

ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES DISCOURS PÉDAGOGIQUES APPLICATION AU CAS DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Catherine MANGEZ et Éric MANGEZ¹

INTRODUCTION

En Belgique, l'offre d'éducation scolaire a toujours été assurée par des acteurs privés et publics, qui se sont progressivement constitués en « réseaux ». Au niveau du premier degré secondaire, le réseau libre catholique (un acteur privé) scolarise actuellement environ 60 % de chaque cohorte d'élèves, alors que le réseau de la Communauté française (un acteur public) en scolarise environ 30 %. Les autres élèves sont scolarisés dans d'autres réseaux organisés par les communes, les provinces ou d'autres acteurs privés.

La configuration institutionnelle implique que les différents réseaux se soumettent aux réglementations imposées par le législateur tout en bénéficiant en même temps d'une forme d'autonomie (notamment en ce qui concerne la rédaction de leurs programmes de cours). Ils doivent donc traduire, dans leurs propres pratiques et réglementations, les injonctions législatives. En théorie, le législateur n'intervient pas sur le terrain pédagogique. La plupart des acteurs s'accordent cependant pour reconnaître que le mouvement de réforme des années 1990, et singulièrement le décret « missions² » en 1997, empiète largement sur le terrain non seulement des objectifs mais aussi des méthodes pédagogiques. Même dans le réseau libre dont l'identité se structure autour de la liberté de méthode, on reconnaît que le décret a réduit cette liberté. L'avis du Conseil d'État du 23 avril 1997 souligne d'ailleurs qu'au travers de ce texte, « les établissements subventionnés, et spécialement le réseau libre, voient leurs

1. Catherine Mangez est doctorante en sociologie, Université Catholique de Louvain, CERISIS, Belgique; Éric Mangez est chercheur post-doctorant en sociologie, Université Catholique de Louvain, GIRESF, Belgique.

2. Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

libertés réduites en matière de programmes d'études, de choix pédagogiques, du niveau d'études, de choix des élèves... »

On se trouve ainsi dans une configuration institutionnelle particulièrement intéressante puisqu'elle offre l'opportunité d'observer, dans une même unité de temps et d'espace, différents groupes (réseaux) mandatés pour réaliser un travail de traduction en partant d'un même ensemble de documents à traduire (le décret « missions » et diverses directives qui lui sont attaché). La présente contribution s'intéresse uniquement au réseau libre catholique et à l'enseignement offert par la Communauté française. La thèse que nous allons défendre consiste à montrer (1) que ces deux réseaux ont effectivement travaillé à partir d'un même paradigme défini par le législateur; (2) qu'à partir de ce même espace de possibilités et de contraintes, ils se sont engagés, à la marge, dans deux directions opposées en termes de modèles pédagogiques; (3) que l'on peut mettre ces orientations pédagogiques en relation avec les valeurs véhiculées par les réseaux ainsi qu'avec les positions occupées et les trajectoires parcourues par leurs cadres pédagogiques au sein de la division du travail propre à leur réseau.

SOCIOLOGIE DES RÉCITS PÉDAGOGIQUES

Pédagogie visible, pédagogie invisible; performance et compétence

Le travail de Bernstein (notamment : 1975, 1997) offre des outils de description et d'analyse des discours pédagogiques. Même si elles peuvent à leur tour générer des sous-dimensions, trois dimensions fondamentales structurent tout modèle pédagogique dans le raisonnement de Bernstein : les classifications du curriculum, le cadrage de la relation pédagogique et les critères d'appréciation. Il a principalement examiné ces dimensions à partir du type de codage dont elles font l'objet : ces codages peuvent être explicites ou implicites.

À partir de ces dimensions, Bernstein construit deux idéaux-types³ pédagogiques : le modèle pédagogique visible et le modèle invisible. La distinction visible/invisible doit être comprise du point de vue de l'élève : c'est d'abord à partir de son point de vue que le modèle pédagogique est visible ou invisible. Dans le modèle invisible, les tâches à effectuer sont des tâches globales; le

3. Bernstein a lui-même toujours refusé de considérer ces modèles comme des idéaux-types. Les justifications de ce refus sont cependant peu convaincantes. De notre point de vue, les modèles en question ont tous les attributs d'un idéal-type au sens où il s'agit de constructions théoriques qui accentuent les dimensions qui les constituent et gommement les aspects qui pourraient venir polluer la logique pure de chaque modèle. Nous faisons en tout cas usage de ces modèles comme des idéaux-types au sens où ils nous servent de repères théoriques « purs » à partir desquels on examine certaines réalités empiriques de manière à identifier en quoi celles-ci se rapprochent ou s'éloignent des modèles en question.

séquençage est lâche, implicite; l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités de la tâche; seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit; ces objectifs sont fortement intégrés. Les pédagogies invisibles sont sous-tendues par une théorie compréhensive, éventuellement implicite, du développement de l'enfant. La pédagogie visible, à l'inverse, se caractérise par un découpage et un séquençage explicites des apprentissages (classifications fortes); elle met moins l'accent sur la créativité individuelle et la relation pédagogique y est plus explicitement hiérarchique; les évaluations sont explicites. Elle s'appuie souvent, mais pas nécessairement, sur des approches behavioristes de l'apprentissage.

Les divers développements de Bernstein autour de ces modèles pédagogiques sont fort riches. Il souligne par exemple que les pédagogies invisibles rendent particulièrement visibles pour l'enseignant certaines caractéristiques de l'élève, en particulier celles liées à sa personnalité, à son intériorité. Quant aux pédagogies visibles, en se centrant sur le positionnement des enfants relativement à des niveaux d'apprentissage prédéfinis, elles ne rendent pas visible ce que chaque enfant a d'unique mais construisent des classements qui rendent immédiatement visibles les positions relatives des élèves entre eux.

Dans des travaux plus récents, Bernstein (2007) élabore une distinction entre le modèle des performances et le modèle des compétences. D'une certaine manière, on peut dire que la notion de performance s'apparente à ce que Bernstein nommait auparavant le modèle pédagogique visible, alors que la notion de compétence peut être rapprochée du modèle invisible. La distinction performance/compétence constitue ainsi une forme renouvelée – à la fois dans le monde social et dans le cheminement théorique de Bernstein – de l'ancienne distinction visible/invisible. La notion de compétence est cependant ambivalente et sujette à des interprétations parfois contradictoires dans la pratique. Dans sa version humaniste et ouverte, elle renvoie à l'objectif de développement créatif des potentialités de chacun au sein d'un curriculum intégré. Dans sa version instrumentalisée (qu'encourage notamment le développement de l'évaluation externe standardisée et de l'*accountability*), elle peut servir à réorienter les pratiques pédagogiques vers des performances plus étroitement définies (*performance-based curriculum*) (Broadfoot et Pollard, 2006).

Si les classifications ont traditionnellement été fortement structurées autour des disciplines d'enseignement, des travaux récents identifient des nouvelles formes de classification. Au niveau de l'enseignement supérieur, dans les pays anglo-saxons en particulier, certains auteurs ont ainsi mis en évidence un déplacement allant d'un curriculum disciplinaire, théorique et évalué pour sa « valeur en soi » par la communauté scientifique vers un curriculum transdisciplinaire, appliqué (orienté vers la résolution de problèmes) et évalué pour sa performativité et sa valeur d'échange sur le marché de l'em-

ploi (Naidoo et Jamieson, 2005). Par convention dans la littérature (Ensor, 2001), ces deux modèles sont respectivement dénommés curriculum de type 1 (*Mode 1 curriculum*) et curriculum de type 2 (*Mode 2 curriculum*). On peut rapprocher ces travaux des dernières contributions de Bernstein (2007) où il identifie un processus de « régionalisation » curriculaire. Ce processus, qui serait particulièrement à l'œuvre dans certaines sections de l'enseignement supérieur, implique de passer d'une classification en disciplines distinctes à une organisation du curriculum autour de « problèmes » ou « régions » dans une visée qui est non seulement cognitive mais aussi instrumentale : il s'agit de croiser les apports de différentes approches en vue de produire des « solutions ». La classification du curriculum dépend alors davantage des problèmes à résoudre et de ceux qui définissent lesdits problèmes (i.e. les acteurs économiques et sociaux) que des disciplines et de ceux qui s'en font les garants (i.e. les acteurs académiques).

Les usages sociaux des discours pédagogiques

Le modèle de la pédagogie invisible que Bernstein identifie dès les années 1970 au niveau des écoles maternelles et des écoles privées (mais dont on peut faire l'hypothèse qu'il se déploie aujourd'hui dans certaines écoles publiques et dans certains cycles universitaires) a pu se développer notamment parce qu'il donnait à croire qu'il constituait un moyen de lutter contre les phénomènes de reproduction des inégalités sociales. Contre ce point de vue qui fait de ce modèle pédagogique un vecteur d'émancipation sociale, Bernstein suggère que le passage de la pédagogie visible vers la pédagogie invisible participe plutôt à une transformation des modalités de production des inégalités scolaires, qui se réalise sous l'impulsion et au profit d'une nouvelle fraction de la classe moyenne.

Cette nouvelle classe moyenne est le produit d'une complexification du monde du travail qui demande davantage de flexibilité, de polyvalence, d'imagination, de créativité etc., et qui euphémise les relations de pouvoir. Elle constitue ses membres en agents de contrôle symbolique et s'oppose à une ancienne fraction de la classe moyenne inscrite dans le monde de la production et de la circulation de biens matériels (plutôt que de biens symboliques). Là où dans l'ancienne classe moyenne, le contrôle social se réalise à partir de règles impersonnelles, le contrôle social de la nouvelle classe moyenne passe principalement par des processus de communication interpersonnelle valorisant le respect mutuel, la persuasion, l'écoute et la singularité de chacun. On peut dès lors penser que le modèle invisible de la nouvelle classe moyenne induit des procédures de contrôle nouvelles, centrées sur l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, conduisant à une compétition implicite qui fait peser

davantage de responsabilités sur la personne de chaque élève, dans une logique de « contrat » ou de projet personnel.

LA NORME PÉDAGOGIQUE ET SES RÉ-INTERPRÉTATIONS

L'esprit de la réforme

La notion de compétence, qui nous intéresse particulièrement puisqu'elle est au cœur de la composante pédagogique du mouvement de réforme étudié, est issue des sciences sociales (Bernstein, 2007). Bien que, ou parce que, floue et polysémique, elle est devenue une catégorie centrale pour penser et définir les qualités attendues des travailleurs, ainsi que les procédures d'évaluation de ces derniers. Il ne fait plus guère de doute aujourd'hui que la notion de compétence a entamé son déploiement dans les systèmes éducatifs au moment où les entreprises – et le secteur du management en leur sein – l'ont intégrée comme principe de définition des tâches, d'évaluation des personnes et de régulation des carrières (Ropé et Tanguy, 2000).

Si dans le monde des entreprises, la notion de compétence est d'abord liée à des questions d'efficacité managériale de type post-fordiste (Brown, 1995), cela ne signifie pas qu'une fois incorporée dans le monde scolaire, elle soit déclinée au travers des mêmes prismes. Un travail de traduction s'est réalisé au cours duquel la notion de compétence, et le mouvement de réforme qui l'accompagne, se sont vus associés à une série de principes de justification mobilisés par des élites pédagogiques, politiques et administratives, à la fois pour réaliser une critique des pratiques pédagogiques existantes et pour formuler un avenir pédagogique souhaitable (Mangez, 2001).

En se référant à Boltanski et Thévenot (1991), on peut dire que ces justifications sont principalement inscrites dans un univers civique (il faut favoriser « la réussite du plus grand nombre » à travers « l'école de la réussite pour tous » et la définition des objectifs en termes de « socles » minimaux que tous devraient atteindre) et dans un univers inspiré (importance accordée à *l'épanouissement de l'enfant* qui doit être placé au cœur de *l'apprentissage*, critique des méfaits *psychoaffectifs* du redoublement, de la *relégation* dans des filières *dévalorisées*) ; deux univers qui constituent des repères centraux respectivement pour « la gauche sociale » et « la gauche culturelle » (Liénard et Capron, 2000) ou, dans les termes de Boltanski et Chiapello (1999), pour « la critique sociale » et « la critique artiste ». À cela s'ajoute un registre industriel centré sur l'efficacité qui se réalise notamment de la manière suivante : *l'enfant épanoui* dans l'école trouvera du *plaisir* à apprendre, ce qui garantit *l'efficacité* de l'action éducative. Le fondement de justification civique-inspiré s'allie ainsi de vertus industrielles.

Du décret « missions » et des documents qui lui sont attachés, on peut retenir, sur le plan pédagogique, différents éléments clés que l'on a analysés à partir des repères théoriques de Bernstein et que l'on peut qualifier de la manière suivante. Ces textes procèdent à une fluidification du temps et de l'espace pédagogique avec notamment les notions de « cycle », de « pédagogie différenciée », de « continuum pédagogique » et de « non-redoublement » ; ils insistent sur l'intégration des apprentissages de compétences génériques et rendent illégitimes les apprentissages segmentés ; ils valorisent l'horizontalité des rapports enseignants-élèves. Ils procèdent ainsi à un affaiblissement des classifications et promeuvent une relation pédagogique qui tend vers l'horizontalité. Par contre, dans le même temps, ces textes prévoient la construction future de batteries standardisées d'évaluation externe. Cette disposition n'a cependant pas été intégrée par les réseaux. Les choses pourraient évoluer de manière significative sur ce plan à l'avenir.

On ne peut que souligner la puissance du mouvement pédagogique à l'œuvre qui est parvenu à s'imposer jusque dans des textes législatifs qui déclarent illégales certaines leçons en classe. En effet, comme l'indique à titre exemplatif le Gouvernement de la Communauté française dans l'exposé des motifs et commentaires du décret « missions », le simple complètement de tableaux de conjugaison est désormais hors la loi :

« Concrètement, une leçon visant au complètement de tableaux de conjugaison sans implication immédiate avec la compréhension à la lecture ou à l'audition, avec l'écriture, avec l'amélioration de la production orale est purement et simplement en contradiction formelle avec le présent décret. »
(Le Gouvernement de la Communauté française, exposé des motifs et commentaires, le 6 mai 1997)

Il y a quelque chose d'étonnant à voir un gouvernement prendre position à propos de la légitimité (dès lors indissociablement juridique et pédagogique) de l'activité qui consiste à compléter un tableau de conjugaison. À notre connaissance, aucun autre pays n'est allé aussi loin dans la prescription légale des pratiques pédagogiques.

Les programmes de cours

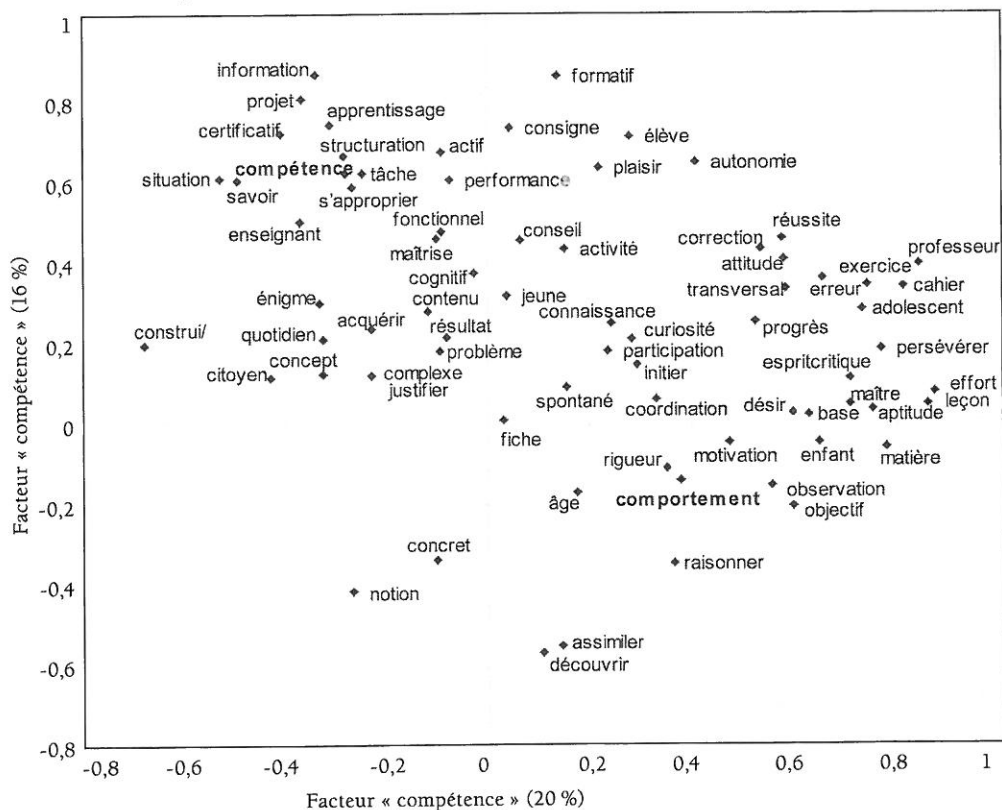
Le décret « missions » a défini une série d'orientations dont on a brièvement souligné la teneur pédagogique. Le décret et les documents qui lui sont attachés devaient ensuite eux-mêmes informer la rédaction de programmes de cours au niveau des pouvoirs organisateurs des réseaux. On a donc assisté à la génération d'une nouvelle cohorte de programmes de cours. Cette section se fixe pour objectif de dégager la structure des discours pédagogiques

que ces textes véhiculent. De manière à identifier les variations historiques et entre réseaux en matière pédagogique, nous avons constitué un corpus (environ 1 000 pages) avec les textes suivants : les programmes de la Communauté française (CF) en 1985, les programmes de la CF en 2000, les programmes du réseau libre (RL) en 1985 et les programmes du RL en 2000.

On a choisi d'interroger les textes à propos de la présence relative de différents mots-clés en leur sein, c'est-à-dire en effectuant des mesures d'occurrence. On met ainsi au centre de l'analyse la question des opérations de nomination. Comme le suggère Bourdieu, la sociologie doit « examiner la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales ; et la contribution que la lutte des classements, dimension de toute lutte des classes, apporte à la constitution des classes, classes d'âge, classes sexuelles ou classes sociales, mais aussi clans, tribus, ethnies ou nations » (Bourdieu, 2001, p. 155). L'intérêt sociologique pour les manières de nommer la réalité s'appuie ainsi sur l'hypothèse selon laquelle les rapports sociaux pénètrent et imprègnent le langage qui peut dès lors servir de révélateur du social. Le travail de sélection des mots susceptibles de constituer des indicateurs pédagogiques a été réalisé en fonction du cadre théorique de Bernstein. La base de données constituée comprend 18 individus statistiques (des programmes de cours) et 75 variables (des mots-clés). Au total, environ 13 000 observations ont été réalisées.

L'analyse factorielle de la base de deux données fait émerger deux composantes principales du discours pédagogique. La première (20 % de la variance totale) et la deuxième (16 %) composantes du langage pédagogique sont principalement définies par les variables présentées ci-dessous dans l'ordre de leur contribution aux facteurs. Seules figurent ici les variables dont le coefficient de saturation est supérieur, en valeur absolue, à 0,5.

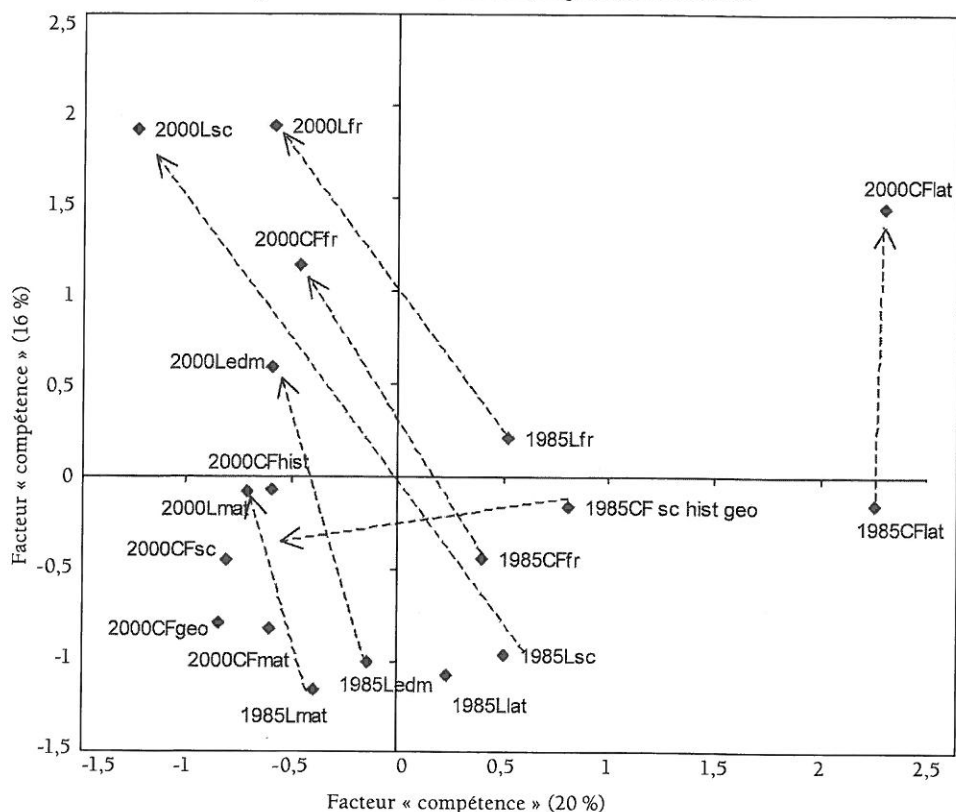
Figure 1. Coefficients de saturation des 75 variables (2 facteurs retenus)



Les coordonnées de chaque variable sont définies par la force de ses corrélations (coefficients de saturation) avec chacun des deux facteurs qui constituent les axes du plan.

Lorsque l'on examine les scores des différents programmes sur les deux facteurs dans la figure 2, il apparaît d'abord que les anciens programmes ont tendance à se disperser horizontalement, c'est-à-dire le long de l'axe « comportement » ; et les nouveaux programmes verticalement, le long de l'axe « compétence ». Cela signifie que les débats et désaccords se sont déplacés. En 1985, ils se jouaient autour du modèle représenté par le facteur « comportement ». En 2000, ils portent sur le langage de la réforme symbolisé par l'axe « compétence » : certains programmes sont fortement engagés dans ce langage (surtout les programmes littéraires et les programmes du réseau libre), d'autres moins (en particulier les programmes plus « scientifiques » et du réseau de la Communauté).

Figure 2. Score factoriel des programmes de cours



Mode de lecture : l'axe des abscisses représente le facteur « comportement » ; l'axe des ordonnées représente l'axe « compétence » ; les programmes sont identifiés au moyen d'un code qui désigne d'abord la période (1985 ou 2000), puis le réseau (Libre ou Communauté française) et enfin la discipline.

Dans la figure 2, on a tracé des flèches qui indiquent les déplacements historiques du discours pédagogique, discipline par discipline. On constate que la plupart des déplacements se sont opérés graphiquement à la fois de la droite vers la gauche, c'est-à-dire en prenant distance avec le langage de l'axe « comportement » (score moins élevé sur cet axe) et du bas vers le haut, c'est-à-dire en s'engageant dans le langage des « compétences » (score plus élevé sur cet axe).

L'analyse montre en outre que le récit pédagogique légitime en 1985 était surtout mobilisé par les auteurs des programmes de cours de la Communauté française. En 2000, le récit légitime s'est transformé pour donner davantage de légitimité au principe de « construction » des apprentissages, aux « projets »,

à la mise en « situation » des élèves, à la notion de « compétence » ; et ce sont cette fois les programmes du réseau libre qui paraissent les plus emplis de son langage. Une analyse plus détaillée des programmes de certaines disciplines a permis de confirmer ce positionnement différent des réseaux sur le continuum visible-invisible (Mangez, 2004). Partant d'un même ensemble de documents à retraduire, les cadres pédagogiques des deux réseaux ont donc pris des orientations marginales différentes dans le sens d'une accentuation de l'invisibilisation des pédagogies dans le réseau libre et d'une explicitation d'un modèle pédagogique dans le réseau de la Communauté.

Dans chacun des deux réseaux, les acteurs qui ont procédé au travail de médiation de la réforme en la traduisant en programmes de cours, montrent une conviction forte par rapport au point de vue qu'ils défendent. Les agents du réseau libre reconnaissent volontiers que leur conception du terme « compétence » est plus large, plus ouverte que celle des agents du réseau de la Communauté ; ils en tirent d'ailleurs une fierté ; ils estiment que leur position est légitime, plus audacieuse, plus innovante, moins traditionnelle, etc. À l'inverse, les agents de la Communauté diront de la position qu'ils défendent qu'elle est plus précise, plus claire pour les enseignants, plus opérationnelle, plus réaliste, moins floue, etc. On peut tenter, et ce sera notre objectif dans la suite de ce chapitre, d'établir des relations entre d'une part ces prises de positions à l'intérieur du champ pédagogique et, d'autre part, la structure des positions relatives occupées par les agents intermédiaires en question, les trajectoires qu'ils ont parcourues, la configuration institutionnelle dans laquelle ils évoluent, les valeurs qui les mobilisent.

LES CONDITIONS DE PRODUCTION DES PROGRAMMES DE COURS

Dans les deux réseaux, les responsables des programmes sont d'anciens enseignants dont la trajectoire s'est distinguée de celle de leurs collègues « de terrain » : ils sont conseillers pédagogiques ou responsables de secteur dans le réseau libre (CP-RS) ; et inspecteurs dans le réseau de la Communauté (IC). Ces deux groupes se distinguent de diverses manières : ils ont parcouru des trajectoires professionnelles assez différentes ; ils ne disposent ni du même type, ni du même volume de ressources ; leurs positions (statut et mission) relativement aux enseignants de terrain sont différentes (Draelants *et al.*, 2004). L'examen⁴ de ces caractéristiques permet de comprendre comment ces deux groupes se sont constitués et de donner ainsi du sens aux options péda-

4. Les conditions d'accès aux positions de cadres intermédiaires dans les différents réseaux sont aujourd'hui sur le point d'être réformées. Nous présentons les caractéristiques de l'ancien système car c'est celui qui a concerné la plupart des agents en fonction aujourd'hui, et en tous cas, tous ceux en charge de la rédaction des programmes.

gogiques qu'ils défendent. Il ne s'agit cependant pas d'établir ici de relations causales entre positions et prises de position, mais plutôt de souligner une forme de congruence dont l'épistémologie relève davantage d'une posture compréhensive que d'une posture explicative.

Les conseillers pédagogiques du réseau libre catholique

La morphologie organisationnelle du réseau libre, qui scolarise environ 60 % de la population, est très particulière : depuis 1957, le réseau est organisé en une fédération de pouvoirs organisateurs locaux (rassemblant quelques établissements proches). Chaque pouvoir organisateur local peut décider de se désolidariser de la fédération pour fonctionner de manière autonome (même si cette éventualité a été rendue nettement plus difficile suite précisément au décret « missions »). Il n'existe donc pas véritablement d'organigramme qui définirait de manière univoque les positions et les relations de pouvoir. Le réseau « tient » au moyen d'une logique de l'adhésion au sein de laquelle les relations et communications interpersonnelles jouent un rôle central. La liberté (au sens du libéralisme politique), le développement personnel, la célébration de la différence (chaque personne est unique) constituent des valeurs importantes pour le réseau et peuvent être comprises comme des formes renouvelées de valeurs catholiques. Au-delà de sa confession catholique, l'identité du réseau tient à son attachement à son autonomie consacrée au travers de la liberté d'enseignement lors du pacte scolaire (Charlier, 2000).

Ce qui caractérise sans doute le plus fondamentalement la trajectoire des CP-RS et, plus généralement, des agents intermédiaires de l'enseignement libre, c'est son aspect très peu bureaucratisé, presque flou, incertain. Les tournants et les épreuves qui jalonnent ces trajectoires varient de personne à personne, selon les opportunités et circonstances qu'elles ont rencontrées. Il est cependant possible d'en dégager certaines régularités. Tous ont commencé leur carrière en tant qu'enseignant, le plus souvent dans des établissements du bas de la hiérarchie. Assez tôt dans leur carrière, ils se sont montrés particulièrement actifs dans leur établissement, en s'engageant dans tel ou tel projet ou en s'impliquant fortement dans le travail en équipe. Tous se sont assez rapidement inscrits dans un réseau de travail dépassant les limites de leur établissement d'appartenance. Ainsi, ils ont pu entrer en contact notamment avec des agents intermédiaires déjà en fonction. Ces surcroûts de travail ont été assumés bénévolement au-delà des heures de travail habituellement prestées par les enseignants : ils ont donné sans compter ; ils ont fait preuve d'enthousiasme ; ils se sont montrés positifs et réflexifs.

De cette manière, à un moment donné, ils ont été « repérés » et « sollicités » par un agent intermédiaire déjà en fonction ou par un dirigeant du

réseau. Souvent, ils ne savent pas très bien eux-mêmes pourquoi ils ont été choisis. Dans tous les cas, ce n'est pas la maîtrise d'une discipline qui les a distingués. Ce qui les a distingués de la masse de leurs collègues, ce sont des traits de caractère, une manière d'être dans ces groupes, un intérêt exprimé pour des pratiques réflexives à propos de la pédagogie, une capacité à « prendre du recul ». Même si le mode de recrutement demeure flou, tous savent qu'ils doivent leur position principalement à leur engagement dans des pratiques pédagogiques atypiques qui les ont démarquées de leurs collègues enseignants « de terrain ».

La mission des CP-RS est essentiellement une mission d'accompagnement et de formation des enseignants, vis-à-vis desquels ils ne disposent d'aucune forme d'autorité légale. Statutairement, les CP-RS sont des enseignants détachés de leur fonction pour assumer des tâches d'agents intermédiaires. Ce détachement, qui les distingue de leur groupe professionnel d'origine, est peu assuré institutionnellement : formellement, rien ne garantit qu'ils ne redeviendront pas « enseignant de terrain » à temps plein au terme de leur mandat. La reconnaissance dont ils bénéficient est donc une reconnaissance strictement symbolique de la part de leurs pairs (les autres agents intermédiaires) et de leurs supérieurs. Leur représentation des enseignants de terrain est par ailleurs souvent critique. Sans doute ont-ils un « intérêt » objectif à qualifier les enseignants de « résistants au changement », puisque leur vocation d'agents intermédiaires dans le réseau libre est précisément d'être des agents de changement.

La plupart d'entre eux ont gardé quelques heures d'enseignement dans leur établissement : ils gardent ainsi un pied sur le terrain et s'en servent pour tenter de constituer leur légitimité à l'égard des enseignants. Ce rapport au terrain est cependant très spécifique : les CP sont dans leur classe, avec leurs élèves, dans le cadre de leur établissement, ce qui contribue probablement plus à les conforter dans leurs propres pratiques qu'à les positionner comme observateurs d'une diversité de pratiques et de publics. Comme on le montrera plus loin, et contrairement à ce qu'ils affirment souvent, les CP sont objectivement moins souvent témoins directs de cette diversité que ne le sont les inspecteurs du réseau de la Communauté.

Les inspecteurs du réseau de la Communauté française

Le réseau de la Communauté française scolarise environ 30 % de la population scolaire au premier degré. La morphologie organisationnelle de ce réseau se distingue fortement de celle du réseau libre. Cette morphologie prend la forme d'une structure hiérarchique d'État. Les relations de pouvoir sont formalisées dans un organigramme. Le réseau « tient » au moyen d'un rapport bureaucratique à la norme d'État, au sein duquel la notion de « service public »

et, avec elle, des valeurs telles que l'égalité et la neutralité, constituent un repère important (Charlier, 2000). Ces valeurs se sont constituées historiquement dans le projet, porté à la fois par les socialistes et des libéraux radicaux, de sortir les masses de l'obscurantisme catholique et clérical.

Dans l'enseignement de la Communauté, les responsables des programmes sont des inspecteurs (IC). Comparativement aux CP-RS du réseau libre, les IC sont souvent issus d'établissements situés plus haut dans la hiérarchie scolaire. Ils constituent un groupe dont la moyenne d'âge est supérieure au groupe des agents intermédiaires du réseau libre ; la représentation féminine y est en outre nettement moindre.

Leur trajectoire se distingue de celle des agents du réseau libre en ce qu'elle s'est établie sur la base d'examens bureaucratiques. L'âge requis pour présenter ces épreuves est de 35 ans et il est par ailleurs nécessaire d'avoir fait l'objet de rapports d'inspections positifs en tant qu'enseignant et d'avoir accumulé au moins 10 ans d'ancienneté. Les épreuves portent sur différents thèmes : la didactique, la connaissance des textes de loi (réformes, décret, etc.) et la critique d'une leçon face à un jury. À l'inverse du statut de conseiller pédagogique pour lequel un diplôme de régent (enseignement supérieur de type court) suffit, l'accès au statut d'inspecteur nécessite la détention d'un diplôme universitaire complet (enseignement supérieur de type long). La réussite de ces examens donne accès à un statut spécifique définitif (une nomination définitive lorsqu'un poste est vacant) : grâce à ces ressources institutionnelles stabilisées, le « risque » de redevenir un jour enseignant de terrain à temps plein est ici quasi-nul.

La mission des IC est essentiellement une mission de contrôle et secondairement une mission de soutien, qu'ils qualifient d'ailleurs souvent de mission de « guidance » en « didactique » de la discipline, à l'inverse des agents du réseau libre qui parlent en terme d'« accompagnement » sur le plan « pédagogique ». Pour rendre compte de leur fonction, les IC se réfèrent systématiquement aux différents textes de loi qui la réglementent : c'est à partir de cette légitimité légale qu'ils définissent leur mission de contrôle. Le contrôle peut s'étendre au-delà de la conformité par rapport aux programmes : ils effectuent également des contrôles des conditions de subvention ou de sécurité, ainsi que des missions d'enquêtes spécifiques à la demande du Ministre. Même s'il existe des exceptions, la mission de contrôle prime en général sur la mission de « guidance ».

CONCLUSION

Les inspecteurs (IC), dont les préférences pédagogiques se rapprochent (comparativement à celles des conseillers pédagogiques) du modèle visible,

sont clairement inscrits dans une division du travail bureaucratisée et hiérarchisée, c'est-à-dire dans une structure où les délimitations entre les tâches, les missions, les niveaux hiérarchiques sont visibles et réglementées. Ainsi, on a montré que la trajectoire professionnelle des inspecteurs de la Communauté se caractérise par des épreuves explicites qui correspondent d'ailleurs elles-mêmes à un modèle visible. De même, la relation sociale entre inspecteurs et enseignants de terrain présente les caractéristiques d'une relation visible (hiérarchie explicite : le contrôle prime sur la guidance et la supériorité hiérarchique des inspecteurs est légale).

Par ailleurs, la trajectoire qu'ils ont parcourue leur a conféré un statut qui les distingue définitivement des enseignants : il est moins impératif pour eux de re-constituer cette distinction puisqu'elle est acquise. La re-constitution de leur principe de distinction n'implique d'ailleurs pas la réaffirmation d'une distinction sur le plan de la réflexivité pédagogique : elle implique plutôt la réaffirmation de leur autorité hiérarchique de contrôle. Dans les programmes de cours, ils ont ainsi, davantage que les CP-RS, tendance à décrire de manière détaillée ce que les enseignants doivent faire. Le travail des enseignants est par ailleurs une ressource pour eux dans la mesure où il leur fournit matière à contrôle : le caractère contrôlable (propre au modèle pédagogique visible) du travail enseignant rend légitime la position des inspecteurs dans la division du travail. On peut considérer que l'accent plus net mis sur les exercices segmentés, qu'ils justifient en termes pédagogiques, est ainsi aussi, pour les inspecteurs, l'expression de la position de supériorité et de contrôle qu'ils occupent vis-à-vis des enseignants.

À l'inverse, on peut dire des épreuves qui jalonnent la trajectoire des CP-RS du réseau libre qu'elles ont certaines caractéristiques d'un modèle pédagogique invisible : les évalués (futurs CP-RS) ne savent ni sur la base de quels critères ils sont évalués, ni quand ils sont évalués, ni d'ailleurs même qu'ils sont évalués. Ces épreuves dépendent de processus de communication interpersonnelle. De même, la relation qui lie conseillers pédagogiques et enseignants est plus proche du modèle invisible (hiérarchie euphémisée, aucune supériorité hiérarchique formelle).

De manière plus détaillée à titre illustratif, dans le programme de français de l'enseignement libre, on pourrait dire que le lien de subordination entre activités de structuration et activités fonctionnelles est l'homologie, dans l'ordre symbolique pédagogique, de la relation sociale entre les enseignants et les CP-RS. Les activités fonctionnelles sont les plus valorisées, elles demandent de l'esprit d'initiative, du dynamisme, de l'innovation et sont les seules à pouvoir être évaluées : elles sont là comme l'incarnation symbolique de la position et de la trajectoire des CP-RS et en particulier de leur principe de distinction (avoir su se montrer différents de la masse des enseignants, plus dynamiques,

plus réflexifs). Les activités de structuration sont dévalorisées dans les programmes du réseau libre ; elles sont qualifiées des « recettes » faciles à mettre en œuvre et ne peuvent pas être évaluées : elles sont là comme l'incarnation symbolique de la position et de la trajectoire des enseignants relativement aux CP-RS. Le travail des enseignants n'est une ressource pour les CP-RS qu'à la condition que ces derniers aient besoin de « conseils ». L'aspect peu prescriptif (caractéristique du modèle invisible) du programme du réseau libre implique que le chemin à parcourir entre le programme et la mise en œuvre de séquences d'apprentissage est plus long et plus complexe que ce n'est le cas dans le programme du réseau de la Communauté qui fait davantage de place aux descriptions détaillées de séquences d'apprentissage. Or, c'est précisément l'accompagnement des enseignants sur ce chemin qui constitue la principale mission des CP-RS. On voit là aussi poindre une relation entre les caractéristiques du programme et la position des CP-RS dans la division du travail : ce chemin à parcourir rend légitime leur position dans la division du travail.

Si l'on en croit les agents intermédiaires de chacun des réseaux, mais aussi les consultations des enseignants (Van Campenhoudt *et al.*, 2004), les attentes d'une partie importante des enseignants par rapport aux programmes seraient des attentes de directives concrètes, de batteries d'exercices avec leurs corrigés, de modèles de leçon dont ils pourraient s'inspirer assez directement. On aboutit ainsi à un paradoxe apparent : plus les personnes en charge de la configuration des programmes sont statutairement proches des enseignants, plus les configurations qu'elles produisent sont éloignées et critiques vis-à-vis des préoccupations et attentes des enseignants. Formulé autrement : celui des deux groupes (des deux réseaux) pour qui le « risque » de redevenir un jour enseignant « de terrain » est objectivement le plus élevé, faute notamment de ressources institutionnelles stabilisées, est également celui qui construit les configurations pédagogiques les plus éloignées des attentes supposées des enseignants, et qui, ce faisant, s'en distingue symboliquement et re-constitue ainsi le principe qui, dans le fil des trajectoires passées, a été à l'origine de sa distinction vis-à-vis desdits enseignants « de terrain ».

L'hypothèse que nous avons développée et qui vise à établir des relations entre d'une part des préférences pédagogiques et, d'autre part, les positions et trajectoires relatives des producteurs dans le champ, n'est en rien contradictoire avec l'hypothèse selon laquelle chaque réseau serait porteur d'une culture pédagogique spécifique. Elle cherche plutôt à montrer comment une culture se maintient et s'inscrit dans des conditions sociales et organisationnelles qui la rendent possible. Elle ne doit cependant pas occulter d'autres formes d'explications, notamment celles fondées sur les différences entre les réseaux sur le plan de leurs valeurs.

Comme on l'a brièvement indiqué, les deux réseaux examinés véhiculent des valeurs différentes. Le réseau de la Communauté – comme réseau d'État – et ses agents, sont attachés à la notion de « service public » (Charlier, 2000) et à des valeurs telles que l'égalité, la neutralité et le respect de la norme légale. Historiquement, ce réseau s'est constitué contre l'obscurantisme religieux : l'accès à la connaissance y était conçu comme moyen de libération des masses face à l'emprise de la religion. Le modèle pédagogique visible, parce qu'il présuppose la définition standardisée d'étalon de mesure des performances des élèves, parce qu'il procède à des découpages qui mettent en évidence des savoirs (plutôt qu'à une intégration des savoirs qui met en évidence l'activité des élèves), s'accorde vraisemblablement mieux à des valeurs telles que la neutralité et l'égalité. Le réseau libre serait aujourd'hui attaché à des valeurs telles que l'épanouissement et le développement personnels, l'unicité de chaque personne. Le modèle pédagogique invisible, en mettant l'accent sur l'activité des élèves, en valorisant des pratiques expressives, permet d'actualiser ces valeurs.