflexion, nous avons émis l'hypothèse que les résultats obtenus différeraient selon l'appartenance à l'un ou l'autre groupe sociodémographique, ce qui a été mis en lumière par des analyses de variance, dont nous présentons ci-après les résultats.

Les résultats ont principalement montré des différences de moyennes significatives en fonction de deux critères : l'âge (plus de 40 ans contre moins de 40 ans) et la détention ou non d'un Master.

Pour le premier groupe, nous remarquons que les enseignants perçoivent notamment les filières de manière plus positive et sont plus réticents par rapport aux changements à venir de manière générale. Il est ainsi plausible que, compte tenu de leur expérience, ils soient moins enclins à changer leurs habitudes de travail en comparaison avec de jeunes enseignants dont l'identité professionnelle est en construction.

De la même manière, les enseignants qui disposent d'un bagage universitaire ont suivi des cours et sont davantage au fait des états de la recherche. Par conséquent, nous avons postulé qu'ils seraient plus favorables à la réforme, car ils ont une meilleure connaissance des bénéfices du tronc commun. Cette hypothèse correspondait aux conclusions de Crahay et al. (2014) (dans l'analyse de leur échelle) selon lesquelles la connaissance de la recherche était associée négativement aux croyances sur le redoublement. Ces résultats ont été obtenus mais sont cependant à nuancer, car leur moyenne est négative et ne permet pas de dire qu'ils sont « favorables » à la réforme. Il est plus judicieux de dire qu'ils sont moins défavorables que les autres enseignants. Ils ont également une perception plus négative du redoublement et des filières, sans doute parce qu'ils ont une meilleure connaissance de l'effet de ces mécanismes.

Nous avons également demandé les cours que les enseignants dispensaient pour vérifier s'il existait des différences entre les enseignants de cours techniques et professionnels en comparaison avec les autres. Les résultats aux analyses de variances sont peu probants. En effet, il y a une différence de moyenne statistiquement significative uniquement entre le fait

de dispenser ce cours et l'organisation de la réforme. Ces enseignants perçoivent donc la réforme de manière plus négative dans son organisation et sa mise en place, potentiellement parce qu'ils sont plus affectés par celle-ci, car ils perdent des heures de cours en raison du report de l'orientation vers la filière dans laquelle ils enseignent. Cependant, le nombre d'enseignants qui dispensent ce cours atteint seulement 9, ce qui empêche de véritablement pouvoir généraliser les résultats obtenus.

L'hypothèse d'une influence de la filière d'enseignement et de l'année a également été explorée, mais les résultats ne permettent pas de conclure à des résultats significatifs, ce qui contraste avec les hypothèses que nous avons postulées. Nous pensions en effet que les enseignants de troisième année, plus impactés par les changements qui les font entrer dans le tronc commun, seraient plus défavorables.

5.4. Les enseignants sont attachés au système actuel de redoublement et de filières

Selon Monseur et Lafontaine (2012), le système de redoublement et de filières participe à rendre notre système particulièrement inégalitaire, mais nous savons également que les enseignants ne sont pas forcément défavorables au redoublement (Crahay et al., 2014). Par conséquent, nous avons créé deux échelles pour déterminer les représentations et les croyances des enseignants dans ces domaines.

Au niveau du redoublement, les résultats obtenus sont contrastés, les enseignants interrogés sont légèrement favorables au redoublement, mais en les nuancent, car les résultats ne sont pas tout à fait probants. Par contre, les enseignants interrogés sont autant à penser que le redoublement détériore l'image que l'élève a de lui-même que l'inverse. Ce sont principalement les items sur la perception des bénéfices en termes d'apprentissages qui rehaussent la moyenne de l'échelle. Les enseignants pensent en effet que l'élève dégage un certain bénéfice à réaliser une seconde fois son année et que cela le soutient dans son apprentissage.

Au niveau des filières, les résultats sont tout aussi balancés, ce qui montre les divergences d'opinions au sein du corps enseignant. Cependant, si l'on creuse cette dimension, on s'aperçoit que plusieurs éléments interpellent. Tout d'abord, une large majorité d'enseignants pensent que la suppression de filières engendrera un nivellement par le bas du système. Les enseignants sont donc attachés à ce système au point de ne pas le laisser tomber aisément. Ils pensent également en majorité que l'hétérogénéité des classes rend compliquée

la gestion des élèves, que les élèves en difficulté devraient être relégués dans des filières moins prestigieuses, et que cela permettrait aux étudiants en difficulté de trouver une alternative à leur portée. Les filières permettent donc selon eux de gérer les difficultés des élèves.

Les enseignants sont néanmoins plus mitigés quant à l'impact de la réforme sur l'âge de l'orientation. En effet, les trois-quarts de l'échantillon sont favorables à une orientation avant la troisième année secondaire. Cependant, pour nuancer cela, près de la moitié des enseignants pensent que les élèves de 14 ans ne sont pas prêts à s'orienter, ce qui montre un certain paradoxe dans les réponses obtenues, car ils désirent des filières précoces tout en estimant que les élèves ne sont pas prêts à s'orienter.

En résumé, le chemin emprunté par la FW-B en repoussant l'âge de l'orientation est à contre-courant des croyances des enseignants de l'échantillon, même si les résultats concernant le redoublement et les filières montrent un attachement à ce système, tout en nuancant certains aspects de ces deux mécanismes. Si l'on s'en réfère à Rousseau (2004, cité par Duclos, 2016), l'implémentation de la réforme en est menacée, car les réformes qui vont à l'encontre des croyances des enseignants diminuent l'application des mesures dans les classes.

5.5. Les différentes facettes de l'implémentation de la réforme ont été perçues négativement par les enseignants

Duclos (2016) a construit un modèle tridimensionnel qui établit les facteurs d'influence du soutien à une réforme. Selon cette autrice, les facteurs sont multiples et c'est leur action conjointe qui mène à une adhésion ou à un rejet de la réforme. Dans le cadre de ce travail, nous avons construit une échelle sur l'implémentation de la réforme, pour comprendre comment celle-ci est perçue par les enseignants. Les résultats obtenus font état d'une perception très négative de la mise en place de la réforme. Plus spécifiquement, nous mettons en lumière ici que certains éléments repris par Duclos dans son modèle (2016) font défaut à la réforme du tronc commun pour susciter l'adhésion :

- La communication

Comme nous l'avons montré, plus de la moitié des enseignants sont totalement en désaccord avec le fait que la communication a été réussie. Au total, seuls 5% des enseignants pensent que la communication autour de la réforme est efficace. Il s'agit là d'un nœud essentiel dans une réforme, particulièrement lorsqu'elle engendre des changements majeurs

dans le vécu des enseignants. D'ailleurs, Delisse et Galand (2020) mentionnent le manque de clarté comme une des trois causes de l'implémentation superficielle des réformes.

- Les espaces de discussion

Même si la Ministre a mis en place des forums de discussion, ceux-ci ne semblent pas avoir attiré les foules (Roland et al., 2019). 85% des enseignants de l'échantillon n'ont ainsi pas eu l'impression d'avoir leur mot à dire sur la réforme, et la perception d'une approche top-down ne favorise pas l'adhésion, comme cela a été expliqué précédemment.

- La relation de confiance

Les enseignants interrogés semblent ne plus avoir confiance dans le monde politique. En effet, 93% d'entre eux ne croient pas en la capacité du monde politique à la mener à bien. Les enseignants pensent aussi que les politiques vivent en dehors des réalités de l'école et ils n'attendent pas grand-chose des futures réformes. Ces conclusions montrent la difficulté qu'a le monde politique à légitimer son action réformatrice.

- Les ressources humaines et matérielles

Un autre aspect problématique pour les enseignants correspond aux moyens que la FW-B met en œuvre pour mener la réforme. Levin (1998, cité par Duclos, 2016) indique qu'il est difficile de mettre en place une réforme de grande ampleur sans déployer des moyens importants. Ces moyens sont par exemple liés à la charge de travail des enseignants. A ce sujet, les enseignants qui ont répondu au questionnaire pensent majoritairement qu'ils n'ont pas les moyens matériels pour répondre aux attentes de la réforme et que les moyens mis en œuvre par la FW-B ne sont pas suffisants. Ils envisagent également une augmentation de la charge de travail. En outre, ces enseignants pensent ne pas être suffisamment formés aux changements. Pour en revenir à Delisse et Galand (2020), le manque de moyens fait également partie des trois causes de la difficulté des réformes à engendrer des changements profonds.

- Les enjeux de la réforme

Enfin, même si ce n'est pas un facteur mis en évidence par Duclos (2016), Delisse et Galand (2020) indiquent également qu'un facteur qui entraîne une faible application des mesures est l'identification trop superficielle de la problématique. Or, 70% des répondants ont une vision floue des enjeux de la réforme du tronc commun, alors même qu'elle implique des changements majeurs dans leur vie d'enseignant. Le Pacte pour un enseignement d'excellence

a mis en place toute une série de réformes dans un délai relativement court. Les enseignants interrogés éprouvent peut-être des difficultés à analyser et à comprendre les enjeux et les éléments de toutes les réformes, en ce compris celle du tronc commun.

Par exemple, le fait que l'âge de l'orientation est repoussé va réduire la population des enseignants dans les filières qualifiantes et techniques, et certains enseignants, en raison de l'aménagement de la nouvelle grille horaire, risquent de perdre des heures de travail. D'ailleurs, 42,15% des enseignants envisagent de perdre des heures de travail en raison de la réforme. Même si les enseignants qui ont répondu de cette manière à l'item ne vont pas tous perdre des heures in fine, cela met en évidence les inquiétudes des enseignants à cet égard, et la méconnaissance qu'ils ont des contours clairs de la réforme.

5.6. La réforme fragilise l'identité des enseignants

Duclos (2016) met en avant le rôle très important de l'identité professionnelle des enseignants dans la problématique de l'adhésion. Maroy (2002), sur base de ce concept, a délimité différentes facettes de l'identité professionnelle des enseignants, et nous nous sommes basés sur celles-ci pour comprendre quel serait l'impact estimé du changement sur leur identité.

Comme tout changement, nous pensons que la réforme du tronc commun serait perçue négativement dans la plupart des facettes de l'identité, et cela se confirme au niveau des résultats obtenus, ce qui montre la crainte des enseignants et l'impact important de la réforme sur leur identité. Les items les plus significatifs de cette échelle sont l'impact sur les tâches du métier et la vision de la société sur le métier. Ces deux items sont à mettre en lien avec des constats issus d'autres échelles. De fait, les enseignants craignent une surcharge de travail, et beaucoup semblent donc craindre aussi une augmentation des tâches qu'implique la profession (comme le temps de préparation mais aussi les concertations, les conseils de classe, etc.). 65% de l'échantillon estime que l'impact sera également négatif sur leur temps de travail hors de la classe, et que cela dégrade l'équilibre entre vies privée et professionnelle.

De même, les enseignants pensent que la réforme détériorera l'image du métier d'enseignant au sein de la société. Cette vision est problématique, car l'école, comme l'explique Dupriez (2015a), est une institution, et sa principale quête est la légitimité. Les enseignants sont donc préoccupés par cet aspect et ceux qui ont répondu au questionnaire craignent pour cette image.

6. Conclusion

A travers ce travail, nous espérons avoir mis en lumière la thématique importante de l'adhésion aux réformes, car la qualité de notre système éducatif dépend également du chemin emprunté et des changements que les enseignants implémenteront au sein de leurs classes. Sans ces changements, le Pacte pour un enseignement d'excellence restera une coquille vide incapable de remédier aux problèmes structurels qui caractérisent notre système éducatif.

En effet, comme nous l'avons développé au début de ce travail, la Fédération Wallonie-Bruxelles est l'un des systèmes éducatifs les plus inégalitaires, car il pratique autant la différenciation verticale (par le redoublement) que la différenciation horizontale (par les filières notamment). Or, cette gestion des niveaux est néfaste pour les élèves défavorisés, compte tenu du lien ténu entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales (Green, 2009). Monseur et Lafontaine (2012) ont notamment montré que les élèves défavorisés ont davantage de chances d'avoir redoublé ou de se trouver dans une filière moins prestigieuse en troisième secondaire, même après avoir contrôlé leur performance.

Si l'objectif assumé au travers de l'article de Catteau (2016), présenté en introduction, était de favoriser l'adhésion des enseignants au Pacte, force est de constater que cette condition n'a pas été remplie dans le cadre de la réforme du tronc commun. En effet, notre recherche avait ainsi pour objectif de rendre compte de la manière dont les enseignants se positionnent vis-à-vis de la réforme du tronc commun, puisque celle-ci se justifie déjà sur le plan scientifique, de découvrir s'ils y adhèrent, et plus finement, quels sont les aspects de la réforme qui les interpellent, que ce soit sur le fond ou sur la forme. Au niveau du fond, nous avons questionné leur attachement au système de filières et de redoublement, leur réticence au changement, l'impact de la réforme sur le système et sur leur identité professionnelle. Au niveau de la forme, nous avons souhaité montrer leurs représentations sur l'implémentation de la réforme. En cela, ce travail se différencie de la recherche précédente de Knap (2021).

Les résultats que nous avons obtenus montrent un rejet très net de la réforme parmi les enseignants qui ont pris part à l'enquête. Ceux-ci sont globalement mitigés face au système en filières et au redoublement, sont négatifs par rapport aux changements, et perçoivent le système en l'état comme inefficace. Ils envisagent des effets négatifs de la réforme sur le système éducatif et sur leur propre identité professionnelle. Enfin, ils ont une opinion particulièrement négative concernant la manière dont la réforme a été mise en place.

Quand on a conscience que le manque d'adhésion aux réformes a comme effet une implémentation superficielle (ou « cérémonielle » selon Barbana et ses collègues (2016, p. 16)), on se rend compte de la difficulté qui attend les décisionnaires pour que les pratiques des enseignants soient modifiées dans le sens escompté.

Au-delà de cette recherche, nous espérons que le champ qui évalue l'adhésion aux changements soit encore exploré, et ce pour les diverses réformes qui composent le Pacte pour un enseignement d'excellence. Les réponses aux questionnaires ont en effet été nombreuses, mais notre échantillon reste restreint à 121 personnes, ce qui complique la généralisation des résultats. D'autres travaux quantitatifs seraient pertinents, afin de valider notamment les échelles que nous avons utilisées, dont certaines bénéficient d'alpha excellents, et pour rendre possible la généralisation des résultats. Il serait aussi intéressant de mesurer l'adhésion avant et après la réforme, car Sulanmaa et al. (2019) ont montré que celle-ci évolue.

En termes de limites, certaines sous-dimensions créées sur base de l'analyse factorielle ont également été invalidées, car la moitié d'entre elles disposent d'un alpha inférieur à 0,6, parce que les réponses aux items corrélaient peu entre elles. Les échelles devraient donc être modifiées dans des études ultérieures afin d'améliorer leur cohérence interne.

Notre recherche étant essentiellement quantitative, nous espérons également que d'autres travaux qualitatifs viendront apporter un éclairage nouveau sur l'implémentation des changements au sein des classes, pour vérifier notamment si les changements impulsés par la réforme vont percoler effectivement dans les classes.

Enfin, nous pensons que les recherches ultérieures devraient également s'orienter vers une compréhension des mécanismes d'adhésion, et vers la mise en lumière d'éléments qui permettraient d'entraîner le soutien des enseignants, afin d'orienter plus efficacement les politiques publiques.

Nous terminerons ce travail par la conclusion la plus importante : l'action publique n'est pas l'apanage uniquement des hommes et femmes politiques et des décideurs, mais chaque enseignant a, à son niveau, la possibilité d'infléchir l'orientation de notre système, de mettre en place les changements nécessaires à l'amélioration de celui-ci, et un meilleur couplage politique-enseignants est nécessaire en vue d'une évolution positive de notre système. Nous tenons à mettre en évidence la nécessité pour les acteurs du système de prendre mutuellement part aux changements, car la légitimité de l'institution scolaire résidera dans sa capacité à évoluer en maintenant sa cohésion.

7. Bibliographie

- Baluteau, F., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2019). *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? Étude comparative*. Academia-L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/ries.8134>
- Barbana, S., Delisse, S., & Dupriez, V. (2016). Vers un recouplage politique/pratique ? Etude de cas dans l'enseignement secondaire belge francophone. *Les Cahiers de Recherche Du GIRSEF, 105*, 1-20.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope, 14*(3), 89-105.
- Beckers, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire : Evolution, organisation, analyse*. De Boeck Université.
- Belga. (2015, January 7). *Enseignement : le pacte d'excellence de Milquet*. La Libre Belgique. <https://www.lalibre.be/belgique/2015/01/07/milquet-lance-son-pacte-dexcellence-pour-lenseignement-HZ3F56OOTBGQXEF2NOVKL6AEJM/>
- Belga News. (2017, March 13). *La cellule spéciale opérationnelle du pacte pour un enseignement d'excellence coûtera quelque 1,2 million par an*. RTBF. <https://www.rtf.be/article/la-cellule-speciale-operationnelle-du-pacte-pour-un-enseignement-d-excellence-coutera-quelque-12-million-par-an-9553451>
- Belga. (2020, July 17). *Enseignement : une nouvelle étape franchie pour le Pacte d'excellence et la définition du tronc commun*. RTBF. <https://www.rtf.be/article/enseignement-une-nouvelle-etape-franchie-pour-le-pacte-dexcellence-et-la-definition-du-tronc-commun-10544971>
- Boissinot, A. (2014). Comment peut-on être réformateur ? *Administration & Education, 143*, 33-41. <https://doi.org/10.3917/admed.143.0033>
- Borges, C., & Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle, 41*(4), 29–57. <https://doi.org/10.3917/lse.414.0029>
- de Bouttemont, C. (2003). Le système éducatif de l'Angleterre et du Pays de Galles. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 33*, 139-147. <https://doi.org/10.4000/ries.1768>

- Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (pp. 14-23). Presses Universitaires de Louvain.
- de Briey, L. (2018). *Quelle grille horaire pour le tronc commun ? Journée de consensus*. Cabinet de la Ministre Schyns. <https://www.jmtgraphics-works.be/cgsp/09-PDF/pacte/grille-horaire-consensus.pdf>
- Bulmahn, E. (2002). PISA : Les conséquences pour l'Allemagne. *L'Observateur*, 231/232, 33-35.
- Bydanova, L., & Polewka, A. (2015). Le système éducatif en Pologne et ses réformes récentes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69, 15-20. <https://doi.org/10.4000/ries.4400>
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation Et Francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Catteau, D. (2016). Des décisions cet automne et un enjeu : susciter l'adhésion. *PROF*, 31, 9-10.
- Cattonar, B. (2006). Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils et vivent-ils leur métier ? In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 153-163). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01>
- Chapelle, G., & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01>
- Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35-53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., & Lafontaine, D. (2012). En conclusion, pistes pour une école juste et efficace. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 455-480). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0455>

- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fondation Roi Baudouin.
- Deblois, C., & Corriveau, L. (1993). La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves. *Bulletin Du CRIRES*, 1(2), 1-4.
- Décret Missions : Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p. 24653.
- Delisse, S., & Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 23-34). Presses Universitaires de Louvain.
- Demeuse, M. (2010). De l'égalité complexe. *Politique, revue des débats, hors série 15*, 6-18.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Éducation et formations*, 78, 137-149.
- Demeuse, M., Lafontaine, D., & Straeten, M.-H. (2005). Chapitre 13 : Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 259-273). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02>
- Duclos, A.-M. (2016). Les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement des agents d'implantation en éducation. *Psychologie & Éducation*, 1, 39-57. DOI:10.13140/RG.2.1.1536.5520
- Dumay, X., Dupriez, V., & Christian Maroy. (2010). Ségrégation, effets de composition et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dupriez, V. (2015a). *Peut-on réformer l'école ? Approche organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/rfp.4645>
- Dupriez, V. (2015b). Politiques et recherches autour du tronc commun: perspectives internationales. In M. Dony (Ed.), *Prolonger le tronc commun, quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?*, 10-21. Conseil de l'Education et de la Formation.

- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2005.01>
- Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2019). Entre visions universaliste et différentialiste : Les aléas d'une école commune en Belgique francophone. In F. Baluteau, V. Dupriez, & M. Verhoeven (Eds.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? étude comparative* (pp. 237-262). Academia-L'Harmattan.
<https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.17>
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. *Les Cahiers de l'IREDU*, 66, 1-158.
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue Française de Pédagogie*, 192, 95-108.
<https://doi.org/doi.org/10.4000/rfp.4805>
- Eurydice. (2020). *Structures des systèmes éducatifs européens 2020/2021 : diagrammes*. European Commission, European Education and Culture Executive Agency.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/360217>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Déclaration de Politique gouvernementale 2014-2019 : Fédérer pour réussir*.
https://www.culture.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=8f1ad6c952841a527b1917eeb1ecaaf9c58298b3&file=fileadmin/sites/culture/upload/culture_super_editor/culture_editor/documents/Documents_utiles/Federer_pour_reussir_-_declaration_de_politique_gvt__14-19.pdf
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève. *Revue suisse de sociologie*, 39(2), 227-243.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure Et Évaluation En Éducation*, 24(2-3), 53-77.
- Green, A. (2009). Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve. *Revue Française de Pédagogie*, 164. <https://doi.org/10.4000/rfp.1993>

- Grisay. (2006). Que savons-nous de l'« effet établissement » ?. In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 215-229). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01>
- 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>
- Groupe central (2016). *Pacte pour un enseignement d'excellence - Avis n°2*. Administration générale de l'Enseignement. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=15734&do_check=BPUSSWBRBJ
- Groupe central (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence - Avis n°3*. Administration générale de l'Enseignement. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), 63-76. <https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076>
- Hays, R. D., Hayashi, T., & Stewart, A. L. (1989). A five-item measure of socially desirable response set. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 629-636. <https://doi.org/10.1177/001316448904900315>
- Direction générale du Pilotage du Système éducatif. (2021). Indicateurs de l'enseignement [Brochure]. <http://enseignement.be/download.php?do.id=16798>
- Jacobowski, M., Patrinos, H. A., Porta, E. E., & Wiśniewski, J. (2010). *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland* (Policy Research Working Paper 5263). World Bank, Human Development Network, Education Team. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5263>.
- Kornhaber, M. L., Barkauskas, N. J., Griffith, K. M., Sausner, E., & Mahfouz, J. (2017). The Common Core's promises and pitfalls from the perspectives of policy entrepreneurs and ground-level actors. *Journal of Educational Change*, 18(4), 385-412. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9306-z>

- Knap, E. (2021). *La mise en place d'un tronc commun en secondaire inférieur : Représentations et perceptions des enseignants de première, deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles* [Master's Thesis, University of Liege]. MatheO. <http://hdl.handle.net/2268.2/13488>
- Lafontaine, D., & Baye, A. (2012). PISA, instrument ou témoin du changement : Evolution des performances en lectures et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens. *Education Comparée*, 7, 59-101. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/129225>
- Lafontaine, D., & Crahay, M. (2004). Echec et décrochage scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 55-66. <https://doi.org/10.4000/ries.1706>
- Lafontaine, D. (2017). *La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ?* Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/Lafontaine.pdf>
- Lafontaine, D. (2019). *Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives*. Unpublished document, University of Liege.
- Le Donné, N. (2014). La réforme de 1999 du système éducatif polonais. Effets sur les inégalités sociales de compétences scolaires. *Revue Française de Sociologie*, 55(1), 127-162.
- Lecocq, A., Ammi, M., & Bellarbre, E. (2016). Le score de propension : un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 37(2), 69-100. <https://doi.org/10.7202/1035914ar>
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2015). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25, 155-194. DOI:10.3917/cdle.025.0155
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 93-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/019474ar>

- Maroy, C. (2002). Chapitre 4 : Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants. In C. Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants : Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (pp. 131-170). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2002.01>
- Meirieu, P. (2005). L'hétérogénéité dans les classes : du problème à l'ambition. In V. Dupriez & J. Cornet (Eds.), *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique* (De Boeck, pp. 7-20).
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative* [Doctoral Dissertation, University of Burgundy]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/halshs-00005206>
- Mons, N. (2008). Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale. *Education et sociétés*, 21, 17-32. <https://doi.org/10.3917/es.021.0017>
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 185-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0185>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OECD, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2015). *Joëlle Milquet présente le "Pacte pour un enseignement d'excellence"* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=db6CkRmkOqc>
- Perrenoud, P. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In J. Lurin & C. Nidegger (Eds.), *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement* (pp. 88-103). http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_08.htm

- Pons, X. (2020). Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 33-43. <https://doi.org/10.4000/ries.9291>
- Prost, A. (2006). Chapitre 6 : Réformes possibles et impossibles. In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 89-102). <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01>
- Saporta, G. (2011). *Probabilités, analyse des données et Statistique* (2nd ed.). Technip.
- Roland, E., El Guenouni, A., Lambert, G., Angrilli, V., & Van Lint, S. (2019). *Pacte pour un enseignement d'excellence - Groupe de discussion - tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement. http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=15743&do_check=PNSADNHACO
- Sall, H. N., & De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2019). Trajectories of teachers' perceived curriculum coherence in the context of finnish core curriculum reform. *Curriculum and Teaching*, 34(2), 27-49. <https://doi.org/10.7459/ct/34.2.03>
- Valois, P., Houssemand, C., & De Leeuw, A. (2012). Élaboration et validation d'un questionnaire d'attitudes en éducation : considérations épistémologiques et méthodologiques. In L. Mottier-Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (pp. 97-114). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0097>
- van den Berg, G., & Schulze, S. (2014). Teachers' sense of self amid adaptation to educational reform. *Africa Education Review*, 11(1), 59-76. <https://doi.org/10.1080/18146627.2013.853567>

- Vanderberghe, V., & Zachary, M.-D. (2000). Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie-Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 7, 1-17. <http://hdl.handle.net/2078.1/83324>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Zucker, S., Sassman, C., & Case, B. J. (2004). *Cognitive Labs* (D. Jaegers, Trans.). Pearson. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/CognitiveLabs.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Structure du système scolaire dans l'enseignement secondaire inférieur

1er degré	1ère commune			1D				
	Année complémentaire (1S)							
	2e commune			2D				
2ème degré	Année complémentaire (2S)							
	3ème année année spécifique de différenciation et d'orientation (3 S-DO)							
	Enseignement de transition			Enseignement de qualification				
	3e G	3e TTr	3e Atr	3e TQ	3e AQ	3e P		
	4e G	4e TTr	4e Atr	4e TQ	4e AQ	4e P		
3e degré	5e G	5e TTr	5e Atr	5e TQ	5e AQ	5e P		
	6e G	6e TTr	6e Atr	6e TQ	6e AQ	6e P		
	7e année préparatoire à l'enseignement supérieur			7e TQ		7e P	1ère	4e degré EPSC
							2e	
							3e	

Tableau 42 : Tableau récapitulatif des différents parcours dans l'enseignement secondaire en Belgique (enseignement.be). http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1033&do_check

Annexe 2 : 5 axes du Pacte d'Excellence

Dans l'avis n°3 sur le Pacte (Groupe central, 2017, p. 11-12), la réforme de l'éducation comporte cinq axes pour refondre le système éducatif :

- 1) Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21ème siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé.
- 2) Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.
- 3) Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation.
- 4) Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.
- 5) Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant.

Annexe 3 : Modèle de représentations des acteurs (Dupriez & Cornet, 2005, p. 66)

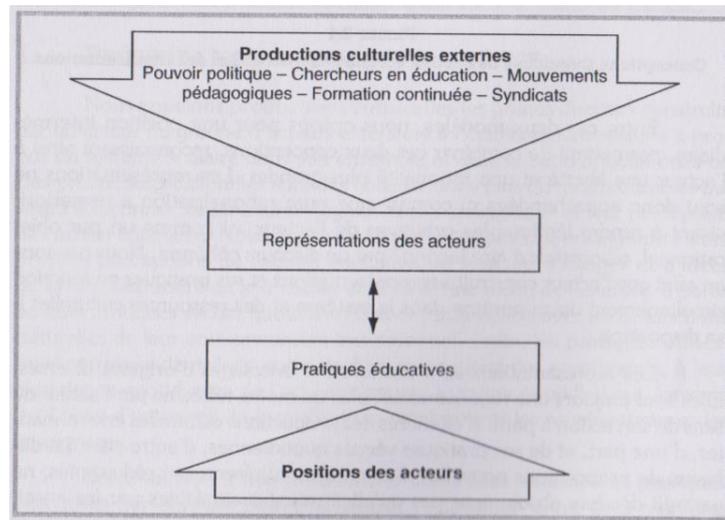


Figure 5 : Modèle d'analyse des représentations des acteurs (Dupriez & Cornet, 2005, p. 66)

Annexe 4 : Modèle de Duclos (2016, p. 42)

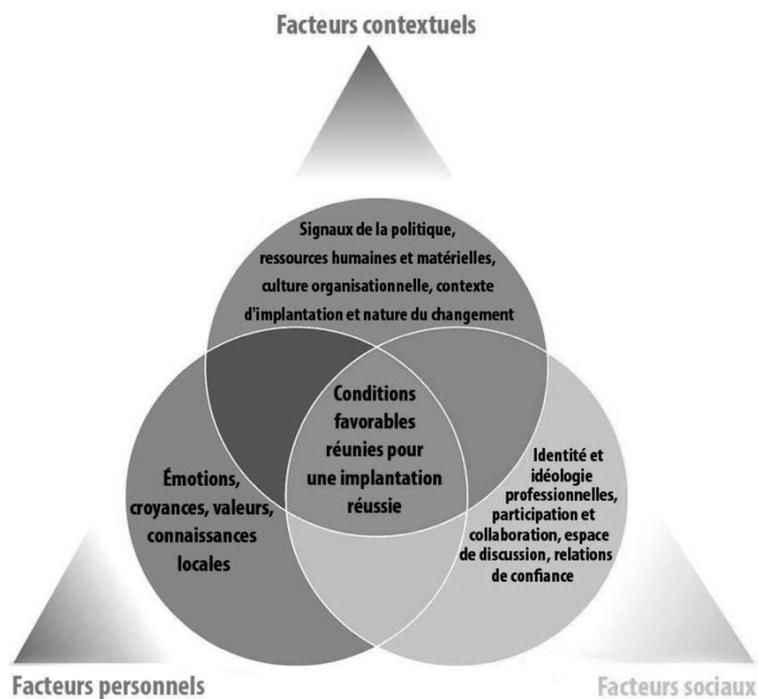


Figure 6 : Facteurs d'adhésion et de mobilisation face au changement éducatif (FACMÉ) selon Duclos (2016, p. 42)

Annexe 5 : Questionnaire avant les laboratoires cognitifs

Dans le questionnaire suivant, les passages modifiés suite aux laboratoires sont marqués en couleur :

- les passages supprimés dans la version définitive en **rouge** ;
- les passages modifiés dans la version définitive en **orange** ;
- les passages ajoutés dans la version définitive en **vert**.

Veillez donc vous référer à l'annexe 6 pour avoir accès aux changements effectués dans le cas des couleurs

Section 1 : renseignements généraux

g1

Quel est votre sexe ?

₁ Fille

₂ Garçon

₃ Autre

g2

Quel âge avez-vous ?

₁ Moins de 30 ans

₂ 30-39

₃ 40-49

₄ 50-59

₅ Plus de 60 ans

g3

Quelle est le plus haut niveau de diplôme que vous avez atteint ?

₁ Études
secondaires

₂
Bachelier/régentat

₃ Master/licence

₄ Doctorat

g4

Dans quelle(s) filière(s) enseignez-vous ? (*plusieurs réponses possibles*)

₁ Générale

₂ Technique de
transition

₃ Technique de
qualification

₄ Professionnelle

₅ Aucune
(j'ai quitté la
profession il y a
moins de 5 ans)

g5

Quel(s) cours enseignez-vous ? (*plusieurs réponses possibles*)

- ₁ Français
- ₂ Mathématiques
- ₃ Langues modernes
- ₄ Arts (arts plastiques, musique, spectacle, etc.)
- ₅ Sciences
- ₆ Cours confessionnel
- ₇ Éducation à la philosophie et à la citoyenneté
- ₈ Cours technologique (éducation par la technologie, informatique, etc.)
- ₉ Éducation physique et sportive
- ₁₀ Cours à vocation technique ou professionnelle (construction, coiffure, pharmacie, électricité, etc.)

₁₁ Aucune
(j'ai quitté la
profession il y a
moins de 5 ans)

g6

En quelle(s) année(s) enseignez-vous ? (*plusieurs réponses possibles*)

- ₁ 1e année commune
- ₂ 1e année différenciée
- ₃ 2e année commune
- ₄ 2e année différenciée
- ₅ 2e année complémentaire
- ₆ 3e année générale
- ₇ 3e année technique de transition
- ₈ 3e année artistique de transition
- ₉ 3e année technique de qualification
- ₁₀ 3e année artistique de qualification
- ₁₁ 3e année professionnelle

Le système actuel est organisé en différentes filières d'enseignement. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f1	Les possibilités d'orientation sont réduites pour les élèves qui sortent des filières technique et professionnelle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f2	Les filières permettent aux étudiants en difficulté de trouver une alternative à leur portée.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f3	Les bons élèves ne devraient pas être mélangés dans des classes avec des mauvais élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f4	Les élèves de 14 ans ne sont pas prêts à s'orienter.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f5	Supprimer les filières va conduire à un nivellement par le bas de l'enseignement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f6	Les filières accentuent les différences entre les élèves socialement favorisés et défavorisés.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f7	Les élèves en difficulté sont relégués dans des filières moins prestigieuses.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f8	Des classes plus hétérogènes seront plus difficiles à gérer pour les enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

L'ordre des items f1 et f5 a été inversé.

Section 3 : le redoublement

Le système actuel autorise des élèves à recommencer leur année. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
r1	Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r2	Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r3	Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r4	Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r5	Le redoublement d'une année est rarement profitable pour l'élève.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r6	Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r7	Les élèves ne doivent jamais redoubler.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r8	Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

L'ordre des items r3, r4, r5, r6, r7 et r8 a été modifié.

Section 4 : le changement

La Fédération Wallonie-Bruxelles met en place depuis plusieurs années une série de réformes. Dans cette question, nous vous demandons d'indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes au niveau des réformes *de manière générale*.

, et non seulement vis-à-vis de la réforme du tronc commun.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c1	Le système éducatif ne fonctionne pas bien actuellement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c2	Les dernières réformes dans l'enseignement ont facilité ma pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c3	Les personnes qui conçoivent les réformes dans l'enseignement ne sont pas en lien avec la réalité du terrain.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c4	Le système s'améliorerait en donnant plus de liberté aux enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c5	Je n'attends pas grand-chose des futures réformes proposées par la FWB .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c6	Réformer le système ne permet pas de l'améliorer.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c7	Les changements imaginés par des enseignants sont plus à même de faire évoluer positivement le système.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c8	La mise en place de nouvelles réformes est une source de stress pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Section 5 : les effets de la réforme du tronc commun

La Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé de mettre en place la réforme du tronc commun, qui s'installera dans quelques années dans l'enseignement secondaire inférieur.

L'objectif du tronc commun est multiple mais vise principalement à proposer un cursus unique et pluridisciplinaire pour les élèves de la 1e maternelle à la 3e secondaire. Ils pourront ainsi s'orienter dans les différentes filières à partir de la 4e année secondaire et non plus la 3e.

Voici plusieurs effets possibles du tronc commun, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis des propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le tronc commun :					
e1	permettra de réduire l'échec scolaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e2	diminuera la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e3	ne sera pas stimulant pour les élèves ayant un bon niveau.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e4	permettra aux élèves d'acquérir un éventail de compétences plus large.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e5	profitera aux élèves en difficulté.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e6	va impacter positivement la motivation des élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e7	nivellera le niveau de l'enseignement par le bas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e8	augmentera les inégalités scolaires.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e9	permettra à chaque élève de murir son projet d'orientation.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e10	démoralisera les élèves qui ne souhaitent pas s'orienter vers des études supérieures.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Positionnez-vous également vis-à-vis des propositions suivantes :

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	<i>Quelle que soit ma position vis-à-vis de la réforme,</i>				
e11	J'appliquerai les changements que la réforme impose au sein de ma classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e12	Je suis favorable à la mise en place d'un tronc commun allant de la 1 ^{ère} maternelle à la troisième secondaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

e13	Il faut instaurer des filières : <i>(une réponse possible)</i>
	<input type="checkbox"/> ₁ dès la 1 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₂ dès la 2 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₃ dès la 3 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₄ dès la 4 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₅ dès la 5 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₆ dès la 6 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₇ jamais

Section 6 : vos perceptions sur la réforme du tronc commun

Dans cette section, nous vous demandons de partager votre ressenti sur la réforme du tronc commun à **plusieurs niveaux**. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis des propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
p1	Les enseignants ont pu donner leur avis sur la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p2	La réforme a été imposée aux enseignants par le monde politique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p3	J'ai confiance envers les autorités qui sont à l'initiative de la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p4	La réforme générera un surcroît de travail pour les enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p5	Les enseignants ont été impliqués dans la mise au point de la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p6	À cause de la réforme, je vais perdre des heures de travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p7	La communication sur la réforme a été efficace.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p8	J'ai une vision floue des enjeux du tronc commun.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p9	Les autorités m'ont rassuré(e) au niveau de mes peurs ou réticences sur la réforme du tronc commun.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p10	Je n'ai pas les moyens matériels (équipements des locaux, informatique, etc.) pour mettre en place les changements dans ma classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p11	Le temps octroyé aux apprentissages de base n'est pas assez important dans la nouvelle grille horaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p12	Je suis suffisamment formé(e) aux changements qu'implique le tronc commun (différenciation, nouveaux référentiels, etc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p13	La Fédération Wallonie-Bruxelles ne met pas suffisamment de moyens en œuvre pour que la réforme se déroule dans de bonnes conditions.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p14	Mon établissement ne me poussera pas à mettre en place en profondeur les changements qu'implique la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p15	Il sera difficile de boucler le programme au vu des changements au niveau des heures de cours.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Section 7 : votre identité d'enseignant

Pour terminer, nous vous demandons de vous positionner sur différentes propositions qui touchent à différentes facettes du métier d'enseignant.

		Négatif	Plutôt négatif	Pas d'impact	Plutôt positif	Positif
	Quel est l'impact de la réforme du tronc commun sur ces domaines ?					
i1	Le degré d'autonomie dans mon travail :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i2	Ma relation avec les élèves :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i3	Les tâches qu'implique le métier :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i4	Mon intérêt pour la matière et la pédagogie :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i5	La sécurité de mon emploi :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i6	Mes vacances scolaires, mes congés :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i7	L'équilibre entre ma vie privée et ma vie professionnelle :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i8	Mes relations avec mes collègues et la direction :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i9	La filière et les années dans lesquelles j'enseigne :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i10	Mon utilité pour la société :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i11	La vision de la société sur le métier d'enseignant :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Annexe 6 : Questionnaire (en version définitive)

Section 1 : renseignements généraux				
g1	Êtes-vous de sexe masculin ou féminin ?			
	<input type="checkbox"/> ₁ Féminin	<input type="checkbox"/> ₂ Masculin		
g2	Quel âge avez-vous ?			
	<input type="checkbox"/> ₁ Moins de 30 ans	<input type="checkbox"/> ₂ 30-39	<input type="checkbox"/> ₃ 40-49	<input type="checkbox"/> ₄ 50-59
g3	Quelle est le plus haut niveau de diplôme que vous avez atteint ?			
	<input type="checkbox"/> ₁ Études secondaires	<input type="checkbox"/> ₂ Bachelier/régentat	<input type="checkbox"/> ₃ Master/licence	<input type="checkbox"/> ₄ Doctorat
g4	Dans quelle(s) filière(s) enseignez-vous ? (<i>plusieurs réponses possibles</i>)			
	<input type="checkbox"/> ₁ Générale	<input type="checkbox"/> ₂ Technique de transition	<input type="checkbox"/> ₃ Technique de qualification	<input type="checkbox"/> ₄ Professionnelle
g5	Quel(s) cours enseignez-vous actuellement ? (<i>plusieurs réponses possibles</i>)			
	<input type="checkbox"/> ₁ Français <input type="checkbox"/> ₂ Mathématiques <input type="checkbox"/> ₃ Langues modernes <input type="checkbox"/> ₄ Arts (arts plastiques, musique, spectacle, etc.) <input type="checkbox"/> ₅ Sciences <input type="checkbox"/> ₆ Cours confessionnel <input type="checkbox"/> ₇ Éducation à la philosophie et à la citoyenneté <input type="checkbox"/> ₈ Cours technologique (éducation par la technologie, informatique, etc.) <input type="checkbox"/> ₉ Éducation physique et sportive <input type="checkbox"/> ₁₀ Cours à vocation technique ou professionnelle (construction, coiffure, pharmacie, électricité, etc.) <input type="checkbox"/> ₁₁ Aucun (j'ai quitté la profession il y a moins de 5 ans)			

g6	En quelle(s) année(s) enseignez-vous actuellement ? (<i>plusieurs réponses possibles</i>)
	<input type="checkbox"/> ₁ 1e année commune <input type="checkbox"/> ₂ 1e année différenciée <input type="checkbox"/> ₃ 2e année commune <input type="checkbox"/> ₄ 2e année différenciée <input type="checkbox"/> ₅ 2e année complémentaire <input type="checkbox"/> ₆ 3e année générale <input type="checkbox"/> ₇ 3e année technique de transition <input type="checkbox"/> ₈ 3e année artistique de transition <input type="checkbox"/> ₉ 3e année technique de qualification <input type="checkbox"/> ₁₀ 3e année artistique de qualification <input type="checkbox"/> ₁₁ 3e année professionnelle

Section 2 : le redoublement

Le système actuel autorise des élèves à recommencer leur année. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes *de manière générale*.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
r1	Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r2	Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r3	Le redoublement d'une année est rarement profitable pour l'élève.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r4	Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r5	Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r6	Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r7	Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
r8	Les élèves ne doivent jamais redoubler.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Section 3 : les filières

Le système actuel est organisé en différentes filières d'enseignement. *De manière générale*, indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f1	Supprimer les filières va conduire à un nivellement par le bas de l'enseignement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f2	Les filières permettent aux étudiants en difficulté de trouver une alternative à leur portée.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f3	Les bons élèves ne devraient pas être mélangés dans des classes avec des mauvais élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f4	Les élèves de 14 ans ne sont pas prêts à s'orienter.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f5	Les possibilités d'orientation sont réduites pour les élèves qui sortent des filières technique et professionnelle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f6	Les filières accentuent les différences entre les élèves socialement favorisés et défavorisés.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f7	Les élèves en difficulté devraient être relégués dans des filières moins prestigieuses.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f8	Des classes plus hétérogènes seront plus difficiles à gérer pour les enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Section 4 : le changement

La Fédération Wallonie-Bruxelles met en place depuis plusieurs années une série de réformes. Dans cette question, nous vous demandons d'indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les propositions suivantes au niveau des réformes *de manière générale*, et non seulement vis-à-vis de la réforme du tronc commun.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c1	Le système éducatif ne fonctionne pas bien actuellement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c2	Les dernières réformes dans l'enseignement ont facilité ma pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c3	Les personnes qui conçoivent les réformes dans l'enseignement ne sont pas en lien avec la réalité du terrain.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c4	Le système s'améliorerait en s'appuyant davantage sur les enseignants pour le changer.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c5	Je n'attends pas grand-chose des futures réformes proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c6	Réformer le système ne permet pas de l'améliorer.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c7	Les changements imaginés par des enseignants sont plus à même de faire évoluer positivement le système.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c8	La mise en place de nouvelles réformes est une source de stress pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Section 5 : les effets de la réforme du tronc commun

La Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé de mettre en place la réforme du tronc commun, qui s'installera dans quelques années dans l'enseignement secondaire inférieur. L'objectif du tronc commun est multiple mais vise principalement à proposer un cursus unique et pluridisciplinaire pour les élèves de la 1^e maternelle à la 3^e secondaire. Ils pourront ainsi s'orienter dans les différentes filières à partir de la 4^e année secondaire et non plus la 3^e.

Voici plusieurs effets possibles du tronc commun, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis des propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le tronc commun :					
e1	permettra de réduire l'échec scolaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e2	diminuera la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e3	ne sera pas stimulant pour les élèves ayant un bon niveau.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e4	permettra aux élèves d'acquérir un éventail de compétences plus large.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e5	sera bénéfique pour les élèves en difficulté.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e6	va impacter positivement la motivation des élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e7	nivellera le niveau de l'enseignement par le bas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e8	augmentera les inégalités scolaires.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e9	permettra à chaque élève de mûrir son projet d'orientation.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e10	démoralisera les élèves qui souhaitent se diriger vers des filières technique ou professionnelle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Positionnez-vous également vis-à-vis des propositions suivantes :

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
e11	Quelle que soit ma position vis-à-vis de la réforme, j'appliquerai les changements que celle-ci impose au sein de ma classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e12	Je suis favorable à la mise en place d'un tronc commun allant de la première maternelle à la troisième secondaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

e13	Il faut instaurer des filières : <i>(une réponse possible)</i>
	<input type="checkbox"/> ₁ dès la 1 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₂ dès la 2 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₃ dès la 3 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₄ dès la 4 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₅ dès la 5 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₆ dès la 6 ^e secondaire <input type="checkbox"/> ₇ jamais

Section 6 : vos perceptions sur la réforme du tronc commun

Dans cette section, nous vous demandons de partager votre ressenti sur la réforme du tronc commun **à votre propre niveau**. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis des propositions suivantes.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
p1	Les enseignants ont pu donner leur avis sur la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p2	La réforme a été imposée aux enseignants par le monde politique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p3	Je crois en la capacité du monde politique à mener à bien la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p4	La réforme générera un surcroît de travail pour les enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p5	Les enseignants ont été impliqués dans la mise au point de la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p6	À cause de la réforme, je vais perdre des heures de travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p7	La communication sur la réforme a été efficace.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p8	J'ai une vision floue des enjeux du tronc commun.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p9	Les autorités m'ont rassuré(e) au niveau de mes peurs ou réticences sur la réforme du tronc commun.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p10	Je n'ai pas les moyens matériels (équipements des locaux, informatique, etc.) pour mettre en place les changements dans ma classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p11	Le temps octroyé à certaines matières ne sera pas assez important dans la nouvelle grille horaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p12	Je suis suffisamment formé(e) aux changements qu'implique le tronc commun (différenciation, nouveaux référentiels, etc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p13	La Fédération Wallonie-Bruxelles ne met pas suffisamment de moyens en œuvre pour que la réforme se déroule dans de bonnes conditions.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p14	Mon chef d'établissement ne me poussera pas à mettre en place en profondeur les changements qu'implique la réforme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p15	Il sera difficile de boucler le programme au vu des changements au niveau des heures de cours.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Section 7 : votre identité d'enseignant

Pour terminer, nous vous demandons de vous positionner sur des propositions relatives à différentes facettes du métier d'enseignant, en estimant l'impact que la réforme aura sur ces différents domaines à votre propre niveau.

		Négatif	Plutôt négatif	Pas d'impact	Plutôt positif	Positif
	Quel est l'impact de la réforme du tronc commun sur ces domaines ?					
i1	Le degré d'autonomie dans mon travail :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i2	Les tâches qu'implique le métier :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i3	Mon intérêt pour la matière et la pédagogie :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i4	La sécurité de mon emploi :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i5	Mon temps de travail pendant les vacances :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i6	L'équilibre entre ma vie privée et ma vie professionnelle :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i7	Mes relations avec mes collègues et la direction :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i8	Mon utilité pour la société :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
i9	La vision de la société sur le métier d'enseignant :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Annexe 7 : Composition de l'échantillon

	<i>Effectifs</i>	<i>Fréquences</i>
<u>Sexe</u>		
Femme	87	71.90%
Homme	34	28.10%

Tableau 43 : Répartition de l'échantillon selon le sexe.

<u>Âge</u>		
Moins de 30 ans	29	23.97%
Entre 30 et 39 ans	41	33.88%
Entre 40 et 49 ans	24	19.83%
Entre 50 et 59 ans	21	17.36%
Plus de 60 ans	6	4.96%

Tableau 44 : Répartition de l'échantillon selon l'âge.

<u>Plus haut niveau de diplôme atteint</u>		
Études secondaires	3	2.48%
Bachelier/Régentat	95	78.51%
Master/Licence	23	19.01%
Doctorat	0	0%

Tableau 45 : Répartition de l'échantillon selon le plus haut niveau de diplôme.

<u>Filière d'enseignement</u>		
Générale (G)	45	38.02%
De transition (T)	1	0.83%
De qualification (Q)	1	1.65%
Professionnelle (P)	6	5.79%
Aucune	8	4.13%
G + T	2	1.65%
G + Q	14	11.57%
Q + P	10	8.26%
Q + P	7	5.79%
G + T + Q	8	6.61%
G + Q + P	7	5.79%
Q + T + P	2	1.65%
G + T + Q + P	10	8.26%

Tableau 46 : Répartition de l'échantillon selon la filière d'enseignement.

<u>Année d'enseignement</u>	
1^e secondaire	84
2^e secondaire	85
3^e secondaire	87
Aucune	8

Tableau 47 : Répartition de l'échantillon selon l'année d'enseignement.

1^e commune	76
1^e différenciée	30
2^e commune	80
2^e différenciée	22
2^e complémentaire	23

<i>3^e G</i>	56
<i>3^e TT</i>	18
<i>3^e artistique de transition</i>	4
<i>3^e TQ</i>	33
<i>3^e artistique de qualification</i>	7
<i>3^e P</i>	30
<i>Aucune</i>	8

Tableau 48 : Répartition de l'échantillon selon la classe d'enseignement.

<i>Français</i>	29
<i>Math</i>	23
<i>Langues modernes</i>	9
<i>Arts</i>	3
<i>Sciences</i>	23
<i>Langues anciennes</i>	3
<i>Cours confessionnel</i>	13
<i>Éducation à la philosophie et à la citoyenneté</i>	6
<i>Cours technologique</i>	7
<i>Éducation physique et sportive</i>	9
<i>Cours technique ou professionnel</i>	9
<i>Aucun</i>	8

Tableau 49 : Répartition de l'échantillon selon la matière enseignée.

Annexe 8 : Variables dichotomisées et descriptifs

Les variables qualitatives utilisées sont les suivantes :

- La variable « age » (dichotomisée sur base de l'item g2) qui différencie les enseignants de moins de 40 ans de ceux de plus de 40 ans.

Nous postulons en effet (cf. hypothèses de travail) que les enseignants disposant d'une certaine expérience dans le métier d'enseignant sont plus réfractaires à la réforme, car leurs pratiques sont installées depuis davantage de temps, et la réforme risque de contraindre l'enseignant à la modification de ses pratiques.

- La variable « diplôme » (dichotomisée sur base de l'item g3) qui différencie les titulaires d'un Master ou d'un doctorat du reste des enseignants.

Les étudiants ayant terminé un cursus universitaire sont davantage au fait de la pertinence de mettre en place un tronc commun si l'on se réfère aux recherches dans le domaine, comme cela a été détaillé dans le cadre théorique.

- La variable « g1 » qui dissocie les hommes des femmes.
- La variable « techni_prof » (dichotomisée sur base de l'item g5) qui concerne les enseignants dispensant une discipline technique ou professionnelle.

En effet, en repoussant l'âge de la répartition en filières, les filières techniques ou professionnelles accueilleront moins d'élèves (ou en tout cas sur une plus courte période), ce qui en diminuera la fréquentation, et donc le volume horaire accordé à ces cours.

- Les variables « gen », « trans », « qual » et « prof » (dichotomisées sur base de l'item g4) qui opposent les enseignants de ces filières aux autres.

Pour les raisons évoquées précédemment, les enseignants de filières qualifiantes, techniques ou professionnelles envisagent peut-être plus négativement la réforme que les autres.

- Une variable « troisieme » (créée sur base de g6) qui oppose les enseignants ayant comme année d'enseignement au moins une année de 3^e des enseignants n'en ayant pas du tout.

Les variables quantitatives utilisées pour l'analyse de variance (aussi appelée ANOVA) sont : les échelles, les sous-échelles, et l'item e12, relatif à l'adhésion des enseignants sur la réforme.

Annexe 9 : Alphas des sous-dimensions

Sous-dimensions	Alpha de Cronbach
<i>Représentations des filières</i>	<i>0,67</i>
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	<i>0,56</i>
<i>Représentations des changements à venir</i>	<i>0,64</i>
<i>Représentations du système actuel</i>	<i>0,45</i>
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	<i>0,81</i>
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	<i>0,8</i>
<i>Organisation de la réforme</i>	<i>0,85</i>
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	<i>0,45</i>
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	<i>0,5</i>
<i>Perception des moyens</i>	<i>0,26</i>
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe</i>	<i>0,81</i>
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe</i>	<i>0,52</i>

Tableau 50 : Alphas de Cronbach obtenus pour chaque (sous-)dimension.

Annexe 10 : Moyennes et écarts-types des (sous-)dimensions

Dimensions et sous-dimensions analysées	Moyenne	Écart-type
Adhésion à la réforme du tronc commun	1,6116	0,87
Représentations du redoublement	2,7045	0,59
Représentations des filières	2,5478	0,45
<i>Représentations des filières</i>	2,905	0,57
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	2,0716	0,56
Représentations du changement	3,3058	0,43
<i>Représentations sur les changements à venir</i>	3,2025	0,57
<i>Représentations sur le système actuel</i>	3,4435	0,42
Représentations des effets de la réforme	3,0686	0,56
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	3,1041	0,66
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	3,0341	0,59
Représentations de l'implémentation de la réforme	3,2302	0,37
<i>Organisation de la réforme</i>	3,4628	0,49
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	3,2176	0,54
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	2,8237	0,57
<i>Perception des moyens</i>	3,1612	0,64
Représentations de l'identité enseignante	2,3324	0,62
<i>Effets sur les aspects de l'identité enseignante au sein de la classe</i>	2,4091	0,66
<i>Effets sur les aspects de l'identité enseignante hors de la classe</i>	2,7191	0,65

Tableau 51 : Moyennes et écarts-types obtenus pour chaque (sous-)dimension.

Annexe 11 : Fréquences des réponses au questionnaire

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
r1	Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	5,79%	19,83%	49,59%	24,79%
r2	Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.	6,61%	41,32%	38,02%	14,05%
r3	Le redoublement d'une année est rarement profitable pour l'élève.	14,05%	54,55%	23,14%	8,26%
r4	Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau.	11,57%	31,4%	47,11%	9,92%
r5	Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.	4,13%	26,45%	57,02%	12,4%
r6	Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	10,74%	36,36%	42,15%	10,74%
r7	Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même.	1,65%	38,84%	45,45%	14,05%
r8	Les élèves ne doivent jamais redoubler.	56,2%	32,23%	8,26%	3,31%
Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
f1	Supprimer les filières va conduire à un nivellement par le bas de l'enseignement.	4,13%	15,7%	34,71%	45,45%
f2	Les filières permettent aux étudiants en difficulté de trouver une alternative à leur portée.	0,83%	17,36%	42,15%	39,67%
f3	Les bons élèves ne devraient pas être mélangés dans des classes avec des mauvais élèves.	38,84%	47,11%	9,09%	4,96%
f4	Les élèves de 14 ans ne sont pas prêts à s'orienter.	9,09%	39,67%	33,06%	18,18%
f5	Les possibilités d'orientation sont réduites pour les élèves qui sortent des filières technique et professionnelle.	14,05%	44,63%	31,4%	9,92%
f6	Les filières accentuent les différences entre les élèves socialement favorisés et défavorisés.	9,92%	49,59%	28,1%	12,4%
f7	Les élèves en difficulté devraient être relégués dans des filières moins prestigieuses.	58,68%	36,36%	4,13%	0,83%
f8	Des classes plus hétérogènes seront plus difficiles à gérer pour les enseignants.	7,44%	22,31%	38,84%	31,4%
Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
c1	Le système éducatif ne fonctionne pas bien actuellement.	1,65%	11,57%	39,67%	47,11%
c2	Les dernières réformes dans l'enseignement ont facilité ma pratique professionnelle.	50,41%	42,98%	6,61%	0%
c3	Les personnes qui conçoivent les réformes dans l'enseignement ne sont pas en lien avec la réalité du terrain.	1,65%	4,13%	18,18%	76,03%
c4	Le système s'améliorerait en s'appuyant davantage sur les enseignants pour le changer.	0,83%	5,79%	28,93%	64,46%
c5	Je n'attends pas grand-chose des futures réformes proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	3,31%	10,74%	40,5%	45,45%
c6	Réformer le système ne permet pas de l'améliorer.	10,74%	27,27%	29,75%	32,23%
c7	Les changements imaginés par des enseignants sont plus à même de faire évoluer positivement le système.	0%	4,13%	59,5%	36,36%
c8	La mise en place de nouvelles réformes est une source de stress pour moi.	5,79%	19,01%	43,8%	31,4%

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
e1	Le tronc commun permettra de réduire l'échec scolaire.	48,76%	34,71%	16,53%	0%
e2	Le tronc commun diminuera la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.	4,13%	17,36%	38,02%	40,5%
e3	Le tronc commun ne sera pas stimulant pour les élèves ayant un bon niveau.	4,13%	31,4%	31,4%	33,06%
e4	Le tronc commun permettra aux élèves d'acquérir un éventail de compétences plus large.	16,53%	46,28%	33,23%	4,96%
e5	Le tronc commun sera bénéfique pour les élèves en difficulté.	33,88%	47,11%	17,36%	1,65%
e6	Le tronc commun va impacter positivement la motivation des élèves.	33,88%	47,93%	14,88%	3,31%
e7	Le tronc commun nivellera le niveau de l'enseignement par le bas.	5,79%	20,66%	32,23%	41,32%
e8	Le tronc commun augmentera les inégalités scolaires.	4,96%	26,45%	36,36%	32,23%
e9	Le tronc commun permettra à chaque élève de mûrir son projet d'orientation.	23,97%	42,15%	28,1%	5,79%
e10	Le tronc commun démoralisera les élèves qui souhaitent se diriger vers des filières technique ou professionnelle.	2,48%	12,4%	28,93%	56,2%
e11	Quelle que soit ma position vis-à-vis de la réforme, j'appliquerai les changements que celle-ci impose au sein de ma classe.	6,61%	19,83%	64,46%	9,09%
e12	Je suis favorable à la mise en place d'un tronc commun allant de la première maternelle à la troisième secondaire.	59,5%	24,79%	10,74%	4,96%

Item	Intitulé	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Jamais
e13	Il faut instaurer des filières dès :	25,62%	27,27%	31,4%	9,09%	3,31%	0%	3,31%

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
p1	Les enseignants ont pu donner leur avis sur la réforme.	47,11%	42,15%	9,09%	1,65%
p2	La réforme a été imposée aux enseignants par le monde politique.	0,83%	5,79%	38,84%	54,55%
p3	Je crois en la capacité du monde politique à mener à bien la réforme.	59,5%	33,88%	6,61%	0%
p4	La réforme générera un surcroît de travail pour les enseignants.	1,65%	9,09%	32,23%	57,02%
p5	Les enseignants ont été impliqués dans la mise au point de la réforme.	42,15%	47,11%	9,92%	0,83%
p6	A cause de la réforme, je vais perdre des heures de travail.	19,83%	38,02%	24,79%	17,36%
p7	La communication sur la réforme a été efficace.	56,2%	38,84%	4,96%	0%
p8	J'ai une vision floue des enjeux du tronc commun.	5,79%	23,14%	43,8%	27,27%
p9	Les autorités m'ont rassuré(e) au niveau de mes peurs ou réticences sur la réforme du tronc commun.	63,64%	34,71%	0,83%	0,83%
p10	Je n'ai pas les moyens matériels (équipements des locaux, informatique, etc.) pour mettre en place les changements dans ma classe.	6,61%	18,18%	45,45%	29,75%
p11	Le temps octroyé à certaines matières ne sera pas assez important dans la nouvelle grille horaire.	0%	19,83%	51,24%	28,93%
p12	Je suis suffisamment formé(e) aux changements qu'implique le tronc commun (différenciation, nouveaux référentiels, etc.).	42,98%	45,45%	8,26%	3,31%
p13	La Fédération Wallonie-Bruxelles ne met pas suffisamment de moyens en œuvre pour que la réforme se déroule dans de bonnes conditions.	6,61%	2,48%	41,32%	49,59%
p14	Mon chef d'établissement ne me poussera pas à mettre en place en profondeur les changements qu'implique la réforme.	23,14%	49,59%	24,79%	2,48%
p15	Il sera difficile de boucler le programme au vu des changements au niveau des heures de cours.	1,65%	22,31%	52,07%	23,97%

Item	Intitulé	Négatif	Plutôt négatif	Pas d'impact	Plutôt positif	Positif
Quel est l'impact de la réforme du tronc commun sur ces domaines ?						
i1	Le degré d'autonomie dans mon travail :	14,05%	48,76%	25,62%	9,92%	1,65%
i2	Les tâches qu'implique le métier :	30,58%	45,45%	16,53%	6,61%	0,83%
i3	Mon intérêt pour la matière et la pédagogie :	14,05%	24,79%	40,5%	14,05%	6,61%
i4	La sécurité de mon emploi :	16,53%	28,1%	43,8%	7,44%	4,13%
i5	Mon temps de travail pendant les vacances :	19,83%	45,45%	33,06%	0%	1,65%
i6	L'équilibre entre ma vie privée et ma vie professionnelle :	19,83%	48,76%	29,75%	0%	1,65%
i7	Mes relations avec mes collègues et la direction :	7,44%	27,27%	54,55%	9,92%	0,83%
i8	Mon utilité pour la société :	17,36%	35,54%	31,4%	12,4%	3,31%
i9	La vision de la société sur le métier d'enseignant :	44,63%	38,02%	11,57%	3,31%	2,48%

Tableau 52 : Tableaux de fréquences de l'ensemble des items (en gris, les items inversés).

Annexe 12 : Analyses d'Anova

Échelles analysées selon l'âge	Pr > F
Adhésion à la réforme du tronc commun	0,38
Représentations du redoublement	0,0919
Représentations des filières	0,0058
<i>Représentations des filières</i>	0,0365
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	0,0278
Représentations du changement	0,0502
<i>Représentations des changements à venir</i>	0,016
<i>Représentations du système actuel</i>	0,7196
Représentations des effets de la réforme	0,1351
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	0,0413
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	0,5766
Représentations de l'implémentation de la réforme	0,558
<i>Organisation de la réforme</i>	0,3713
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	0,9602
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	0,9276
<i>Perception des moyens</i>	0,7728
Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante	0,8103
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe</i>	0,7320
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe</i>	0,1644

Tableau 53 : Analyse de variance sur base de l'âge des enseignants.

Échelles analysées selon le sexe	Pr > F
Adhésion à la réforme du tronc commun	0,1145
Représentations du redoublement	0,6318
Représentations des filières	0,6843
<i>Représentations des filières</i>	0,1393
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	0,2082
Représentations du changement	0,7297
<i>Représentations des changements à venir</i>	0,5707
<i>Représentations du système actuel</i>	0,8425
Représentations des effets de la réforme	0,5502
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	0,3859
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	0,8703
Représentations de l'implémentation de la réforme	0,3443
<i>Organisation de la réforme</i>	0,0876
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	0,6014
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	0,5596
<i>Perception des moyens</i>	0,8803
Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante	0,1005
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe</i>	0,0711
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe</i>	0,29090

Tableau 54 : Analyse de variance sur base du sexe des enseignants.

Échelles analysées selon le niveau de diplomation	Pr > F
Adhésion à la réforme du tronc commun	0,0167
Représentations du redoublement	0,0152
Représentations des filières	0,0213
<i>Représentations des filières</i>	0,011
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	0,887
Représentations du changement	0,0541
<i>Représentations des changements à venir</i>	0,1694
<i>Représentations du système actuel</i>	0,0315
Représentations des effets de la réforme	0,1909
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	0,0504
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	0,7652
Représentations de l'implémentation de la réforme	0,0018
<i>Organisation de la réforme</i>	0,0134
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	0,021
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	0,0450
<i>Perception des moyens</i>	0,1805
Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante	0,0899
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe</i>	0,1709
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe</i>	0,0363

Tableau 55 : Analyse de variance sur base du niveau de diplomation des enseignants.

Échelles analysées selon la filière d'enseignement	Pr > F (général)	Pr > F (techn.)	Pr > F (qualif.)	Pr > F (profess.)
Adhésion à la réforme du tronc commun	0,5566	0,4367	0,2541	0,7743
Représentations du redoublement	0,8548	0,5098	0,9243	0,4318
Représentations des filières	0,7701	0,8725	0,6848	0,2262
<i>Représentations des filières</i>	0,2301	0,7478	0,4634	0,0589
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	0,2745	0,887	0,8031	0,7417
Représentations du changement	0,3983	0,5559	0,456	0,6129
<i>Représentations des changements à venir</i>	0,0821	0,7348	0,4618	0,2813
<i>Représentations du système actuel</i>	0,2638	0,419	0,6445	0,4594
Représentations des effets de la réforme	0,869	0,5442	0,1971	0,9141
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	0,6858	0,2666	0,2892	0,9604
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	0,8869	0,925	0,2046	0,7927
Représentations de l'implémentation de la réforme	0,946	0,4545	0,2587	0,8372
<i>Organisation de la réforme</i>	0,8433	0,2004	0,8635	0,2847
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	0,5504	0,5669	0,5414	0,9605
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	0,8175	0,5166	0,0914	0,1914
<i>Perception des moyens</i>	0,7348	0,0825	0,05	0,8282
Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante	0,4223	0,093	0,6131	0,2695
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe</i>	0,3212	0,0974	0,636	0,1943
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe</i>	0,7696	0,1445	0,6227	0,5896

Tableau 56 : Analyse de variance sur base de la filière d'enseignement des enseignants.

Échelles analysées selon le fait de dispenser un cours technique ou professionnel	Pr > F
Adhésion à la réforme du tronc commun	0,3221
Représentations du redoublement	0,4577
Représentations des filières	0,9576
<i>Représentations des filières</i>	0,7206
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	0,6975
Représentations du changement	0,5155
<i>Représentations des changements à venir</i>	0,5771
<i>Représentations du système actuel</i>	0,5781
Représentations des effets de la réforme	0,4185
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	0,8916
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	0,0868
Représentations de l'implémentation de la réforme	0,1839
<i>Organisation de la réforme</i>	0,0315
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	0,9789
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	0,8789
<i>Perception des moyens</i>	0,7673
Représentations de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante	0,8508
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante au sein de la classe</i>	0,7349
<i>Impact de la réforme sur l'identité enseignante hors de la classe</i>	0,8833

Tableau 57 : Analyse de variance sur base du fait de dispenser un cours technique ou professionnel.

Échelles analysées selon le fait d'enseigner en 3 ^e année secondaire	Pr > F
Adhésion à la réforme du tronc commun	0,8195
Représentations du redoublement	0,7195
Représentations des filières	0,6402
<i>Représentations des filières</i>	0,1879
<i>Gestion du niveau des élèves</i>	0,3540
Représentations du changement	0,8193
<i>Représentations des changements à venir</i>	0,5208
<i>Représentations du système actuel</i>	0,5355
Représentations des effets de la réforme	0,9335
<i>Perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun</i>	0,7485
<i>Perception des effets favorables de la réforme du tronc commun</i>	0,8391
Représentations de l'implémentation de la réforme	0,7476
<i>Organisation de la réforme</i>	0,3157
<i>Enjeux et conséquences de la réforme du tronc commun</i>	0,2098
<i>Impact de la grille-horaire sur le travail enseignant</i>	0,3107
<i>Perception des moyens</i>	0,5164
Représentations de l'identité enseignante	0,5015
<i>Effets sur les aspects de l'identité enseignante au sein de la classe</i>	0,4068
<i>Effets sur les aspects de l'identité enseignante hors de la classe</i>	0,8041

Tableau 58 : Analyse de variance sur base du fait d'enseigner en 3^e année secondaire.

Table des figures

Figure 1 : Principaux modèles d'enseignement primaire et secondaire inférieur en Europe (Eurydice, 2020, p. 7)	5
Figure 2 : Corrélations de rang au niveau des indicateurs "ségrégation" et "structures" (Demeuse & Baye, 2008, p. 147).....	9
Figure 3 : Volume annuel moyen des différents domaines du tronc commun (en minutes) selon les 3 scénarios envisagés et en comparaison avec la grille actuelle (de Briey, 2018, p. 16).....	23
Figure 4 : Réponses des enseignants concernant l'année d'instauration de filières souhaitée en secondaire.	58
Figure 5 : Modèle d'analyse des représentations des acteurs (Dupriez & Cornet, 2005, p. 66)	Annexe 3
Figure 6 : Facteurs d'adhésion et de mobilisation face au changement éducatif (FACMÉ) selon Duclos (2016, p. 42).....	Annexe 4

Table des tableaux

Tableau 1 : Tableau reprenant les scores au niveau des trois conceptions de l'égalité dans neuf systèmes (Dupriez & Cornet, 2005, p. 55).	10
Tableau 2 : Ecart de score à Pisa 2003 et 2006 entre le premier et le quatrième quartile dans le système « segmenté » (en filières) et « unifié » (tronc commun) (Felouzis et al., 2013, p. 235).	15
Tableau 3 : Réponses obtenues à l'item e12.....	53
Tableau 4 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur le redoublement.	54
Tableau 5 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur le redoublement.....	54
Tableau 6 : Réponses obtenues à l'item r8.....	55
Tableau 7 : Réponses obtenues aux items r2 et r7.....	55
Tableau 8 : Réponses obtenues aux items r4 et r5.....	55
Tableau 9 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur les filières.....	56
Tableau 10 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur les filières.	56

Tableau 11 : Réponses obtenues aux items f3, f7 et f8.	57
Tableau 12 : Réponses obtenues aux items f1, f2 et f6.	57
Tableau 13 : Réponses obtenues à l'item f4.....	58
Tableau 14 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations du changement.....	58
Tableau 15 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations du changement.....	59
Tableau 16 : Réponses obtenues aux items c3, c5, c6 et c8.....	60
Tableau 17 : Réponses obtenues aux items c2 et c4.....	60
Tableau 18 : Réponses obtenues à l'item c1.....	61
Tableau 19 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur les effets de la réforme du tronc commun.....	61
Tableau 20 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur les effets de la réforme.....	61
Tableau 21 : Réponses obtenues aux items e2, e3, e7, e8 et e10.....	62
Tableau 22 : Réponses obtenues aux items e1, e4, e5, e6 et e9.....	63
Tableau 23 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau des représentations sur l'implémentation de la réforme du tronc commun.....	63
Tableau 24 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur l'implémentation de la réforme du tronc commun.....	65
Tableau 25 : Réponses obtenues aux items p1, p2, p7 et p9.....	65
Tableau 26 : Réponses obtenues aux items p4 et p12.....	66
Tableau 27 : Réponses obtenues aux items p6, p11 et p15.....	66
Tableau 28 : Réponses obtenues aux items p10 et p13.....	66
Tableau 29 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu par la suppression de l'item au niveau de l'impact de la réforme sur l'identité enseignante.....	67
Tableau 30 : Analyse factorielle exploratoire au niveau des représentations sur les filières.....	67
Tableau 31 : Réponses obtenues aux items i1, i2, i3, i6, i7 et i8.....	68
Tableau 32 : Réponses obtenues aux items i4, i5 et i9.....	68
Tableau 33 : Moyennes et écarts-types pour les représentations des filières selon l'âge.....	69
Tableau 34 : Moyennes et écarts-types pour les représentations du changement selon l'âge.....	69

Tableau 35 : Moyennes et écarts-types pour la perception des effets défavorables de la réforme du tronc commun selon l'âge.	69
Tableau 36 : Moyennes et écarts-types pour l'adhésion à la réforme du tronc commun selon le niveau de diplôme.	70
Tableau 37 : Moyennes et écarts-types pour les représentations de l'implémentation de la réforme selon le niveau de diplôme.	70
Tableau 38 : Moyennes et écarts-types pour les représentations du redoublement selon le niveau de diplôme.	70
Tableau 39 : Moyennes et écarts-types pour les représentations des filières selon le niveau de diplôme.	70
Tableau 40 : Moyennes et écarts-types pour les perceptions des effets défavorables de la réforme du tronc commun selon le niveau de diplôme.	71
Tableau 41 : Moyennes et écarts-types pour l'organisation de la réforme selon la matière enseignée.	71
Tableau 42 : Tableau récapitulatif des différents parcours dans l'enseignement secondaire en Belgique	Annexe 1
Tableau 43 : Répartition de l'échantillon selon le sexe.	Annexe 7
Tableau 44 : Répartition de l'échantillon selon l'âge.	Annexe 7
Tableau 45 : Répartition de l'échantillon selon le plus haut niveau de diplôme.	Annexe 7
Tableau 46 : Répartition de l'échantillon selon la filière d'enseignement.	Annexe 7
Tableau 47 : Répartition de l'échantillon selon l'année d'enseignement.	Annexe 7
Tableau 48 : Répartition de l'échantillon selon la classe d'enseignement.	Annexe 7
Tableau 49 : Répartition de l'échantillon selon la matière enseignée.	Annexe 7
Tableau 50 : Alphas de Cronbach obtenus pour chaque (sous-)dimension.	Annexe 9
Tableau 51 : Moyennes et écarts-types obtenus pour chaque (sous-)dimension.	Annexe 10
Tableau 52 : Tableaux de fréquences de l'ensemble des items.	Annexe 11
Tableau 53 : Analyse de variance sur base de l'âge des enseignants.	Annexe 12
Tableau 54 : Analyse de variance sur base du sexe des enseignants.	Annexe 12
Tableau 55 : Analyse de variance sur base du niveau de diplomation des enseignants.	Annexe 12
Tableau 56 : Analyse de variance sur base de la filière d'enseignement des enseignants.	Annexe 12

Tableau 57 : Analyse de variance sur base du fait de dispenser un cours technique ou professionnel. Annexe 12

Tableau 58 : Analyse de variance sur base du fait d'enseigner en 3e année secondaire. Annexe 12