Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants,* Paris : Presses universitaires de France.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle,* Paris : Les Éditions d'organisation.

Paquay, L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation,* 15.

Perrenoud, P. (2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », Actes du colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000.

Perrenoud, P. (2000). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier. *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle » (Autour des mots), *Recherche et formation,* n° 60.

Schwartz, Y. (1990). « De la qualification à la compétence », *Société française,* n° 37.

Stroobants, M. (2000). « La qualification ou comment s'en débarrasser », dans J. Dolz et E. Ollagnier. *L'énigme de la compétence en éducation,* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Talbot, L. (2007). « Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles », dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 35-48), Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux,* Québec/Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval/De Boeck.

Tardif, M. et Borges, C. (2009). « L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du "savoir professionnel" dans les programmes du Québec et de la Suisse romande », dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation (Raisons éducatives)* (p. 109-136), Bruxelles : De Boeck.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation,* 31(1), 133-155.

Wentzel, B. (2014). « Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement : éléments d'analyse et de synthèse », dans B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet. *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements aux retraductions nationales,* Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation,* Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation (Note de synthèse) », *Savoirs,* 17, p. 11-38.

CHAPITRE 5

LES ENSEIGNANTS AU SUJET DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

ÉTUDE DE CAS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Arnault Deltour, Éric Mangez

RÉSUMÉ

Au tournant du siècle, on a vu se développer, chez un certain nombre d'experts et de responsables éducatifs dans une diversité de contextes, un engouement en faveur d'une refonte des objectifs et des méthodes d'apprentissage : l'approche par compétences se propage alors globalement. Cette large diffusion de l'approche par compétences ne se réalise pas sans générer des tensions liées à la diversité des acteurs (acteurs éducatifs, mais aussi acteurs externes au monde éducatif) et des niveaux concernés (niveau politique, niveau intermédiaire, niveau local). Ce chapitre entend étudier la manière dont les enseignants répondent à l'approche par compétences (APC) en Communauté française de Belgique. On sait que cette approche avait fait l'objet de critiques de la part des acteurs de l'enseignement lors de son adoption. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Et, de manière plus fine, quels sont les aspects de l'APC qui suscitent les critiques ou, au contraire, remportent une certaine adhésion ?

Mots clés : société, histoire, compétence, enseignant, Belgique, enseignants, pédagogie invisible.

INTRODUCTION[1]

Au tournant du XXIe siècle, on a vu se développer, chez un certain nombre d'experts et de responsables éducatifs dans une diversité de contextes, un engouement en faveur de la refonte des objectifs et des méthodes d'apprentissage véhiculés par les systèmes éducatifs nationaux : l'approche par compétences se propage alors globalement. Elle est adoptée par un très grand nombre de pays et d'acteurs, dans l'enseignement primaire et secondaire, dans l'enseignement général et dans l'enseignement qualifiant.

Cette large diffusion de l'approche par compétences ne se réalise pas sans générer des tensions liées à la diversité des acteurs (acteurs éducatifs, mais aussi acteurs externes au monde éducatif) et des niveaux concernés (niveau politique, niveau intermédiaire, niveau local). Ces multiples acteurs occupent des positions différentes dans le champ éducatif, défendent des intérêts différents et prennent dès lors également des positions contrastées à l'égard de ce modèle. Les pédagogues et les acteurs économiques n'ont pas la même conception de la notion de compétence ; la manière dont l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou les acteurs politiques conçoivent les choses se distingue souvent de ce que pensent les enseignants, qui sont eux-mêmes parfois divisés entre eux sur ces questions ; les attentes des parents ou celles des élèves sont également en tension entre elles et avec les autres niveaux et acteurs concernés. Cet ensemble d'acteurs forme donc un champ, c'est-à-dire un espace social précis, espace structuré de positions et de prises de position qui se distinguent les unes des autres.

Ce chapitre entend étudier la manière dont les enseignants répondent à l'approche par compétences (APC) en Communauté française de Belgique. On sait que cette approche a fait l'objet de critiques de la part des acteurs de l'enseignement lors de son adoption. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Et, de manière plus fine, quels sont les aspects de l'APC qui suscitent les critiques ou, au contraire, remportent une certaine adhésion ? Quelques faits récents ont ravivé ces critiques en Communauté française de Belgique. D'abord, du côté des enseignants, on peut découvrir dans les deux derniers cahiers de revendications du Front commun syndical de l'enseignement relatifs aux programmations sociales (2011-2012 et 2013-2014) une proposition réclamant, prioritairement dans l'enseignement secondaire, l'évaluation de

1. Ce chapitre prend appui sur un travail de recherche (Deltour, 2013) réalisé dans le cadre d'un mémoire de la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) de l'Université de Louvain-la-Neuve (UCL), ainsi que sur différents travaux de recherche d'Éric

la pédagogie par compétences (2010, 2012). Ensuite, du côté des chercheurs, certains ont affiché un regard critique sur le sujet. C'est le cas du professeur Marcel Crahay, un des pères de l'intronisation de l'approche par compétences en Communauté française de Belgique qui s'interroge sur les dangers, les incertitudes et l'incomplétude de la logique de la compétence en éducation (2006), ou encore du chercheur marxiste Nico Hirtt qui va, lui, jusqu'à considérer cette approche comme une mystification pédagogique (2009, 2010). Éric Mangez, coauteur du présent texte, avait lui aussi produit une analyse critique mettant en évidence certaines dérives possibles liées à l'APC (Mangez, 2004, 2008).

Ce chapitre se décline en deux parties. La première vise à situer dans un contexte historique l'émergence de l'approche par compétences. Elle veut également préciser le cadre institutionnel dans lequel cette approche est à l'œuvre en Communauté française de Belgique. La seconde partie décrit une partie des résultats d'un travail empirique de recherche s'intéressant au sens que des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire donnent à l'approche par compétences. À cette fin, les concepts de modèle pédagogique, de classification et de cadrage issus de la théorie générale de la pratique pédagogique de Basil Bernstein (2007) ont été mobilisés pour l'analyse.

1. MISE EN CONTEXTE

1.1 L'approche par compétences et la société postmatérialiste[2]

Le mouvement en faveur de l'APC n'est pas le premier mouvement global dans le domaine de l'éducation. En réalité, l'histoire de l'éducation, à l'échelle mondiale, est marquée par la relative simultanéité de dynamiques de transformations. Comme les travaux autour de la notion de « world system » ou « world culture » l'ont bien montré, en matière d'éducation, tout se passe souvent comme si les systèmes nationaux adoptaient simultanément des « scripts » similaires, tout en les adaptant à leurs particularités nationales ou locales (Ramirez, 2012). Ce phénomène tient au fait que l'éducation et les systèmes éducatifs répondent à des transformations sociales, économiques et politiques plus générales.

2. On doit à Ronald Inglehart (1993) le concept de postmatérialisme. Il affirme que, dans les pays européens, l'évolution culturelle s'oriente de plus en plus vers la valorisation de l'autonomie individuelle. S'inscrivant dans la lignée de l'École de Francfort, Gorz (2003) donne

On peut en effet considérer, en reprenant Durkheim, qu'une *transformation pédagogique est toujours le résultat et le signe d'une transformation sociale qui l'explique* (Durkheim, 1938). Les trois types de sociétés qui ont tour à tour dominé l'Europe occidentale – la société agraire, la société industrielle et la société postmatérialiste – ont chacune développé un système éducatif distinct correspondant aux enjeux et rapports de force de l'époque.

La société agraire, prédominante jusqu'au début du XIX[e] siècle, s'inscrit dans un monde traditionnel essentiellement rural et terrien. Les besoins y sont fixes et limités, les traditions fortes et les mobilités spatiale et sociale très réduites. Fixisme, traditionalisme, conformisme et conscience collective traduisent en fait ce monde. La solidarité entre les individus qui font partie d'une communauté est mécanique ; elle repose sur leur similitude en termes de valeurs approuvées et d'activités exercées (Durkheim, 1996). Pour la grande majorité des gens, l'éducation s'effectue au sein même du groupe d'appartenance, que ce soit dans la famille, dans la communauté de vie ou dans les corporations transmettant en interne leurs compétences techniques tels des secrets bien protégés. Dans cette société agraire, le système éducatif est pris en charge de proche en proche, sans contrôle central. Les contenus ne sont pratiquement pas déterminés ou programmés et les langues usitées sont nombreuses. C'est donc un système décentralisé endo-éducatif de transmission de la culture auquel nous avons affaire (De Munck, 2012).

Le XIX[e] siècle est marqué par le passage du monde traditionnel au monde moderne, de la société agraire à la société industrielle. Dans ce nouveau type de société, l'individu prend le pas sur le collectif. C'est également le siècle de la sécularisation, c'est-à-dire du mouvement d'émancipation sociale par rapport à la dépendance religieuse. Faisant suite aux Lumières, le XIX[e] siècle fut aussi le siècle de la formation des identités nationales et, en filigrane, de la constitution des langues nationales. Les changements techniques, organisationnels et la mobilité sociale ou spatiale nécessitent le développement d'une culture commune aux individus, en même temps qu'ils sont rendus possibles par elle. Cette société industrielle se caractérise aussi par la division du travail et la répartition des tâches. La solidarité organique, basée sur la complémentarité entre les individus, se substitue à la solidarité mécanique (Durkheim, 1996). Avec l'avènement de la société industrielle, on passe définitivement d'un système endo-éducatif à un système exo-éducatif (De Munck, 2012) : constitution de professionnels de l'enseignement, contrôle central étatique, contenus prescrits dans des programmes et langue officielle d'enseignement. L'alphabétisation de la totalité du corps social devient une nécessité pour faire face au capitalisme industriel. L'éducation s'effectue dorénavant obligatoirement (sauf exception motivée) en dehors du groupe d'appartenance, dans des institutions destinées à la transmission de la culture : les écoles primaires et secondaires. D'une éducation de « castes » advient une éducation de « classes ». Pour la classe ouvrière dominée, celle des travailleurs exécutants, des compétences minimales telles que la lecture, l'écriture et le calcul sont enseignés. Concernant la classe bourgeoise dominante, le débat des contenus fait rage. Durkheim (1938) relate le conflit permanent au sein de la nouvelle bourgeoisie entre les études classiques et les études scientifiques. Le XX[e] siècle témoigne finalement d'un long processus de démocratisation-massification de l'enseignement.

La fin des années 1970, marquant surtout la fin des « Trente Glorieuses », a sonné le glas de la conception fordiste du travail, c'est-à-dire celle façonnant des compromis entre solidarité collective et capacités productives, celle fondée sur une division claire du travail par métiers ou par professions distinctement reconnus, celle de la lutte des classes. La société industrielle a donc fait progressivement place à une société postmatérialiste. L'économie de la connaissance y est en plein essor. Un nouveau lexique pour penser le travail se construit et, même s'il connaît des variations entre États (Strang et Meyer, 1993), il se voit largement diffusé internationalement. Certaines notions en particulier acquièrent une forte légitimité. C'est le cas de la notion de « compétence », mais aussi de notions telles que « l'apprentissage tout au long de la vie », la « flexibilité », « l'adaptabilité », la « polyvalence », les capacités de « communication ». Chacune de ces notions rompt avec d'anciennes formes de délimitations. Par exemple, la notion de « compétence » est une manière de rompre avec la notion stabilisée de « qualification » (Ropé et Tanguy, 2000 ; Stroobants, 1993) et de définir d'une manière moins précise, moins stable et moins délimitée les qualités des travailleurs.

En réponse à ces transformations dans le monde du travail, s'est progressivement développée une seconde forme de solidarité organique : la solidarité organique *individualisée,* faisant place à une solidarité organique *personnalisée.* Ces deux formes de solidarité organique sont associées au développement de la division du travail, mais se distinguent dans les systèmes de rôles (Bernstein, 1975, dans Deauvieau et Terrail, 2007).

Un système de rôles fondé sur le concept d'individu implique des identités spécifiques et non ambiguës ainsi que des performances relativement stables ; un système de rôles fondé sur le concept de personne implique une identité personnelle ambiguë et des performances changeantes (1975, dans Deauvieau et Terrail, 2007 : 92).

Philip Brown (1995 dans Mangez, 2008) avance à ce sujet que le monde du travail est en mutation : le *paradigme bureaucratique ou fordiste* fondé sur une répartition de tâches individuelles laissant progressivement la place au *paradigme flexible ou postfordiste* fondé sur une répartition de tâches personnalisées.

Parallèlement, le politique entre en crise et l'État-nation est fragilisé dans ses missions fondamentales, cette crise faisant suite d'une part à *la périphérisation de l'État induite par la mondialisation, et d'autre part* [à] *la généralisation de l'individualisme libéral qui, au nom de l'émancipation et de l'autonomie, disqualifie l'affirmation de valeurs collectives* (de Briey dans Cassiers, 2011 : 214). Face à des pressions supranationales (Union européenne, OCDE…), les États sont indirectement dépouillés de leurs compétences et en sont amenés à adopter le modèle de la « gouvernance » centré sur l'efficacité, la gestion et le pilotage de sous-systèmes.

Dans ce paysage socio-politico-économique, un concept clé émerge dans le champ éducatif : le concept de « compétences ». La notion de compétence, qui est au cœur de la composante pédagogique du mouvement de recomposition curriculaire examiné ici, naît et prend de l'ampleur dans le monde des entreprises dès les années 1980. Bien que, ou parce que, floue et polysémique, elle devient une catégorie symbolique 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 (Stroobants, 1993 ; Ropé et Tanguy, 1994, 2000 ; Fusulier et Mangez, 2005 ; Mangez, 2008).

L'OCDE (2011) ne cache d'aucune manière le fait qu'elle recherche l'efficience des systèmes[3] éducatifs à des fins d'employabilité. Une stratégie de consolidation des compétences a commencé en mai 2012 dans cette perspective. Elle s'appuie, d'une part, sur les indicateurs du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[4] et, d'autre part, sur

3. Notons que l'OCDE utilise régulièrement le terme « services » éducatifs sur son site (<www.oecd.org>), terme issu du champ économique.
4. PISA évalue le niveau d'acquisition, par des élèves de 15 ans, des connaissances et des compétences nécessaires pour s'intégrer pleinement dans les sociétés modernes.

une nouvelle étude, le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)[5].

Pour conclure cette mise en perspective historique, reprenons-en le fil. Le discours relatif au curriculum s'est dans un premier temps et progressivement émancipé d'une base religieuse par un processus de sécularisation : le champ de l'éducation s'est donc différencié du champ religieux. Le champ de l'éducation a ensuite été largement au service du champ politique dans ses efforts de construction des États-nations. Enfin, aujourd'hui, on assiste à un processus d'économisation du champ éducatif, qui se trouve de plus en plus soumis à des demandes externes issues du champ économique, de plus en plus dominant. On sait que tous les champs sont traversés par une tension entre autonomie et hétéronomie : au déploiement du champ économique correspond une perte d'autonomie d'une diversité de champs, dont le champ éducatif (Mangez et Hilgers 2012 ; Lemieux 2011). Le capitalisme globalisé et la valorisation d'une conscience personnelle singulière participent sans doute à ce processus. L'approche par compétences dans le système éducatif est le reflet de cette mutation.

1.2 Le cadre institutionnel de l'approche par compétences en Communauté française de Belgique

Situons maintenant l'approche par compétences dans le cadre institutionnel de la Communauté française de Belgique. Un décret important, dit « décret missions », adopté le 24 juillet 1997 et définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, marque un tournant dans l'enseignement de la Communauté française : il est en quelque sorte le texte fondateur du système actuel d'enseignement. Il définit quatre objectifs généraux devant être poursuivis simultanément et sans hiérarchie dans l'enseignement obligatoire : 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

5. PIAAC mesure le niveau et la répartition des compétences, avant tout professionnelles, chez les adultes.

Le deuxième objectif ouvre la voie à l'adoption de l'APC, qui prend alors une triple forme: la forme d'objets, la forme d'acteurs et la forme d'une organisation. Les objets essentiels produits sont de trois types: les référentiels de compétences[6], les outils pédagogiques et les outils d'évaluation. Les missions d'acteurs tels que les inspecteurs, les animateurs pédagogiques et les directeurs ont notamment été modifiées dans une perspective d'évaluation des compétences pour les premiers ou d'accompagnement à leur mise en œuvre pour les suivants. Une organisation du parcours scolaire en cycles ou en degrés[7] a en outre été aménagée. Bref, l'approche par compétences s'est concrétisée dans différents aspects formels.

1.3 L'approche par compétences et les champs du discours et de la pratique pédagogiques

Une manière complémentaire de situer l'approche par compétences est de solliciter la théorie générale du discours pédagogique de Basil Bernstein (2007). Cette théorie invite notamment à approcher un discours pédagogique à trois niveaux différents. Trois champs distincts dans la construction d'un discours pédagogique y sont déterminés: un champ de production où le nouveau savoir est construit, un champ intermédiaire, soit le champ de recontextualisation, dans lequel le discours du champ de la production est

6. Cinq types de référentiels relatifs aux compétences sont prévus:
Les socles de compétences constituent un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci, parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études.
Les compétences terminales sont des référentiels présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire.
Les profils de qualification sont des référentiels décrivant les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise.
Les profils de formation sont des référentiels présentant de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification.
Les programmes d'études sont des référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le gouvernement pour une année, un degré ou un cycle.
7. L'organisation comprend :quatre cycles: de l'entrée en maternelle à 5 ans; de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire, les troisième et quatrième années primaires, les cinquième et sixième années primaires, trois degrés: les première et deuxième années secondaires, les troisième et quatrième années secondaires, les cinquième et sixième années secondaires.Les quatre cycles et le premier degré de l'enseignement secondaire constituent un «continuum pédagogique».

transformé en discours pédagogique, et un champ de reproduction, dans lequel la pratique pédagogique est mise en œuvre.

Le discours officiel résulte du champ de la production. Dans le contexte de la Belgique francophone, ce discours officiel prend de nombreux aspects: l'organisation en cycles ou en degrés, les référentiels de compétences (sauf les programmes d'études qui, bien que devant être approuvés par l'autorité politique, sont de la compétence créatrice des pouvoirs organisateurs[8] locaux ou des réseaux d'enseignement[9]), les outils pédagogiques produits et diffusés par l'administration et les épreuves d'évaluation externe, c'est-à-dire les épreuves d'évaluation, certificatives ou non, dont la passation est obligatoire et dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des personnes extérieures à l'équipe éducative d'un établissement scolaire. Les acteurs concernés à ce niveau sont l'autorité politique, l'administration ainsi que toute une série de commissions ou de groupes de travail dans lesquels les intervenants institutionnels traditionnels sont représentés, principalement l'inspection pour l'administration et l'animation pédagogique pour les réseaux d'enseignement.

Au niveau du champ de la recontextualisation, le discours officiel est traduit en une multitude de discours pédagogiques matérialisés dans les programmes d'études, dans des outils pédagogiques, dans les manuels scolaires, dans des revues, dans des documents, dans des livres, dans des formations, sur Internet... L'animation pédagogique des réseaux, l'inspection, les parents, les organisations syndicales, les formateurs, la direction, etc., représentent les acteurs principaux de ce niveau.

Le champ de la reproduction est celui de la classe. C'est celui où chaque enseignant transforme les discours officiels et pédagogiques en une pratique pédagogique, en une activité de classe.

8. Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité. Les pouvoirs organisateurs sont officiels (publics) ou libres (privés).
9. Il faut entendre par «réseau d'enseignement» une fédération de pouvoirs organisateurs. On parle généralement de quatre réseaux: Communauté française – officiel subventionné – libre subventionné confessionnel – libre subventionné non confessionnel.

TABLEAU 1 : Champs de la construction des discours pédagogiques

	Territoires concernés	Acteurs habituels	Formes des discours pédagogiques construits
Champ de la production	Communauté française	Gouvernement de la communauté française Administration	Référentiels de compétences Évaluations externes Documents pédagogiques
Champ de la recontextualisation	Communauté française Zones, communes, entités École	Réseaux Animateurs pédagogiques Inspection pédagogique Directions Organisations syndicales Parents Maisons d'édition Chercheurs académiques	Programmes d'études Manuels scolaires Documents pédagogiques
Champ de la reproduction	Classe	Enseignants Élèves	Pratiques pédagogiques d'apprentissage et d'évaluation

2. LES ENSEIGNANTS FACE À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Au départ de notre questionnement se trouvait une préoccupation pour la manière dont les enseignants perçoivent l'approche par compétences. Celle-ci, on le sait, avait fait l'objet de vives critiques lors de sa première mise en œuvre. Mais quel est, aujourd'hui, le sens de l'approche par compétences pour les enseignants ?

2.1 Modèle d'analyse

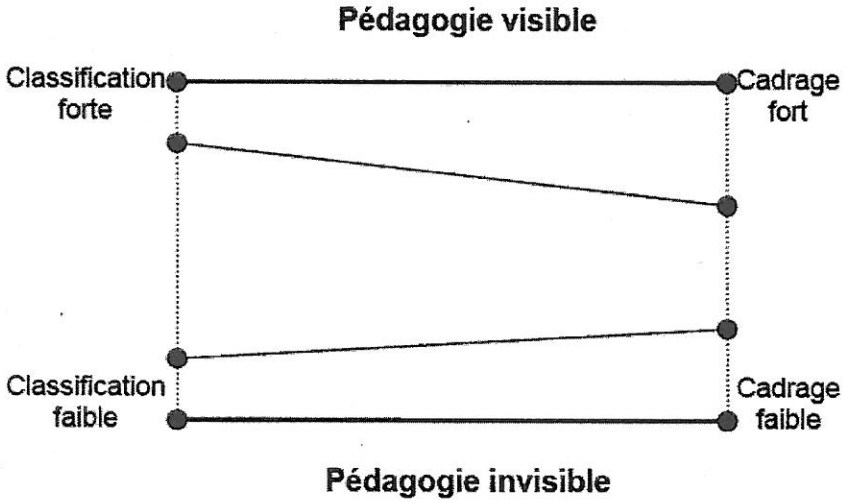
L'étude du sens que les enseignants donnent à l'APC a été effectuée au moyen de concepts issus de la théorie générale de la pratique pédagogique de Basil Bernstein (2007). Le concept clé de « modèle pédagogique » est mobilisé pour distinguer deux modèles pédagogiques opposés l'un à l'autre, qu'il caractérise de « visible » ou d'« invisible »[10] (Bernstein, 2007). Un modèle doit se concevoir comme étant le résultat d'une double relation qu'établit un

10. La distinction visible / invisible doit être comprise du point de vue de l'acteur à qui est transmis le discours pédagogique : c'est d'abord à partir de son point de vue que le modèle est visible ou invisible. Nous nous limitons dans le corps du texte à une description opérationnelle des modèles visibles et invisibles. Notons cependant ici que ces modèles sont inspirés de Durkheim et renvoient à une série d'oppositions dans l'histoire des idées péda-

acteur transmettant un discours pédagogique. La première s'intéresse à sa relation aux contenus symboliques, au pouvoir qu'il donne à l'un ou l'autre discours, à la sélection qui s'en suit et à leur transposition à des fins éducatives. La seconde vise la relation de transmission du discours sélectionné à un autre acteur, plus précisément à sa capacité de contrôler la transmission du discours sélectionné. Cette double relation peut s'envisager pour n'importe quel acteur situé dans un des différents champs de construction des discours pédagogiques. Par exemple, dans un même espace donné, un modèle pédagogique peut se déterminer en s'intéressant aux contenus sélectionnés et transformés par un enseignant et au contrôle qu'il déploie dans leur transmission aux élèves, mais aussi en examinant les contenus programmatiques sélectionnés par une autorité publique et le contrôle de leur transmission à d'autres acteurs comme les éditeurs de manuels scolaires ou les enseignants. Bref, les modèles pédagogiques sont construits sur la base de la combinaison de deux concepts précisant ces deux relations : la classification et le cadrage. Le principe de classification traite des relations de pouvoir entre les discours pédagogiques. Les frontières établies entre les discours présentent un degré de séparation entre eux. Selon le degré de séparation, Bernstein parle de classification forte (CL+) et de classification faible (CL-) ou respectivement d'un code pédagogique sérié ou d'un code pédagogique intégré. Le principe de cadrage s'intéresse aux relations de contrôle dans la transmission du discours pédagogique. Il pose la question de savoir « qui contrôle quoi » dans cette transmission. Par exemple, dans la relation de transmission et d'acquisition entre enseignants et élèves, le cadrage est fort (CA+) si le contrôle revient à l'enseignant, mais il est faible (CA-) s'il revient à l'élève.

Dans le champ de la reproduction, celui des pratiques de classe, une pédagogie visible combine une classification forte des savoirs enseignés et un cadrage fort de l'interaction avec les élèves, que ce soit au niveau de la transmission du discours ou de l'ordre social. Une pédagogie invisible, au contraire, couple une classification faible à un cadrage faible. Ces deux modèles sont à considérer comme des idéaux types, des pôles vers lesquels toute une série de pédagogies intermédiaires peuvent se situer, comme le suggère la figure 1 ci-dessous. Bernstein postule donc une relation de corrélation entre classification et cadrage. Notre recherche tente de vérifier cette hypothèse théorique.

Figure 1 : Modèles pédagogiques



Dans le modèle invisible, la classification et le cadrage sont faibles, les tâches à effectuer sont des tâches globales (les codes de savoirs ne sont pas sériés) ; le séquençage est lâche ; 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 eux-mêmes fortement intégrés. Dans une pratique de classe, il s'agit par exemple de travailler à la fois dans une même activité la langue, l'orthographe, la conjugaison, l'observation, l'esprit critique, la lecture et la capacité de trier des informations et de les synthétiser. Les pédagogies invisibles sont sous-tendues par une théorie, éventuellement implicite, du développement de l'enfant.

La pédagogie visible, à l'inverse, se caractérise par un découpage et un cadrage explicites des apprentissages ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle ; les évaluations sont explicites, dans le sens où l'élève sait exactement ce qui va être évalué chez lui lors de telle ou telle épreuve. Elle s'appuie souvent, mais pas nécessairement, sur des approches béhavioristes de l'apprentissage.

Les divers développements de Bernstein autour de ces modèles pédagogiques sont extrêmement riches. Il souligne par exemple que les pédagogies invisibles rendent particulièrement visibles pour l'enseignant certaines caractéristiques de l'élève, et en particulier des caractéristiques liées à sa personnalité, à son intériorité. Ces caractéristiques sont rendues visibles au travers des

activités expressives, des prises d'initiative, des choix originaux, des prises de parole que nécessite la mise en œuvre d'un modèle invisible. Quant aux pédagogies visibles, en se centrant sur le positionnement des enfants relativement à des niveaux d'apprentissage prédéfinis, elles ne rendent pas visibles ce que chaque enfant a d'unique, mais elles construisent des classements (tous les enfants qui ont atteint tel niveau versus tous les enfants qui ont atteint tel autre niveau, préalable ou ultérieur) qui rendent immédiatement visibles les positions relatives des élèves entre eux.

Enfin, il faut également souligner que si la distinction visible / invisible sert d'abord à caractériser des modèles pédagogiques, elle a également été associée par Bernstein à des caractéristiques organisationnelles diverses. Ainsi, pour Bernstein, les établissements où domine le modèle invisible sont souvent des organisations ouvertes sur leur environnement, à l'inverse des établissements centrés sur le modèle visible, qui seraient davantage cloisonnés. En outre, les établissements centrés sur le modèle invisible nécessiteraient davantage que les autres une forme d'accord explicite entre les personnes à propos des valeurs et des idéologies qui orientent leurs pratiques pédagogiques ; alors que dans les établissements valorisant le modèle visible, la coordination des enseignants entre eux peut se réaliser au travers du découpage des contenus (entre les disciplines et entre les années d'études) sans qu'un accord idéologique explicite soit nécessaire. Ainsi, la pédagogie invisible (ou implicite) nécessiterait un accord explicite des enseignants entre eux à propos de valeurs fondamentales, alors que la pédagogie explicite pourrait faire l'économie d'un tel accord.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons positionner l'approche par compétences comme un modèle pédagogique présentant les caractéristiques d'une pédagogie invisible. Dans notre recherche, pour chacune des dimensions, nous avons sélectionné plusieurs indicateurs, que nous avons opérationnalisés sous forme de questions fermées dans un questionnaire distribué à des enseignants du premier degré secondaire. Ce questionnaire est disponible auprès des auteurs.

2.2 De la classification

Le principe de classification traite des relations de pouvoir entre les discours pédagogiques (Bernstein, 2007). Les frontières établies entre les discours présentent un degré de séparation entre eux qui peut être plus ou moins net. Selon le degré de séparation, Bernstein (2007) parle de classification forte (CL+) et de classification faible (CL-), ou encore, respectivement, d'un code pédagogique sérié ou d'un code pédagogique intégré. Cette dimension sera

concrétisée par cinq indicateurs renvoyant chacun à une question dans notre questionnaire. Le premier s'intéresse aux relations de pouvoir entre deux conceptions opposées relatives à la fonction de l'enseignement. L'institution scolaire a-t-elle pour mission de transmettre des savoirs (CL+) ou de construire des compétences (CL-) ? Les deux indicateurs suivants portent sur la conception de pratiques pédagogiques. Nous interrogeons les enseignants, d'une part, à propos de l'utilité (CL+) ou de la non-utilité (CL-) du redoublement et, d'autre part, à propos de l'intérêt pour une pratique de classe dérivant soit de la psychologie béhavioriste (CL+), soit de la psychologie cognitive (CL-). Le quatrième indicateur se préoccupe de l'assentiment des enseignants pour les formes d'organisation des programmes d'études. Nous reprenons la distinction proposée par Bernstein (2007) entre deux formes antinomiques de programmes : ceux ayant un fort découpage des contenus en procédant à une sériation de la matière (CL+), et ceux à faible découpage en dérivant d'une intégration par des compétences (CL-). Le cinquième indicateur demande aux enseignants de prendre position pour le caractère hétérogène (CL-) ou homogène (CL+) du groupe classe (Bernstein, 2007 : 150).

2.3 Du cadrage

Bernstein (2007) indique que le principe de cadrage règle des relations de contrôle dans la transmission du discours pédagogique. Les relations de contrôle visent ici les relations de transmission et d'acquisition entre enseignants et élèves. Si le cadrage est fort (CA+), le contrôle revient à l'enseignant, mais si le cadrage est faible (CA-), il découle de l'élève. Nous souhaitons donc saisir comment les enseignants interprètent la transmission de ce discours aux élèves. Bernstein (2007) distingue deux composantes sur lesquelles porte le contrôle. Il les intitule *discours instructeur* et *discours régulateur*. Le discours instructeur s'intéresse à la transmission des contenus. Le discours régulateur vise la transmission des règles de l'ordre social.

Concernant le contrôle du discours instructeur, cinq indicateurs seront mobilisés. Ils découlent directement de la théorie de Basil Bernstein (2007 : 38-39), qui précise que les règles du discours instructeur se rapportent à la sélection du savoir communiqué, à son séquençage (ce qui vient d'abord, ce qui vient ensuite), au rythme d'acquisition attendu de ce savoir. Le premier indicateur retenu porte sur la sélection du contenu d'une activité, contenu qui sera personnel (CA+) ou centré sur des propositions élèves (CA-). Le deuxième indicateur vérifie si le contrôle du séquençage des activités par l'enseignant est fort (CA+) ou faible (CA-). Le troisième s'intéresse au contrôle du rythme d'apprentissage au cours d'une activité selon le degré de prise en

s'occupe du contrôle du déroulement de l'activité en classe et le dernier des pratiques d'évaluation, le contrôle prenant en considération l'élève (CA-) ou dépendant exclusivement de l'enseignant (CA+).

Concernant le contrôle du discours régulateur, Bernstein (2007 : 39) signale que « les règles de l'ordre social se rapportent aux formes que les relations hiérarchiques prennent dans la relation pédagogique et aux attentes en termes de conduite, de caractère et de manière ». Compte tenu des pistes définies par Bernstein, deux indicateurs seront ici proposés. Le premier visera l'étiquetage des élèves. À ce sujet, Bernstein (2007 : 38) indique que :

> l'apprenant peut être considéré potentiellement comme susceptible d'être étiqueté. La sélection des étiquettes se fait en fonction du cadrage. Lorsque le cadrage est fort (CA+), les étiquettes susceptibles d'être sélectionnées seront les suivantes : consciencieux, attentif, travailleur, soigneux, réceptif. Lorsqu'il est apparemment faible (CA-), alors les conditions d'attribution des étiquettes seront particulièrement exigeantes et l'apprenant devra s'évertuer à se montrer créatif, interactif, à laisser son empreinte personnelle.

Le second indicateur se préoccupe des attentes de l'enseignant en termes de conduite et de climat de classe, selon leur imposition (CA+) ou leur possible adaptation (CA-).

2.4 Questionnaire et échantillon

Pour circonscrire le champ des analyses empiriques, nous avons limité nos observations aux enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire exerçant leur profession en mathématiques ou en français sur le territoire de la Communauté française de Belgique. Le questionnaire diffusé aux enseignants comportait 44 questions. Quinze questions s'intéressaient particulièrement aux concepts de classification et de cadrage. Le tableau ci-dessous détermine ces questions et précise les caractéristiques des variables concernées.

TABLEAU 2 : Dispositif articulant le concept de modèle pédagogique, les indicateurs, les questions et les variables

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	N° question	Forme réponse	Nombre variables	Type variable
Modèle pédagogique	Classification	Méthodes d'apprentissage	Fonction enseignement	26	Choix unique	1	Nominale
			Conception apprentissage	12	Choix multiples	8	Nominale
			Utilité redoublement	15	Choix unique	1	Nominale
			Degré d'hétérogénéité	13	Échelle graduée (11 valeurs)	3	Métrique
		Contenus d'apprentissage	Organisation programme	24	Choix multiples	10	Nominale
			Organisation programme	25	Choix multiples	10	Nominale
	Cadrage	Discours instructeur	Séquençage des activités	27	Choix multiples	6	Nominale
			Sélection contenu activité	29	Échelle graduée (4 Valeurs)	10	Ordinale
			Rythme apprentissage	30	Échelle graduée (4 Valeurs)	4	Ordinale
			Déroulement activité	32	Choix multiples	10	Nominale
			Pratique d'évaluation	33	Échelle graduée (4 Valeurs)	4	Ordinale
			Pratique d'évaluation	34	Échelle graduée (4 Valeurs)	4	Ordinale
		Discours régulateur	Étiquetage élèves	36	Choix multiples	8	Nominale
			Conduite et climat de classe	37	Échelle graduée (4 Valeurs)	3	Ordinale
			Conduite et climat de classe	38	Choix unique	1	Ordinale

Notre échantillon s'est limité à une cinquantaine de répondants[11]. Le nombre restreint de répondants inscrit inévitablement la recherche dans une perspective à portée exploratoire et c'est donc avec la plus grande prudence qu'il convient d'interpréter les résultats. Rappelons toutefois que notre intention ne visait pas à généraliser la portée de notre propos à l'ensemble de la population, mais à explorer différentes relations entre des variables bien précises. Les tests de représentativité[12] de l'échantillon montrent que l'échantillon est représentatif au niveau de l'âge des répondants, de leur ancienneté de service, du taux d'affiliation à une organisation syndicale, du réseau d'enseignement et de la variété des établissements considérés sous l'angle du niveau socioéconomique des élèves accueillis. L'âge moyen des répondants était de 42 ans et on trouvait, dans cet échantillon, 24 % d'hommes, 39 % d'enseignants de français et 61 % d'enseignants de mathématiques, 67 % affiliés à une organisation syndicale, 37 % d'enseignants issus du réseau d'enseignement officiel et 63, 27 % provenant du réseau d'enseignement libre. En outre, l'échantillon représentait de manière équilibrée, d'une part, les différentes classes d'ancienneté de service et, d'autre part, les catégories d'écoles classées selon l'origine socioéconomique des élèves.

2.5 Classification et cadrage

Notre objectif consistait à examiner un postulat de la théorie de Basil Bernstein, à savoir qu'une classification forte est liée à un cadrage fort et, à l'opposé, qu'une classification faible se combine à un cadrage faible. Plus précisément, nous cherchions à vérifier deux choses : d'une part, l'existence d'une corrélation significative entre les dimensions et, d'autre part, la similitude des forces exprimées. En d'autres mots, l'intégration des discours pédagogiques (CL-) est-elle associée à un contrôle des pratiques pédagogiques focalisées sur l'élève (CA-) et, inversement, le fait de sérier les discours pédagogiques (CL+) est-il associé à un contrôle des pratiques pédagogiques

11. Nous avons utilisé Lime Survey, qui est un logiciel libre de sondage ou d'enquête. L'opération de collecte des données s'est déroulée de mars à novembre 2012. L'enquête par questionnaire a été réalisée par l'intermédiaire d'Internet. Pour procéder aux analyses statistiques, nous avons utilisé le programme SPSS (Statistical Package for Social Sciences).
12. La représentativité de l'échantillon a été évaluée en comparant échantillon et population sur un certain nombre de variables – en utilisant, dans le cas d'une variable quantitative, le test-t (pour vérifier l'égalité de la moyenne de l'échantillon par rapport à une moyenne de référence) et, dans le cas d'une variable qualitative, des tests non paramétriques (test binomial ou test du chi-carré) pour observer soit l'égalité des proportions entre les modalités, soit

par l'enseignant (CA+). Pour vérifier les liens entre ces dimensions, nous avons utilisé les indices et les indicateurs agrégés sous la forme d'une moyenne, celle-ci ayant l'avantage de pouvoir être considérée comme dévoilant une force de classification ou une force de cadrage. Nous avons essentiellement étudié les relations par l'analyse des corrélations (test de Pearson pour les variables quantitatives normales ou test de Spearman pour les variables quantitatives non normales ou pour les variables ordinales) et des comparaisons de moyennes ou de rangs moyens pour échantillons appariés (test-t ou anova pour les variables quantitatives normales, test de Wilcoxon ou test de Friedman pour les variables quantitatives non normales ou pour les variables ordinales).

2.6 Analyse de la relation entre les indices synthétiques de classification et de cadrage

Un indice synthétique a été construit pour chaque dimension à partir de la moyenne de leurs indicateurs.

TABLEAU 3 : Statistiques descriptives relatives aux dimensions de classification et de cadrage

	CL Force de la classification	CA Force du cadrage
N	49	49
Moyenne	0, 4209	0, 5916
Écart-type	0, 11671	0, 11135

Les deux dimensions sont significativement corrélées (P=0, 034<0, 050). Les enseignants de l'échantillon semblent exprimer une force de la classification évoluant de manière similaire avec leur force de cadrage. À ce stade, on peut donc affirmer qu'il y a effectivement une relation entre les dimensions.

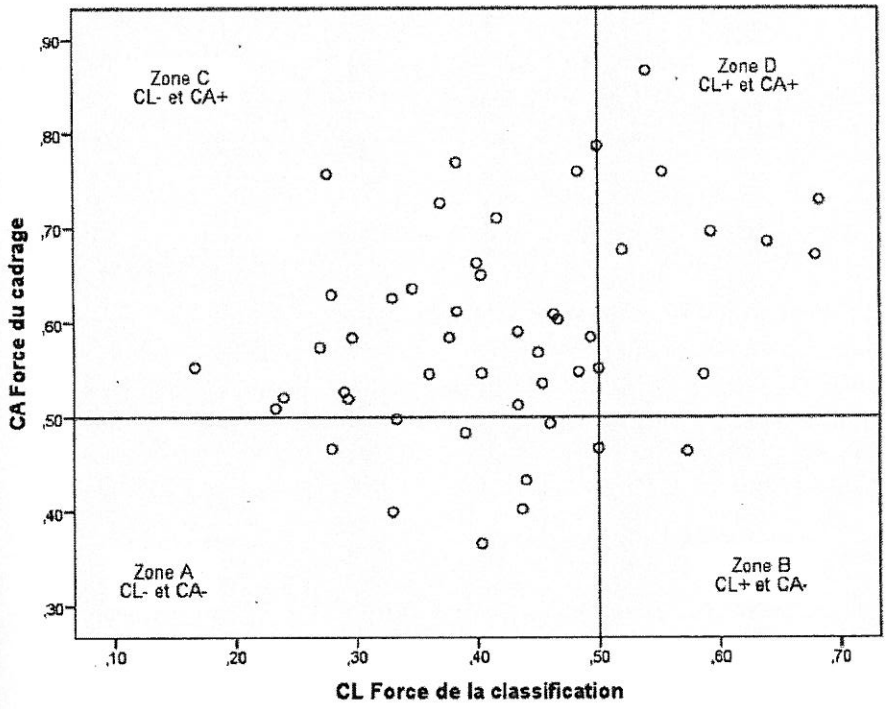
Mais qu'en est-il de la force de l'attachement des enseignants à chacune de ces deux dimensions ? L'examen des statistiques descriptives suggérait déjà une différence entre les deux moyennes. Le test-t[13], effectué après recodage des indices sous forme de pourcentages, confirme rigoureusement ce constat (P=0, 000 < 0, 050). On peut donc soutenir qu'il y a une différence entre la force de classification et la force de cadrage, cette dernière étant plus élevée que la première. Pour la grande majorité des enseignants en effet, la valeur

13. Un test-t de comparaison de moyennes pour échantillons appariés a été effectué (puisqu'on

de la force de classification est nettement inférieure à celle du cadrage. Concrètement, cela semble indiquer que chaque enseignant de l'échantillon a plutôt tendance à s'identifier aux discours pédagogiques intégrés et centrés sur le développement de l'enfant (CL-) mais qu'en même temps, il adopte des pratiques pédagogiques dont il souhaite garder le contrôle (CA+).

Afin d'aller plus loin dans notre réflexion à ce sujet, examinons les choses graphiquement. La figure 2 scinde en deux parties les résultats de chaque dimension selon que la force est supérieure ou inférieure à 0, 50 (postulant ainsi que ce seuil délimite l'expression d'une force faible ou forte). Le graphique comprend en conséquence quatre zones : la zone CL- et CA- (A), la zone CL+ et CA- (B), la zone CL- et CA+ (C) et la zone CL+ et CA+ (D). Logiquement, selon l'hypothèse de Bernstein, la majorité des enseignants devrait se situer dans les zones A et D. Force est de constater qu'un nombre élevé d'enseignants se situe dans la zone C, c'est-à-dire celle associant une force de classification faible à une force de cadrage forte.

FIGURE 2 : Répartition de l'échantillon par rapport aux forces de classification et de cadrage



Afin de synthétiser ces observations, nous avons croisé les deux dimensions après les avoir recodées en variables dichotomiques (valeurs 0 ou 1).

TABLEAU 4 : Répartition de l'échantillon par rapport à la force de classification selon la force de cadrage

			CA Cadrage		Total
			Cadrage faible	Cadrage fort	
CL Classification	Classification faible	Effectif	9	31	40
		% du total	18,4 %	63,3 %	81,6 %
	Classification forte	Effectif	1	8	9
		% du total	2,0 %	16,3 %	18,4 %
Total		Effectif	10	39	49
% du total		20,4 %	79,6 %	100,0 %	

Le tableau indique d'abord que la proportion des enseignants exprimant une classification faible ou un cadrage fort atteint dans les deux cas environ 80 %. Il confirme le constat effectué au départ du graphique : 63,3 % des enseignants de notre échantillon affichent une préférence à la fois pour une classification faible et pour un cadrage fort (quadrant C). Examinons maintenant plus attentivement les relations entre les indicateurs afin d'apporter des précisions et des nuances à ce premier constat.

2.7 Relations entre les indicateurs de la dimension de classification et les indicateurs de la dimension de cadrage

Rappelons d'abord que cinq indicateurs avaient été conçus pour examiner la dimension de classification. Ils portaient sur les discours relatifs à la fonction de l'enseignement (transmission de savoirs versus construction de compétences), à la composition du groupe classe (homogénéité versus hétérogénéité), à la psychologie de l'apprentissage (béhavioriste versus cognitiviste), à l'utilité ou non du redoublement et aux contenus des programmes (fortement ou faiblement découpés).

TABLEAU 5 : Statistiques descriptives relatives aux indicateurs de la dimension de classification

	CL % : la fonction de l'enseignement	CL % : la composition de la classe	CL % : la psychologie de l'apprentissage	CL % : l'utilité du redoublement	CL % : les contenus des programmes
N	49	49	49	49	49
Moyenne	0, 2143	0, 4990	0, 3265	0, 3673	0, 6973
Écart-type	0, 30619	0, 22833	0, 22037	0, 32091	0, 24924

En ce qui concerne la dimension de cadrage, nous avons retenu les cinq indicateurs relatifs au discours instructeur. Ils touchaient au degré de contrôle (par l'enseignant ou par les élèves) du séquençage des activités, de la sélection des contenus, du rythme d'enseignement, du déroulement d'une activité et des pratiques d'évaluation. Un contrôle faible prenant en considération l'élève et un contrôle fort qui dépend essentiellement de l'enseignant.

TABLEAU 6 : Statistiques descriptives relatives aux indicateurs du discours instructeur

	CADI % séquençage des activités de classe	CADI % outils de sélection des contenus	CADI % rythme d'enseignement	CADI % déroulement de l'activité de classe	CADI % pratiques d'évaluation
N	49	49	49	49	49
Moyenne	0, 6449	0, 7551	0, 6752	0, 4388	0, 6131
Écart-type	0, 22179	0, 25254	0, 17116	0, 18064	0, 13094

Nous avons étudié, une à une, toutes les relations par l'analyse des corrélations et des comparaisons de moyennes pour échantillons appariés. Précisons également que nous avons recodé dichotomiquement tous les indicateurs selon la force faible ou forte de classification ou de cadrage affichée par les enseignants (force faible < 0, 50 et force forte > 0, 50).

Le principal constat que l'on peut tirer de cet examen montre que même lorsque les indices des deux dimensions sont significativement corrélés positivement, les forces qu'ils expriment ne peuvent être considérées comme équivalentes, la force de classification étant régulièrement inférieure à celle du cadrage.

Deux autres constats méritent notre attention. Premièrement, concernant les contenus des programmes, les enseignants adoptent un discours pédagogique favorable à une progression de la matière, des objectifs d'apprentissage, des modèles d'activités ou des tâches de remédiation. Cette classification forte est corrélée au cadrage fort qui caractérise la majorité des indicateurs du discours instructeur. Comme le montre le croisement des variables dichotomisées, au moins 65 % des enseignants couplent une classification forte du discours pédagogique relatif aux contenus des programmes à un cadrage fort de nombreux discours visant les pratiques de transmission des savoirs légitimes. Les relations issues de ce cas de figure valident partiellement notre hypothèse et installent, pour ces relations, les enseignants dans un modèle de pédagogie visible.

Deuxièmement, d'autres relations participant à une logique inverse de ce qui vient d'être présenté méritent des précisions. En effet, concernant le contrôle du déroulement de l'activité en classe, les enseignants optent pour des pratiques centrées sur l'élève. Il s'agit essentiellement d'amener les élèves à donner du sens à l'activité et d'inculquer le plaisir d'apprendre. Ce cadrage faible s'associe logiquement avec la classification faible des quatre discours pédagogiques sur « les moyens méthodologiques ». Deux relations sont corrélées et deux autres affichent des moyennes équivalentes. Les quatre relations observées sur la base des variables dichotomisées indiquent qu'au moins 60 % des enseignants se caractérisent par l'association d'une classification faible et d'un cadrage faible. Bref, ces relations valident également partiellement notre hypothèse, mais installent les enseignants dans ce cas dans un modèle de pédagogie invisible.

Pour conclure, force est de constater qu'il convient de complexifier notre hypothèse. D'une manière générale, pour les enseignants de l'échantillon, classification faible va de pair avec un cadrage fort. Cependant, dans des cas particuliers, l'hypothèse se vérifie partiellement en situant les enseignants dans des postures opposées : classification forte des discours pédagogiques sur « les contenus d'apprentissage » associée à un cadrage fort de certains discours portant sur les pratiques de transmission des savoirs légitimes, classification faible des discours pédagogiques sur « les moyens méthodologiques » associée à un cadrage faible du discours portant sur la pratique pédagogique relative au déroulement méthodologique d'une activité.

CONCLUSION ET ESSAI D'UN NOUVEL APPORT DE CONNAISSANCES RELATIF AU CONCEPT DE MODÈLE PÉDAGOGIQUE

Au niveau de la relation entre curriculum et société, il nous semble primordial de rappeler que l'approche par compétences est située et datée. Son apparition est liée à l'émergence d'une société postmatérialiste laissant libre champ aux tentatives de colonisation du champ éducatif par le champ économique. L'approche par compétences se transforme et se multiplie au cours de traductions successives allant de documents communs formels issus du champ de la production à des pratiques personnelles réelles situées dans le champ de la reproduction.

L'analyse du rapport entre classification et cadrage ne confirme que partiellement les postulats théoriques de Basil Bernstein. Le fait qu'une classification faible s'associe généralement à un cadrage fort a particulièrement attiré notre attention. Car concrètement, cela semble indiquer que chaque enseignant de l'échantillon a plutôt tendance à s'identifier aux discours pédagogiques intégrés et centrés sur le développement de l'enfant (CL-) mais qu'en même temps, il adopte des pratiques pédagogiques dont il souhaite garder le contrôle (CA+). Cependant, ce scénario n'est pas constant, puisqu'on observe des variations en fonction des indicateurs de classification et de cadrage reliés : la force de classification du discours sur le contenu des programmes (CL+) semble équivalente à la force de cadrage relative au séquençage des activités (CA+), alors que la force de classification du discours sur la psychologie de l'apprentissage (CL-) est associée à une force de cadrage du déroulement de l'activité en classe (CA-).

Afin de tenter de donner davantage de sens à nos résultats, il semble utile de revenir sur la conceptualisation des dimensions de classification et de cadrage, en ajoutant une distinction complémentaire à ces dimensions selon l'objet visé par leur activité. Dans cette perspective, nous distinguons deux types d'objets pédagogiques : les contenus et les moyens (méthodes ou principes).

La classification établit une relation de pouvoir entre des catégories de discours pédagogiques. Le cadrage explique une relation de contrôle des pratiques pédagogiques. Basil Bernstein sépare le contrôle des règles de transmission des savoirs (discours instructeur) des règles de maintien de l'ordre social (discours régulateur). En ce qui concerne le cadrage, notre distinction ne porte que sur le discours instructeur.

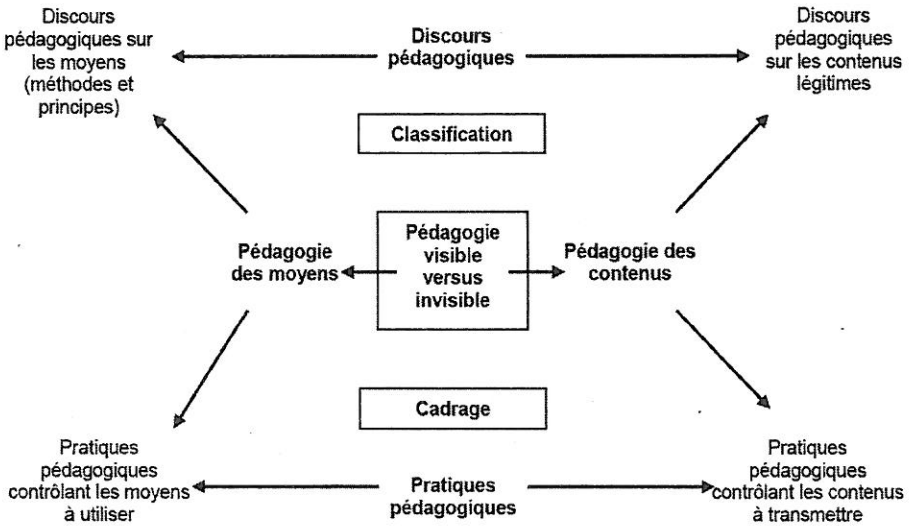
Le problème que nous souhaitons soulever est qu'aucune précision n'est apportée sur l'objet pédagogique visé quand, pour la classification ou le

cadrage, on parle de discours ou de pratiques pédagogiques. Discours pédagogique sur quoi ? Pratiques pédagogiques contrôlant quoi ?

C'est ici que la distinction que nous proposons s'impose. Tentons de l'appliquer aux indicateurs que nous avons utilisés. Concernant la dimension de classification, les discours relatifs à la fonction de l'enseignement, à la composition du groupe classe, à la psychologie de l'apprentissage et à l'utilité du redoublement sont des discours qui se focalisent sur des principes ou des méthodes pédagogiques. Il convenait ici de donner du pouvoir à l'une ou à l'autre catégorie de moyens pédagogiques. Par contre, le discours relatif à l'organisation des programmes demandait de séparer des contenus pédagogiques à intégrer aux programmes.

Le discours instructeur de la dimension de cadrage participe à la même logique. Les pratiques pédagogiques visant le contrôle du séquençage des activités, de la sélection des contenus et du rythme d'enseignement étaient plutôt centrées sur un contrôle des contenus à transmettre. Par contre, la pratique s'intéressant au contrôle du déroulement d'une activité visait essentiellement la méthode pédagogique de l'activité. Tenant compte de cette distinction, les résultats que nous avons obtenus prennent un peu plus de sens et autorisent une autre interprétation.

Figure 3 : Modèles pédagogiques de Basil Bernstein revisités



Dès lors, compte tenu de ce qui précède, nous pensons que la problématique autour de l'APC peut en partie s'expliquer par la possibilité qu'il existe une rupture interne dans la légitimité pédagogique. Cela veut dire que certains enseignants défendent à la fois une pédagogie invisible et une pédagogie visible selon qu'il s'agit des moyens ou des contenus. Cette situation est datée et située : elle correspond à un moment dans l'histoire. Tout indique que les représentations des enseignants évoluent. Certaines de nos observations montrent par exemple une transformation des représentations relatives au redoublement (un moyen pédagogique) : on constate en effet qu'environ 75 % des enseignants de notre échantillon considèrent le redoublement comme relativement inutile (CL-), alors qu'en 1992, lors de la radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique (Grisay, 1992), 75 % des enseignants de l'enseignement primaire reconnaissaient l'utilité du redoublement (CL+).

Ces propos et constats méritent indiscutablement d'être approfondis, notamment sur la base de l'hypothèse suivante : les forces de classification et de cadrage exprimées par les enseignants relèvent d'une pédagogie invisible quand il s'agit de se prononcer sur les moyens pédagogiques, mais nourrissent une pédagogie visible quand il s'agit de choisir les contenus légitimes à transmettre.

Références

Bernstein, B. (1975). « Classes et pédagogies visibles et invisibles », dans *Études sur les sciences d'apprentissage 2*. OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation (CERI).

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Brown, P. (1995). « Cultural capital and social exclusion : Some observations on recent trends in education, employment, and the labour market », *Work, Employment and Society, 9*, p. 29-51.

Cassiers, I. *et al.* (2011). *Redéfinir la prospérité, Jalons pour un débat public*, La Tour d'Aigues, L'Aube.

Communauté Française (1997). « Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et définissant les structures propres à les atteindre ». Bruxelles : Communauté française.

Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », dans *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars, p. 97-110.

De Briey, L. (2011). « Prospérité et crise du politique », dans CASSIERS I. *et al.*, *Redéfinir la prospérité. Jalons pour un débat public.* La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 213-238.

De Munck, J. (2012). « Exo-éducation, arts et médias », dans *Mutations culturelles de la société contemporaine,* cours UCL OPES 2237.

Deauvieau, J. et Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute.

Deltour, A. (2013). *Mutations culturelles : L'approche par compétences dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique en question,* mémoire de la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) de l'Université de Louvain-la-Neuve (UCL), Louvain-la-Neuve, UCL (<http://www.uclouvain.be/441609.html>).

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France.* Paris : Presses universitaires de France.

Durkheim, E. (1996). *De la division du travail social.* Paris : Presses universitaires de France.

Front commun syndical de l'enseignement. (2010). *Cahier de revendications 2011-2012. 200 propositions pour améliorer les conditions d'exercice du métier et lutter contre la pénurie,* Bruxelles, Appel-CGSP Enseignement-CSC Enseignement-SEL-SLFP Enseignement.

Front commun syndical de l'enseignement. (2012). *Cahier de revendications pour la programmation sociale 2013-2014,* Bruxelles, CGSP Enseignement-CSC Enseignement-SEL-SLFP Enseignement.

Fusulier, B. et Mangez, E. (2005). « L'emprise culturelle de l'entreprise ? L'exemple de la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire », dans *Recherches sociologiques,* Unité d'anthropologie et de sociologie, LLN, Peeters, vol. 36, n° 2-3, p. 171-186.

Gorz, A. (2003). *L'immatériel.* Paris : Galilée.

Grisay, A. (1992). *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique.* Bruxelles : Communauté française.

Hirtt, N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », dans *L'école démocratique,* n° 39, septembre.

Hirtt, N. (2010). « En Europe, les compétences contre le savoir », dans *Le monde diplomatique,* octobre, p. 22-23.

Inglehart, R. (1993). *La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées,* Paris, Economica (Politique comparée).

Lemieux, C. (2011). « Le crépuscule des champs. Limites d'un concept ou disparition d'une réalité historique ? », dans de Fornel, M. et Ogien, A. (dir.), *Bourdieu, théoricien de la pratique.* Paris : *Raisons pratiques,* p. 74-100.

Mangez, E. (2004). « La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoir et relation de pouvoir », dans *Revue française de* pédagogie, vol. janvier-février-mars, n° 146, p. 65-77.

Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement.* Paris : Presses universitaires de France.

Mangez, E. et Hilgers, M. (2012). « The field of knowledge and the policy field in education : PISA and the production of knowledge for policy », dans *European Educational Research Journal,* vol. 11, n° 2, p. 189-205 (2012).

OCDE (2011). « Consolider les compétences », dans *L'Observateur de l'OCDE,* n° 287, T4 2011.

Ramirez, F.O. (2012). « The world society perspective : Concepts, assumptions, and strategies », *Comparative Education, 48*(4), p. 423-439.

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994), *Savoirs et compétences.* Paris : L'Harmattan.

Ropé, F. et Tanguy, L. (2000), « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », dans *L'année sociologique, 50*(2), p. 493-520.

Strang, D. et Meyer, J.W. (1993). « Institutional conditions for diffusion », dans *Theory and Society, 22*(4), p. 487-511.

Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes.* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.