Varia

La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir

Éric Mangez

Cette contribution vise à réaliser une sociologie de textes pédagogiques en mettant en relation des croyances pédagogiques et les positions structurelles des agents porteurs de ces croyances. La montée en puissance des modèles pédagogiques invisibles (Bernstein) au niveau des normes institutionnelles de l'enseignement secondaire en Belgique francophone est d'abord mise en évidence. En prenant pour objet d'analyse les programmes de cours de français au premier degré secondaire, on montre ensuite que les différents réseaux d'enseignement ne se sont pas lancés dans ce mouvement pédagogique avec la même intensité. Le réseau libre catholique semble s'y être inscrit de manière plus nette que le réseau de la Communauté française, même si ce dernier prend également part à ce mouvement. Ces différences entre les deux réseaux sont mises en relation avec les caractéristiques organisationnelles de chaque réseau et avec les caractéristiques sociologiques des agents mandatés pour rédiger les programmes de cours.

Mots-clés : modèles pédagogiques, structures sociales et organisationnelles, Bernstein, programmes de cours.

INTRODUCTION

En Belgique francophone, comme dans de nombreux pays, on assiste à diverses transformations des modes de régulation des systèmes éducatifs. Ces nouvelles régulations impliquent souvent une transformation du rôle des agents intermédiaires (conseillers pédagogiques, inspecteurs, responsables de secteur disciplinaire). De différentes manières (contrôle, soutien, production de documents pédagogiques), ces agents participent à la production et à la diffusion de croyances ou savoirs pédagogiques (1). Nous nous intéressons ici à une de leurs missions qui consiste à rédiger des programmes de cours, non pas parce que cette mission serait centrale dans leur travail mais bien parce qu'elle constitue une occasion privilégiée d'examiner, en les objectivant, les différents types de croyances pédagogiques dont ils sont porteurs.

Avant d'analyser les programmes de cours, il est nécessaire de dire un mot sur le contexte institution-

nel de leur production. Le système éducatif belge est structuré en réseaux d'enseignement, ce qui offre l'opportunité de réaliser des études comparatives. Récemment et pour la première fois dans l'histoire, les différents réseaux se sont accordés sur la définition de documents, intitulés « socles de compétences » au niveau du premier degré, et destinés notamment à commander la rédaction d'une nouvelle génération de programmes de cours. Les documents « socles de compétence » sont des textes qui peuvent être compris comme des préfigures des programmes. Si la rédaction des programmes reste du ressort de chacun des réseaux, ces derniers sont tenus de se conformer aux documents « socles de compétences » (ainsi bien sûr qu'aux décrets). Les enseignants sont quant à eux tenus de se conformer aux programmes de cours. Les documents « socles de compétences » sont le produit de diverses négociations. Ils traduisent des savoirs issus de la recherche en pédagogie mais ils traduisent aussi, sur le mode du compromis, certaines priorités des réseaux, ainsi que des demandes issues d'autres mondes (monde du travail, demandes sociales, ...).

Les deux principaux réseaux (2) (réseau Libre Catholique et réseau de la Communauté française) qui organisent le premier degré secondaire ont mandaté certains de leurs agents intermédiaires pour rédiger de nouveaux programmes, à partir desdits documents communs. En termes heuristiques, la situation empirique est particulièrement intéressante puisque l'on a ainsi l'opportunité d'observer, dans une même unité de temps et d'espace, deux groupes (deux réseaux) mandatés pour réaliser un travail de transfert de savoirs pédagogiques vers les programmes de cours, à partir d'un même ensemble de documents « originaux » à transférer.

Nous tâcherons de répondre à trois types de questions : 1) Comment caractériser le modèle pédagogique prescrit dans les documents originaux à transférer ? ; 2) Les deux groupes d'agents intermédiaires ont-ils traduit les choses de la même manière ; en quoi se sont-ils différenciés les uns des autres ? ; comment caractériser les différences observées ? ; 3) Quelles explications sociologiques peut-on donner à propos des variations observées dans les productions pédagogiques examinées ? Les deux premières interrogations nécessitent des *concepts descriptifs* aussi indépendants que possible des catégories descriptives mobilisées par les acteurs lorsqu'ils parlent de leur production. Nous emprunterons ces concepts à Bernstein. La troisième interrogation nécessite une *hypothèse* à propos des relations entre les croyances pédagogiques des traducteurs et certaines de leurs caractéristiques sociologiques. Les principes de l'analyse externe permettent de construire une telle hypothèse. L'analyse externe (Bourdieu 1977) cherche les principes explicatifs des discours et textes, en dehors des textes eux-mêmes, dans la structure des rapports de pouvoir où se trouvent placés les producteurs et les autres acteurs du champ. L'hypothèse sur laquelle s'appuient les tenants de l'analyse externe est l'hypothèse d'une relation d'homologie transfigurée entre les structures symboliques (qui ordonnent le monde social en le classant et en le catégorisant sur le plan du sens, des significations, des croyances, et des savoirs) et les structures sociales (qui ordonnent le monde social selon les ressources, positions et trajectoires des individus et des groupes).

Notre posture d'analyse s'inscrit également dans la lignée des travaux de sociologues anglophones (Bernstein 1975, 1990 ; Singh 2002) qui ont travaillé l'hypothèse de relations entre d'une part l'organisation du savoir et de la pédagogie et d'autre part, les rapports de pouvoir entre classes sociales, fractions de classe sociale et groupes sociaux, situés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution scolaire (Forquin 1997). Lorsque l'on s'intéresse aux luttes pour la maîtrise du champ scolaire notamment dans ses orientations pédagogiques, les distinctions de positions relatives entre fractions de classe à l'intérieur de la classe moyenne sont souvent pertinentes (Bernstein 1975, 1990 ; Forquin 1989 ; van Zanten 2002).

ÉLÉMENTARISATION DES MODÈLES PÉDAGOGIQUES

Avant de et afin de répondre aux deux premières interrogations, il est utile de rappeler certains concepts construits par Bernstein, et en particulier ceux qui lui ont permis d'élémentariser et de caractériser des modèles pédagogiques (Bernstein 1977, 1990). Tout modèle pédagogique est constitué de trois dimensions : le curriculum, la hiérarchie et les critères d'appréciation. Chacune de ces dimensions se déploie sur (au moins) un axe opposant deux pôles.

- Le curriculum, compris ici comme l'organisation des matières, peut être fortement ou faiblement découpé. Un curriculum fortement découpé se caractérise par un cloisonnement important entre disciplines, et, à l'intérieur de chaque discipline, entre par-

ties de matières. On parlera de codes de savoir du type sériel, pour signifier que les savoirs sont organisés en séries explicitement distinctes. À l'inverse, un curriculum faiblement découpé se caractérise par une intégration des savoirs entre disciplines et à l'intérieur de chaque discipline. On parlera alors de codes intégrés. Dans un modèle fortement découpé, l'enseignant a peu de pouvoir sur le curriculum : ses choix en matière de sélection et d'organisation des matières sont restreints. Par contre, l'élève dispose de plus de maîtrise du curriculum dans le sens où celui-ci est davantage (pré) visible pour lui. Dans un modèle faiblement découpé, de larges marges de manœuvre sont laissées à l'enseignant pour sélectionner et organiser le curriculum qui est par ailleurs beaucoup moins prévisible du point de vue de l'élève.

• Le curriculum se caractérise également par son séquençage temporel. Le séquençage est fort lorsqu'on peut identifier des séquences d'apprentissage clairement distinctes dans le temps. Le séquençage est lâche lorsqu'on n'observe pas de limite claire entre différents moments d'apprentissage. Lorsque le séquençage est implicite (ou lâche), l'enseignant dispose de larges marges de manœuvre pour organiser le temps d'apprentissage ; et l'élève peut plus difficilement prévoir l'organisation des séquences dans le temps. À l'inverse, lorsque le modèle est caractérisé par un séquençage explicite, l'enseignant a peu de marges pour organiser le rythme des séquences ; et ce rythme est davantage prévisible du point de vue de l'élève.

• La hiérarchie entre l'enseignant et l'élève peut être explicite ou implicite. La hiérarchie est implicite lorsque l'enseignant est défini comme une personne qui accompagne l'élève sans que sa supériorité hiérarchique ne soit centrale. La hiérarchie implicite euphémise la relation de pouvoir. La hiérarchie est explicite lorsque la personne de l'enseignant est clairement définie par sa supériorité par rapport à la personne de l'élève (*unambiguous subordination*).

• Les critères d'évaluation peuvent eux aussi être explicites ou implicites. Les critères sont explicites lorsque les évaluations sont telles que l'élève sait exactement sur quoi il est évalué lors de telle ou telle épreuve. À l'inverse, lorsque l'épreuve est telle que seul l'enseignant sait ce qu'il cherche à évaluer (et à faire acquérir), on dira que les critères sont implicites. Bernstein souligne également que lorsque les critères sont implicites, le travail d'évaluation de la part de l'enseignant nécessite une théorie des signes révélateurs du développement (cognitif, affectif, ...) de l'élève.

Sur base de ces critères, Bernstein identifie deux formes typiques de modèles pédagogiques : les pédagogies visibles et les pédagogies invisibles. Cette distinction doit être comprise du point de vue de l'élève : c'est 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 (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 (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). La pédagogie visible se caractérise par un découpage et un séquençage explicites des apprentissages ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle ; les évaluations y sont explicites.

Les développements de Bernstein à propos de ces modèles sont très riches. Il souligne par exemple que les pédagogies invisibles rendent particulièrement visibles, pour l'enseignant, certaines caractéristiques de l'élève, et en particulier celles liées à sa personnalité, à son intériorité (*inner*). Par ailleurs, d'après Bernstein, le modèle invisible, qu'il identifie dès les années 70 au niveau des écoles maternelles et des écoles privées anglaises, 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 scolaires et sociales. Contre ce point de vue qui fait de ce modèle pédagogique un vecteur d'émancipation sociale et culturelle, Bernstein suggère que le passage de la pédagogie visible vers la pédagogie invisible participe plutôt à une transformation des modalités de production des inégalités, qui se réalise sous l'impulsion de et au profit d'une fraction de la classe moyenne (3) à fort capital culturel et en trajectoire ascendante. Cette nouvelle classe moyenne est le produit d'une transformation 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 un monde du travail dont le fonctionnement s'appuie davantage sur des dispositifs extérieurs aux personnes (Mangez, 2001) que sur la manipulation de ressources symboliques. Là où dans l'ancienne classe moyenne, le contrôle social se réalise au moyen de règles impersonnelles, le contrôle social de la nouvelle classe moyenne passe par des processus de communication interperson-

nelle valorisant le respect mutuel, la persuasion, l'écoute et la singularité de chacun. On peut par ailleurs penser que le modèle invisible de la nouvelle classe moyenne induit des procédures de contrôle nouvelles, centrées sur l'auto-évaluation 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 pédagogie invisible de la nouvelle classe moyenne participe à la reconstitution des inégalités en ce qu'elle nécessite de nouvelles compétences de décodage spécifiques.

En prenant appui sur Bernstein, nous allons tâcher de caractériser le document « socles de compétence en français » ainsi que les programmes de cours de français qui lui ont fait suite, de manière à répondre aux deux premières interrogations évoquées. Pour des raisons liées au volume du texte, nous nous limitons ici à l'analyse des programmes d'une discipline, le français. L'examen des programmes d'autres disciplines conduit cependant à des conclusions similaires à celles présentées ici, même si des particularités liées à l'histoire des disciplines apparaissent.

LES SOCLES DE COMPÉTENCE COMME PRÉFIGURE DES PROGRAMMES

Le document « socles de compétence en français », qui s'impose aux deux réseaux, ne se limite pas à définir des objectifs à atteindre : il définit aussi, à demi-mot, certaines orientations en termes de méthodes pédagogiques. L'analyse de ce document permet d'établir différentes tendances qui inclinent à penser qu'il présente les prémisses d'une pédagogie invisible, sans pour autant prendre des positions allant clairement à l'encontre de tout caractère visible.

Dans le document « socles de compétence » (pour le français comme pour les autres disciplines d'ailleurs), il est établi que l'objectif central de l'apprentissage consiste à faire acquérir des compétences aux élèves. L'acquisition de compétences se définit en rupture partielle avec la transmission de savoirs. Les compétences se situent à un niveau de généralité plus élevé que les savoirs : une compétence englobe toujours plusieurs savoirs et savoir-faire. Le terme de compétence, qui est au cœur du paradigme, incline donc vers une intégration des codes de savoir plutôt que vers la définition de codes sériels. En outre, la compétence est centrée non pas sur la maîtrise du savoir mais bien sur l'usage pertinent de savoirs et de savoir-faire dans une activité. Ces activités doivent être emplies de sens pour les élèves et contribuer à leur épanouissement. Il est en outre spécifié que les enseignants doivent veiller à l'interaction des compétences. Ainsi, par exemple, dans le document « socles de compétences » en français, on insiste sur l'intégration des quatre axes de la communication : lire, écrire, parler, écouter. De manière générale, on insiste sur l'intégration des savoirs et des disciplines en recourant fréquemment au terme « décloisonnement ».

Il est dit peu de choses sur la hiérarchie de manière directe. Cependant, des indications montrent que le modèle véhiculé par « les socles de compétences » incline vers une hiérarchie implicite dans laquelle l'enseignant est un accompagnateur de l'élève, une personne-ressource. Ainsi, on insiste sur le développement de l'autonomie de l'élève, sur la prise en considération de ses initiatives propres et de ses centres d'intérêts, sur l'autorégulation du temps par l'élève, sur l'écoute de l'autre, sur des valeurs telles que la coopération.

Il y a peu d'indications relatives au caractère explicite ou implicite des critères d'évaluation dans ce document. Il est cependant entendu qu'il convient d'évaluer des compétences, ce qui donne à penser que l'évaluation doit porter sur des tâches complexes qui incluent et combinent dans une même activité divers savoirs et savoir-faire. Dans les termes de Bernstein, cela signifierait que les critères d'évaluation sont peu visibles pour les élèves. Cependant, le document autorise également l'évaluation de tâches plus découpées telles que « l'exécution de consignes simples » par exemple. Il s'agit donc bien d'un texte de compromis qui laisse la porte ouverte à des orientations différentes, tout en tendant à valoriser implicitement un modèle invisible.

CONFIGURATIONS DES PROGRAMMES DE COURS

Lorsque l'on examine les programmes de français des deux réseaux, il ne fait guère de doute qu'ils se sont conformés au paradigme défini par « les socles de compétences », dans le sens où ils ont fait usage du lexique propre à ce paradigme (des mesures d'oc-

currences statistiques le confirment). Cependant, un examen fin des textes fait apparaître des différences significatives entre eux. De manière générale, comme nous allons le montrer, on peut dire que dans le réseau libre, la tendance à un découpage faible et à un séquençage lâche est accentuée, alors que dans le réseau de la Communauté, un effort est réalisé vers un découpage et un séquençage plus nets et une explicitation des critères d'évaluation.

Pour documenter nos propos, outre une présentation qualitative des points centraux des modèles pédagogiques véhiculés par ces deux programmes, nous proposerons quelques statistiques descriptives à propos des programmes. Ces indicateurs statistiques sont des mesures d'occurrences de différents termes dans les programmes. Pris isolément, chacun de ces indicateurs ne peut suffire à établir des conclusions : il ne présente qu'une indication partielle et partiale. Cependant, lorsque l'on aligne ces différents indicateurs pour les examiner ensemble, une véritable congruence se dégage qui permet d'établir des conclusions quant aux spécificités des modèles pédagogiques véhiculés par chacun des réseaux. De manière à montrer que, sur le plan historique, les deux programmes se situent en partie dans une même mouvance, nous avons inclus dans les tableaux, les occurrences des différents termes dans les programmes de 1985. Dans les tableaux de chiffres présentés, on peut lire horizontalement les évolutions historiques, et verticalement les variations entre les deux réseaux d'enseignement.

Organisation et hiérarchisation des « activités »

Dans chacun des deux réseaux, une distinction est opérée entre différents types d'activités. Des différences apparaissent dans la manière dont ces activités sont définies et articulées entre elles.

Dans le réseau libre, on distingue activités fonctionnelles et activités de structuration. Une relation de subordination hiérarchise ces activités. Les activités fonctionnelles sont connotées positivement : elles constituent la « véritable finalité de l'enseignement » en ce qu'elles sont les seules à pouvoir témoigner de la maîtrise de compétences ; il s'agit d'activités globales, variées et complexes, qui doivent être stimulantes et emplies de sens pour l'élève ; elles « trouvent leur sens dans une situation de communication réelle ou simulée » ; il est dit d'elles qu'elles « correspondent à des besoins réels » des élèves. Quant aux activités de structuration, elles sont moins valorisées, elles « consistent à (…) exercer telle ou telle composante de l'activité globale, isolée pour des raisons d'efficacité ». Les activités de structuration sont « des mises au point théoriques » qui peuvent s'avérer nécessaires, en particulier lorsque les élèves présentent des lacunes ; elles portent sur des « aspects précis qui restent peu maîtrisés » ; elles ne peuvent cependant se réduire à de simples exercices systématiques car elles doivent « également susciter une réflexion (des élèves) sur leurs propres pratiques et stratégies (métacognition) et sur le fonctionnement de la langue dans la variété de ses usages ».

Dans le programme du réseau de la Communauté, on distingue trois types d'activités : les activités de résolution de problèmes, les activités de structuration et les exercices d'entraînement. Les relations entre ces trois types d'activités sont en quelque sorte inverses aux relations établies dans le réseau libre entre activités fonctionnelles et activités de structuration. En effet, alors que, dans le réseau libre, les activités les plus segmentées sont secondes (à la fois sur le plan de la chronologie pédagogique et sur le plan de la valeur symbolique) et viennent compléter les activités les plus globales quand cela est nécessaire, le réseau de la Communauté ordonne les activités des plus segmentées qui sont premières vers les plus globales qui viennent ensuite : les exercices d'entraînement permettent à l'élève de « fixer ses connaissances et d'automatiser certaines techniques ou procédures (relatives à la conjugaison, à l'orthographe, à l'analyse grammaticale, au vocabulaire, au style, ...) » ; les activités de structuration ont pour but de « réactiver ces connaissances dans un ensemble plus large et plus complexe se rapprochant de la tâche - problème » ; puis viennent les résolutions de problèmes qui se réalisent à travers des « tâches - problèmes » et qui doivent permettre « l'installation et la maîtrise de compétences ». Les activités de résolution de problèmes sont en quelque sorte l'équivalent des activités fonctionnelles du réseau libre mais, comme leur intitulé l'indique en partie, elles sont moins « globales ». Les allers-retours entre les trois types d'activités sont encouragés.

Dans le premier ensemble de tableaux, figurent les différents types d'activités qui peuvent être réalisés par les élèves. Nous avons tenté de les ordonner en allant des activités les plus larges vers des activités plus segmentées. Dans les programmes de 2000, on voit apparaître un recours plus fréquent aux activités les plus segmentées dans le réseau de la Communauté.

Tableau I

	Activité	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	4 (17)	111 (143)
Com. fr.	3 (14)	121 (99)
	7 (31)	232 (242)

Tableau II

	(Activité) fonctionnelle	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	0 (0)	25 (32)
Com. fr.	0 (0)	6 (5)
	0 (0)	31 (37)

Tableau III

	(Activité de) structuration	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	0 (0)	23 (30)
Com. fr.	0 (0)	65 (53)
	0 (0)	88 (83)

Tableau IV

	Tâche	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	0 (0)	3 (4)
Com. fr.	1 (5)	92 (75)
	1 (5)	95 (79)

Tableau V

	Problème	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	4 (17)	5 (6)
Com. fr.	0 (0)	86 (70)
	4 (17)	91 (76)

Tableau VI

	Exercice	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	13 (57)	10 (13)
Com. fr.	11 (53)	72 (60)
	24 (110)	82 (73)

Mode de lecture : chaque tableau présente les fréquences d'occurrence d'un terme dans quatre programmes de cours de français : les programmes du réseau libre en 1985 et en 2000 et les programmes du réseau de la Communauté en 1985 et en 2000. Les programmes de 1985 sont là à titre indicatif : dans le tableau 1, ils permettent de constater que le terme « activité » quasi absent en 1985, devient central en 2000 pour les deux réseaux. Nos commentaires seront cependant presque exclusivement centrés sur les programmes de 2000. Dans chaque case, le premier chiffre présente l'occurrence absolue et le chiffre mis entre parenthèses présente l'occurrence relative au volume. L'occurrence relative est calculée en divisant l'occurrence absolue par le volume du texte et en multipliant le résultat obtenu par une constante (égale au volume moyen des textes de 2000). Ce mode de lecture est valable pour tous les tableaux présentés dans cet article.

Organisation et hiérarchisation des « contenus »

La manière de construire le concept central de compétence enregistre également des variations selon le réseau : alors que dans le réseau libre, la compétence est définie de manière large, ce même terme trouve une acception plus circonscrite dans le réseau de la Communauté où l'on a davantage recours au terme « savoir » notamment. Dans le programme du réseau libre, un des premiers développements à ce sujet indique que les compétences doivent être combinées entre elles de manière à former différents « parcours » au cours de l'année : on opère ainsi une montée en généralité plus élevée encore. À l'inverse, dans le programme de la Communauté, le premier développement concernant le terme de compétence consiste à le décomposer, à le découper pour montrer en quoi la compétence est constituée

d'éléments isolables, de sous-compétences, de savoirs et de savoir-faire.

Le second ensemble de tableaux concerne les dénominations des « contenus » à acquérir. Nous avons là aussi tenté de les ordonner du modèle des codes intégrés vers les codes sériels. On note que les deux réseaux se sont bien conformés aux prescriptions à propos du centrage sur le terme « compétence ». Concernant les différences entre réseaux, le tableau IX est particulièrement remarquable : en 2000, le terme « savoir » dont on peut penser qu'il renvoie davantage à un modèle transmissif et sérié, est nettement plus présent dans le réseau de la Communauté.

Tableau VII

	Compétence	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	1 (4)	95 (123)
Com. fr.	0 (0)	77 (63)
	1 (4)	172 (186)

Tableau VIII

	Connaissance	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	3 (13)	15 (19)
Com. fr.	1 (5)	22 (18)
	4 (18)	37 (37)

Tableau IX

	Savoir	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	5 (22)	20 (26)
Com. fr.	1 (5)	214 (175)
	6 (27)	224 (201)

Tableau X

	Tâche	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	3 (13)	12 (16)
Com. fr.	0 (0)	34 (28)
	3 (13)	46 (44)

Organisation des modalités d'évaluation

Les deux réseaux se distinguent également par la définition des modalités de l'évaluation certificative. Dans le réseau libre, il est dit et répété que les activités de structuration « ne peuvent pas faire l'objet d'évaluations certificatives », ce qui signifie que seules les activités fonctionnelles peuvent être évaluées de manière certificative. Dans le réseau de la Communauté, une pondération est proposée qui autorise l'évaluation certificative des exercices d'entraînement (à concurrence de 20 %) et des activités de structuration (à concurrence de 20 % également) ; les « activités de résolution de problème » devant constituer au moins 60 % de l'évaluation. Ces pondérations différentes ne sont pas anecdotiques : elles constituent des indicateurs à propos de la sélection des savoirs pertinents opérée par chaque réseau. On constate par ailleurs que le réseau de la Communauté définit une série de critères précis (des comportements observables) devant guider l'évaluation de l'élève par l'enseignant. On ne trouve rien de semblable dans le programme du réseau libre. Quant à l'évaluation formative, dans chacun des deux réseaux, elle peut s'appliquer à tous les types d'activité.

Ces indications vont dans le sens d'un explicitation des critères d'évaluation dans le réseau de la Communauté et d'une invisibilisation des critères dans le réseau libre. Le caractère invisible des critères dans le réseau libre tient au fait que l'évaluation porte sur la réalisation d'activités globales, complexes, intégrées (i.e. les activités fonctionnelles).

Prescriptions et marges de liberté du travail de l'enseignant

Comme nous l'avons souligné en commentant Bernstein, les modèles visible et invisible se distinguent notamment à propos des marges de manœuvre dont dispose l'enseignant pour organiser l'apprentis-

sage : ces marges sont importantes lorsque le modèle est invisible ; elles sont faibles lorsque le modèle est visible. Lorsque l'on examine les deux programmes de cours, il apparaît que celui de la Communauté inclut davantage de passages qui décrivent les actions de l'élève et de l'enseignant lors de telle ou telle séquence d'apprentissage. On prendra à titre d'indicateur de cette différence, les mesures d'occurrence (Tab. XI et XIV) des termes « élève » (y inclus les termes assimilés : enfant, adolescent) et « enseignant » (y inclus les termes assimilés : professeur, maître). Les occurrences les plus élevées apparaissent dans le programme de la Communauté : cela tient au fait que ce programme est nettement plus descriptif que celui du réseau libre qui adopte plus volontiers un méta-langage. Cela témoigne bien sûr d'un séquençage et d'un découpage plus marqués que dans le réseau libre mais cela montre aussi que le degré de contrôle qu'a l'enseignant sur l'organisation de l'apprentissage est plus élevé dans le programme du réseau libre où il est d'ailleurs indiqué qu'« on ne trouvera pas dans ce programme une description des séquences d'apprentissage concrètes qui peuvent être menées avec les élèves. (…) Il appartient à chaque enseignant (…) d'élaborer des parcours adaptés aux situations concrètes ».

Tableau XI

	Enseignant, professeur, maître	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	28 (122)	27 (35)
Com. fr.	19 (92)	88 (72)
	47 (214)	115 (107)

Tableau XII

	Enseignant	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	8 (35)	22 (28)
Com. fr.	2 (10)	12 (10)
	10 (45)	34 (38)

Tableau XIII

	Professeur	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	20 (87)	5 (6)
Com. fr.	14 (67)	76 (62)
	34 (154)	81 (68)

Tableau XIV

	Élève, jeune, adolescent, enfant	
	Prg. 1985	**Prg. 2000**
Libre	44 (192)	70 (90)
Com. fr.	37 (178)	379 (309)
	81 (370)	449 (399)

Forme hiérarchique

Il y a peu d'indications directes relatives à la manière dont la hiérarchie est construite dans les programmes. Elle paraît plutôt implicite : l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur qui doit préparer des séquences d'apprentissage et placer l'élève dans des situations qui le mettent en activité. Cependant, si l'on considère (Tab. XII et XIII) la manière dont on dénomme l'enseignant (« enseignant », « professeur » ou « maître »), on enregistre des variations entre les deux réseaux qui peuvent, sur le plan symbolique, être interprétées comme des variations de la conception de la hiérarchie. Si la dénomination « maître » reste très marginale (3 occurrences : 1985, réseau de la Com. Fr.), celle de « professeur » en 2000 est nettement plus fréquente dans le réseau de la Communauté (76 occurrences) que dans le réseau libre (5 occurrences) où l'on a plus volontiers recourt au terme « enseignant » (22 occurrences). Sur le plan symbolique, on pourrait considérer que la figure du professeur renvoie à une forme hiérarchique plus explicite que la figure de l'enseignant, c'est-à-dire la figure de celui qui est engagé dans l'action, *en train d'enseigner* et davantage désigné par cette action que par le savoir qu'il maîtrise. Cette interprétation reste cependant fragile.

Deux modèles pédagogiques différents

Par effet de contraste entre les deux réseaux, à travers l'examen des programmes de cours de français

auquel on vient de procéder, on peut dire : 1) qu'il est fait davantage de place aux exercices segmentés dans le réseau de la Communauté française que dans le réseau libre ; 2) que le séquençage des contenus est plus lâche dans le réseau libre ; 3) que les modalités de l'évaluation sont davantage explicites dans le réseau de la Communauté que dans le réseau libre ; 4) que les marges de liberté laissées aux enseignants pour organiser l'apprentissage et sélectionner des contenus sont plus larges dans le réseau libre que dans le réseau de la Communauté ; 5) que la hiérarchie semble davantage explicite dans le réseau de la Communauté que dans le réseau libre. Il s'agit là de différences au niveau des croyances pédagogiques (qui sont aussi des structures symboliques) produites par chacun des réseaux et qui dessinent deux modèles pédagogiques en partie différents. Si, comme nous l'avons souligné, il existe des traits communs aux deux réseaux qui ont travaillé à partir d'un même paradigme, on peut cependant dire que, sur le continuum qui distingue les pédagogies visibles des pédagogies invisibles, le réseau libre est plus proche du pôle invisible que ne l'est le réseau de la Communauté. Partant d'un même document à transférer, les acteurs en charge du programme de français ont 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. Cela ne signifie pas que l'on aurait affaire à deux modèles opposés, l'un invisible, l'autre visible : en réalité, sur le plan historique, les deux réseaux se sont orientés dans la même direction mais ils ne l'ont pas fait avec la même intensité.

CONDITIONS SOCIALES DE PRODUCTION DES MODÈLES PÉDAGOGIQUES

Il ne nous appartient pas d'un point de vue sociologique de prendre position dans le champ pédagogique en décrétant que les uns ou les autres ont raison de penser ce qu'ils pensent. Par contre, on peut tenter d'établir des relations de plausibilité entre d'une part ces prises de positions à l'intérieur du champ pédagogique et, d'autre part, la structure sociale et organisationnelle des positions occupées par les agents intermédiaires en question. Cela implique de saisir les caractéristiques sociologiques objectives d'une personne ou d'un groupe, en termes de trajectoire, de ressources et de position, ainsi que les autres conditions sociales de production des croyances pédagogiques.

Les propos développés ici valent pour les agents intermédiaires qui ont travaillé le programme de français mais aussi pour la plupart de ceux en charge des autres disciplines dans les deux réseaux. Dans chaque réseau, les agents intermédiaires en charge (leaders des groupes de travail) de la rédaction des programmes sont d'anciens enseignants dont la trajectoire s'est distinguée de celle de leurs collègues enseignants : 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 sur le plan de la nature des épreuves traversées et sur le plan des principes qui les ont, à un moment donné, distingués des enseignants « de terrain » ; ils ne disposent ni du même type, ni de la même quantité de ressources ; leurs positions relativement aux enseignants de terrain sont différentes (4).

Les conseillers pédagogiques du réseau libre

La morphologie organisationnelle du réseau libre est particulière : 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. Il n'existe donc pas véritablement d'organigramme qui définirait de manière univoque les positions et les relations de pouvoir. Ainsi, s'il existe bien un « centre » constitué des dirigeants de la fédération, on ne peut pas à proprement parler le qualifier de « sommet hiérarchique » puisque formellement aucune ligne hiérarchique ne structure ce réseau d'enseignement. Le réseau « tient » sur la base d'une logique de l'adhésion volontaire au sein de laquelle les relations et communications interpersonnelles jouent un rôle central.

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 rencontrées. Il est cependant possible d'en dégager certaines régularités. Tous ont commencé leur carrière en tant qu'enseignant, et se sont assez vite

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 rapidement trouvés 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 surcroîts 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 qui leur a proposé de devenir CP ou membre de secteur (lorsqu'un poste s'est trouvé vacant bien entendu). Souvent, ils ne savent pas très bien eux-mêmes pourquoi ils ont été choisis. Dans tous les cas, ce qui les a distingués de leurs collègues n'est pas tant la maîtrise d'une discipline donnée que des traits de caractère, une manière d'être dans ces groupes, un intérêt exprimé pour des pratiques réflexives à propos de la pédagogie.

La mission des CP-RS est une mission d'accompagnement et de formation des enseignants, qui se réalise soit *via* des interventions directes dans des établissements ou lors de formation, soit *via* la production de documents pédagogiques. Lors de ces activités de soutien pédagogique, les CP-RS ne disposent d'aucune autorité formelle sur les enseignants. Il arrive également que l'on demande aux CP d'effectuer une mission de contrôle. De manière générale, les CP n'apprécient guère ces missions qui sont par ailleurs assez rares.

Statutairement, les CP-RS sont enseignants. Ils sont détachés (partiellement ou totalement) de leur fonction d'enseignement pour assumer des tâches d'agents intermédiaires. Ce détachement qui les distingue de leur groupe professionnel d'appartenance est peu assuré institutionnellement : formellement, rien ne garantit qu'ils ne redeviendront pas « enseignant de terrain » à temps plein au terme de leur mandat. Ce détachement est le plus souvent vécu comme une promotion, un avancement dans la carrière, une montée dans la hiérarchie. La plupart d'entre eux ont (dû) gardé (er) quelques heures d'enseignement dans leur établissement. Aucun d'entre eux ne souhaite cependant redevenir enseignant à temps plein.

Soulignons enfin que, dans le réseau libre, le groupe qui accompagne le responsable du programme est constitué d'autres CP ou membres du secteur. À ces agents intermédiaires s'ajoutent éventuellement un spécialiste disciplinaire universitaire et parfois l'un ou l'autre enseignant. Les enseignants qui participent au groupe ne sont pas choisis au hasard : à l'instar des CP-RS, ils ont souvent été « repérés » pour leur dynamisme, leur réflexivité, etc.

Les inspecteurs du réseau de la Communauté française

La morphologie organisationnelle du réseau de la Communauté se distingue de celle du réseau libre. Elle prend la forme d'une structure hiérarchique d'État. Les relations de pouvoir sont formalisées dans un organigramme. Le réseau « tient » sur base d'un rapport bureaucratique à la norme d'État dans une logique hiérarchique, au sein de laquelle la notion de « service public » constitue une valeur importante.

Dans l'enseignement de la Communauté, les responsables des programmes sont des inspecteurs (IC). Ils constituent un groupe dont la moyenne d'âge est supérieur à celle du groupe des CP-RS du réseau libre ; la représentation féminine y est moindre. Leur trajectoire se distingue de celle des agents du réseau libre en ce qu'elle s'est établie sur base d'examens bureaucratisés et objectivés (5). L'âge requis pour présenter ces épreuves est de 35 ans. Les épreuves portent sur différents thèmes : la didactique, la connaissance des textes de loi (réformes, décrets, ...) et la critique d'une leçon face à un jury. La réussite de ces examens permet l'accès à un statut spécifique définitif (une nomination) : grâce à ces ressources institutionnelles stabilisées, le « risque » de redevenir un jour enseignant est nul.

La mission des IC est d'abord une mission de contrôle et secondairement une mission de soutien, que certains d'entre eux qualifient d'ailleurs plus volontiers de mission de « guidance » en « didactique » de la discipline, à l'inverse des agents du réseau libre qui parlent en termes d'« accompagnement » sur le plan « pédagogique ». Pour rendre compte de leur fonction, les IC se réfèrent très souvent aux textes de loi qui la réglementent : c'est sur base de cette légitimité légale qu'ils définissent leurs missions. 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 lorsque le Ministre le demande. Même si certains IC accordent

beaucoup d'importance à leur mission de soutien, on peut dire que leur mission de contrôle est plus centrale que la mission de contrôle des CP-RS du réseau libre.

Notons enfin que, dans le réseau de la Communauté, le groupe qui accompagne le travail de production du programme est constitué d'enseignants choisis par l'inspecteur et de membres du centre d'auto-formation (CAF). Les membres du CAF sont des enseignants détachés pour une mission pédagogique de deux années dans le réseau de la Communauté ; ils sont choisis par les inspecteurs.

Relations d'homologie transfigurée entre positions sociales et prises de position pédagogiques

Comme nous l'avons souligné en commentant le travail de Bernstein, ce dernier considère que les débats pédagogiques entre les tenants d'un modèle invisible et les tenants d'un modèle visible sont le reflet de conflits entre deux fractions de classe : la nouvelle classe moyenne, constituée d'agents de contrôle symbolique, et l'ancienne classe moyenne, souvent inscrite dans un monde bureaucratique. Le parallèle avec la situation empirique examinée ici est possible. Plus généralement, les propos développés ici s'appuient sur l'hypothèse déjà évoquée d'une relation d'homologie entre structures sociales (positions, trajectoires) et structures symboliques (prises de position, croyances).

Les IC, qui sont porteurs de croyances pédagogiques qui présentent davantage de caractéristiques visibles, sont clairement inscrits dans une division du travail bureaucratisée et hiérarchisée. Ainsi, on a montré que la trajectoire professionnelle des IC se caractérise par des épreuves explicites qui correspondent d'ailleurs elles-mêmes à un modèle visible : les épreuves sont définies dans le temps (séquençage explicite) et elles sont prévisibles dans le sens où l'on sait ce sur quoi on sera évalué et de quelle manière (découpage explicite, critères explicités). De même, on pourrait dire de la relation sociale entre IC et enseignants qu'elle présente également les caractéristiques d'une relation visible (hiérarchie explicite).

Par ailleurs, la trajectoire que les IC 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 ré-affirmation d'une distinction sur le plan de la réflexivité pédagogique : elle implique plutôt la ré-affirmation de leur autorité hiérarchique de contrôle. Dans les programmes de cours examinés, ils ont ainsi davantage tendance à décrire de manière détaillée des séquences de travail en classe. Le travail des enseignants est 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 IC dans la division du travail. On peut considérer que l'accent plus net mis sur les exercices segmentés (et sur des descriptions de séquences d'apprentissage) qu'ils justifient en termes pédagogiques est ainsi aussi, pour les IC, le reflet de la position qu'ils occupent vis-à-vis des enseignants et qui consiste notamment à contrôler la mise en œuvre effective des programmes.

À l'inverse de ce que l'on observe dans le réseau de la Communauté, on peut dire des épreuves qui jalonnent la trajectoire des CP-RS qu'elles présentent les caractéristiques d'un modèle invisible : les évalués (futurs CP-RS) ne savent ni sur la base de quels critères ils sont évalués, ni quand ils sont évalués (séquençage lâche, découpage implicite, critères implicites). Ces épreuves dépendent de processus de communication interpersonnelle. De même, la relation qui lie CP et enseignants est plus proche du modèle invisible (hiérarchie implicite).

De manière plus détaillée, dans le programme 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. Les activités de structuration sont moins valorisées, elles sont plus mécaniques, plus simples, moins stimulantes ; elles constituent des « recettes » faciles à mettre en œuvre et ne peuvent pas être évaluées : elles sont là comme l'incarnation symbolique de la position sociale 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 descriptif (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 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.

Proximité sociale, distanciation symbolique

Si l'on en croit les agents intermédiaires des deux réseaux, les attentes d'une majorité d'enseignants par rapport aux programmes seraient des attentes de directives concrètes, de modèles de leçon applicables, ainsi qu'une présentation listée des savoirs à transmettre (découpage et séquençage explicites). Si telles sont bien les attentes des enseignants, alors on peut dire que, tendanciellement, la configuration pédagogique construite par les agents du réseau libre est plus éloignée des attentes des enseignants que ce n'est le cas au niveau de la Communauté française.

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 pédagogiques 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 ». La fragilité de la distinction statutaire va ici de pair avec une distanciation symbolique.

L'hypothèse que nous avons développée et qui vise à établir des relations entre d'une part des croyances pédagogiques, et d'autre part, les conditions sociales de production (positions, trajectoires, morphologie organisationnelle), n'est en rien contradictoire avec l'hypothèse selon laquelle chaque réseau aurait 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. Par ailleurs, cette hypothèse ne doit pas occulter d'autres formes d'explications possibles que nous n'avons pas pu saisir ici. On pourrait ainsi imaginer que les différences entre les réseaux en termes de structures symboliques soient en lien avec des différences en termes de ressources économiques des réseaux ou en termes de caractéristiques socioculturelles des publics scolarisés.

Éric Mangez*
Cerisis-UCL

NOTES

* Éric Mangez est sociologue au CERISIS (Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale). Cette contribution a bénéficié de Fonds spéciaux pour la Recherche (Communauté Française-UCL). L'auteur tient à remercier le professeur Georges Liénard pour ses nombreux apports théoriques et méthodologiques. Cette contribution a également bénéficié des commentaires critiques des chercheurs du Cerisis, du Girsef et du Grifpé.

(1) Par convention, nous établirons une distinction entre d'une part croyances ou savoirs pédagogiques et, d'autre part, modèles pédagogiques. On parlera de croyances ou de savoirs pédagogiques pour faire référence aux choix et convictions pédagogiques des acteurs. On parlera de modèles pédagogiques lorsque nous décrirons ces croyances pédagogiques à l'aide des concepts issus de la sociologie.

(2) Le réseau libre scolarise environ 60 % des élèves du premier degré ; le réseau de la Communauté française en scolarise environ 30 %. Le premier degré compte deux années scolaires ; l'âge théorique des élèves est de 12 ans à l'entrée dans le degré.

(3) Il semble que les termes « middle class » en sociologie anglophone renvoient à un groupe social plus large que les termes « classe moyenne » en sociologie francophone, et incluent des fractions des classes supérieures.

(4) À propos de cette problématique, nous renvoyons aussi à Draelants *et al*. (2003) et à Giraldo *et al.* (2003).

(5) Les conditions à remplir pour devenir IC sont aujourd'hui en train d'être réformées. Nous présentons les caractéristiques de l'ancien système car c'est celui qui a concerné la plupart des IC en fonction aujourd'hui, et en tous cas, tous ceux en charge de la rédaction des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

BERNSTEIN B. (1990). – **Class, Codes and Control**, volume IV. London : Routledge & Kegan Paul.

BERNSTEIN B. (1977). – **Towards a Theory of Educational Transmissions, Class, Codes and Control**, vol. III, 2nd ed. London : Routledge & Kegan Paul.

BOURDIEU P. (1977). – Sur le pouvoir symbolique. **Annales E.S.C.,** 32-3, p. 405-411.

DRAELANTS H., GIRALDO S. et MAROY C. (2003). – Les accompagnateurs pédagogiques en action. Monographie d'une intervention dans un établissement secondaire. **Communication présentée au colloque Girsef-Labri-prof-Crifpe**, Louvain-La-Neuve, 22-23 septembre 2003.

FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boek.

FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Bruxelles : De Boek.

GIRALDO S., MAROY C., VAN OUYTSEL A., COLEMANS J., DELVAUX B. (2003). – Les agents de régulation du travail pédagogique enseignant en Communauté française de Belgique. À paraître dans **les Actes du colloque du Girsef « L'école, six ans après le décret Missions ».**

MANGEZ É. (2001). – Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix. **Éducation et Sociétés**, n° 8, 2001/2, 81-96.

SINGH P. (2002). – Pedagogising Knowledge : Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. **British Journal of Sociology of Education**, 2002, 23, 4, Dec, 571-582.

Van ZANTEN A. (2002). – La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. **Éducation et Sociétés**, n° 9, 2002/1, p. 39-52.

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle

Revue internationale

vol. 36, n° 3, 2003

Daniel GAYET
Quelle est la responsabilité des parents dans le comportement de l'enfant ?

Alain BAUDRIT
Le Tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski

Marc WEISSER
La Gestion didactique des situations d'argumentation orale

Christophe MARSOLLIER
L'Accessibilité des informations à disposition des enseignants, source de résistance à l'innovation

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA
« Système éducatif » ou « contexte d'action éducative ». Quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? (le cas du Bénin)

MUSÉE PÉDAGOGIQUE : Présentation par Hervé TERRAL
Deux plaidoyers pour l'enseignement des langues régionales en France

NOUS AVONS REÇU

Abonnement 4 n° / an : - Institution : 50 € - Individuels : 40 € - Etudiants : 30 €
Vente au numéro : 14 €
Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE ou d'un bon de commande
CERSE – Service abonnements – Université de Caen – BP 5186 – 14032 Caen cedex
Tél. : 02 31 56 64 85 Fax : 02 31 56 54 58
E-mail : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/mrsh/cerse