Éducation comparée / nouvelle série, n°11, pp 217- 238

Étude comparative des programmes de Français des réseaux catholique et de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le premier degré de l'enseignement secondaire [1]

Marie Bocquillon

Antoine Derobertmasure

Université de Mons

Belgique

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est de comparer, dans une même unité de temps et d'espace, deux programmes de français du premier degré de l'enseignement secondaire, à savoir celui du réseau libre confessionnel et celui du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. A l'instar de Mangez (2004), nous nous intéressons au caractère visible ou invisible (Bernstein, 2007) de chacun de ces programmes. Pour ce faire, deux types d'analyses ont été effectués : une analyse de contenu des deux programmes à l'aide du logiciel Tropes, ainsi qu'une lecture approfondie de ces textes.

MOTS-CLÉS

Pédagogie visible, pédagogie invisible, compétences, programmes, socles de compétences

ABSTRACT

The aim of this article is to compare two mother language (french) curricula (lower secondary education) of the French Community of Belgium: the official

[1] **Remerciements**

Nous tenons à remercier Camille De Reymaeker et Julien Duchatel, qui ont participé à la première ébauche de cet article lors d'un travail pratique dans le cadre du cours « Analyse des programmes de l'enseignement obligatoire » dispensé à l'Université de Mons.

network curricula and the private network curricula. Following the example of Mangez (2004), this article compares the curricula on the basis of the concepts of Bernstein (2007): visible pedagogy and invisible pedagogy. The mother language (french) curricula are subject to in-depth analysis with the computer software Tropes.

KEYWORDS
Visible pedagogy, invisible pedagogy, competences, curricula

Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles[2] (FWB), on peut observer une grande diversité de programmes d'enseignement pour un même niveau d'études. En effet, le système éducatif est structuré en réseaux d'enseignement : les réseaux officiels (réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et réseau des villes et provinces) et les réseaux libres (libre confessionnel et libre non confessionnel). Bien qu'il existe des référentiels obligatoires communs à tous ces réseaux (les socles de compétences, pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, et les compétences terminales, pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire), chaque réseau est libre de développer son propre programme pour atteindre les exigences légales en vertu de la liberté d'enseignement inscrite dans la Constitution belge (Soetewey, Duroisin & Demeuse, 2011). Le but de cette étude est de comparer, dans une même unité de temps et d'espace, deux programmes de français du premier degré de l'enseignement secondaire (12-14 ans), à savoir celui du réseau libre confessionnel (catholique) et celui du réseau de la FWB, et donc d'analyser les différences d'interprétation des socles de compétences qu'ont réalisées ces deux réseaux. Cette recherche réplique l'étude de Mangez (2004) à partir de la version actuelle du programme du réseau catholique, remaniée pour faire face à certaines critiques formulées par les enseignants.

Cet article présente les résultats de différentes analyses : une analyse de contenu permettant de comparer le programme de l'enseignement

2 Nom usuel de la « Communauté française de Belgique ».

catholique et celui de la FWB ; une analyse basée sur la lecture approfondie de ceux-ci et une analyse de contenu permettant de comparer deux versions successives du programme de l'enseignement catholique. Au préalable, le cadre théorique et l'hypothèse de recherche sont présentés.

2. Cadre théorique

2.1 Les programmes de cours et la notion de compétence en question

Mangez (2004) a comparé les programmes de français des deux principaux réseaux organisant le premier degré du secondaire (le réseau catholique et celui de la FWB). Même si ces documents ont été rédigés à partir de socles de compétences communs, ils présentent des différences significatives : le réseau catholique se serait davantage dirigé vers une pédagogie invisible que le réseau de la FWB. De même, pour Hirtt (2005), qui a comparé les programmes de sciences de ces deux réseaux pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire de transition, la mise en œuvre de l'approche par compétences a été interprétée de manière plus radicale dans le réseau catholique. Hirtt précise que les tâches qui permettent la construction de savoirs disciplinaires ne trouvent pas leur place dans les programmes (surtout dans ceux du réseau catholique), qui fournissent essentiellement des conseils pédagogiques. Ceci rejoint les propos de Crahay (2006, p. 105), qui a mis en évidence les « dangers » de l'approche par compétences et la nécessité de restaurer le disciplinaire : « une des principales dérives de l'approche par compétences est la relégation des savoirs au rayon des garnitures intellectuelles ».

De son côté, Chevalier (2013), qui a analysé le nouveau programme de mathématiques de la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC), souligne que celui-ci est très clair en ce qui concerne les contenus à faire acquérir aux élèves, mais laisse une grande marge de liberté aux enseignants en ce qui concerne la manière d'enseigner, à l'inverse du programme précédent. En effet, le nouveau

programme ne décrit pas les différentes étapes nécessaires à la construction de concepts de base tels que les nombres, les opérations et les grandeurs et ne prend pas en compte, selon l'auteure, les recherches menées en didactique des mathématiques depuis une trentaine d'années.

Mangez (2004) a emprunté les termes « pédagogie visible » et « pédagogie invisible » à Bernstein (2007). C'est à partir du point de vue de l'élève que les termes « visible » et « invisible » doivent être compris. Pour Mangez, les concepts de Bernstein permettent d'élémentariser et caractériser des modèles pédagogiques, selon trois dimensions déployées chacune sur un axe opposant deux pôles (tableau 1).

Tableau 1 : concepts de Bernstein permettant de caractériser des modèles pédagogiques (Mangez, 2004 ; Mangez, 2007 ; Mangez & Mangez, 2008 ; Sadovnik, 2001).

Pédagogie visible	**Pédagogie invisible**
1. Le curriculum	
Curriculum fortement découpé :	**Curriculum faiblement découpé :**
- les disciplines sont fortement cloisonnées (tout comme les parties de matières à l'intérieur d'une discipline) ; - codes de savoir de type sériel (les savoirs sont organisés en séries clairement distinctes) ; - le pouvoir de l'enseignant sur le curriculum est faible.	- les savoirs sont intégrés entre les différentes disciplines et à l'intérieur de chacune d'elles ; - codes intégrés ; - l'enseignant dispose de larges marges de manœuvre pour organiser le curriculum, mais l'élève maîtrise moins son apprentissage, puisque le curriculum est moins

L'élève maîtrise davantage le curriculum, car celui-ci est plus prévisible.	prévisible.
Séquençage temporel explicite :	**Séquençage temporel implicite :**
- appelé aussi « fort », car les séquences d'apprentissage sont explicitement distinctes dans le temps ; - peu de marges sont laissées à l'enseignant pour organiser le temps d'apprentissage ; - le rythme est plus prévisible pour l'élève.	- appelé aussi « lâche », car il n'y a pas de limite claire entre les séquences d'apprentissage ; - de larges marges de manœuvre sont laissées à l'enseignant pour organiser le temps d'apprentissage ; - le rythme est moins prévisible pour l'élève.
2. La hiérarchie enseignant-élève	
Hiérarchie explicite	**Hiérarchie implicite**
Il y a supériorité de l'enseignant.	L'enseignant est une personne accompagnant l'élève.
3. Les critères d'évaluation	
Critères explicites	**Critères implicites**
L'élève sait sur quoi il sera évalué.	L'élève ne sait pas sur quoi il sera évalué.

2.2 Les différents types d'activités proposées dans les deux programmes

Le programme de 2000 du réseau catholique distingue les activités fonctionnelles et les activités de structuration. Pour Mangez (2004), les activités fonctionnelles ont une connotation positive et témoignent de

la maîtrise de compétences. Ce sont des activités globales, variées, complexes et significatives. Les activités de structuration, quant à elles, sont des « mises au point théoriques » moins valorisées, portant sur des aspects précis que les élèves maîtrisent peu. De son côté, le programme de la FWB présente trois types d'activités (Mangez, 2004) :

- les tâches-problèmes de communication, qui proposent un ensemble cohérent où les activités fonctionnelles donnent du sens aux exercices d'entraînement et aux activités de structuration ;
- les exercices d'entraînement visant la fixation des connaissances et l'automatisation de procédures relatives à la conjugaison, à l'orthographe, à l'analyse grammaticale, au vocabulaire, au style… ;
- les activités de structuration permettant de réactiver ces notions « dans un ensemble plus large et plus complexe se rapprochant de la tâche-problème » (Ministère de la Communauté française, 2000, p. 9).

Dans le programme de la FWB, un aller et retour incessant entre les trois types d'activités est préconisé. À l'inverse, dans le réseau catholique, « 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) » (Mangez, 2004, p. 6).

3. Hypothèse de recherche

Tout comme les travaux de Mangez (2004) et Hirtt (2005), cet article a pour but de comparer des programmes du réseau catholique et du réseau de la FWB. À l'instar de Mangez, nous avons choisi de nous centrer sur les programmes de français du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Les deux programmes sont comparés sur la base de l'hypothèse suivante : le programme du réseau catholique correspond davantage à la pédagogie invisible définie par Bernstein, alors que celui de la FWB correspond plus à la pédagogie visible.

4. Comparaison du programme de l'enseignement catholique (2005) et de celui de la FWB (2000)

4.1 Analyse de contenu du programme de l'enseignement catholique (2005) et de celui de la FWB (2000)

L'utilisation du logiciel Tropes (Soetewey, Derobertmasure & Demeuse, 2013 ; Soetewey, Derobertmasure & Duroisin, 2013), et plus particulièrement de sa catégorie « substantifs », a permis de relever l'occurrence de certains termes empruntés à Mangez (2004) et qui caractérisent, selon lui, une pédagogie de type « visible » ou « invisible ». Les données concernant le programme de l'enseignement catholique regroupent le nombre de mots recensés dans le programme ainsi que le nombre de mots présents dans le guide pratique qui accompagne celui-ci. Ce guide a été pris en compte lors des analyses, car le programme y renvoie fréquemment le lecteur. Étant donné que le programme de l'enseignement catholique et celui de la FWB ne comptent pas le même nombre de mots, nous avons calculé l'occurrence relative de chacun des termes. Le programme de l'enseignement catholique comportant environ deux fois plus de mots (54 901) que celui de la FWB (27 536), nous avons multiplié par deux chacune des occurrences absolues obtenues pour la FWB. Dans les tableaux ci-dessous, le premier nombre représente l'occurrence absolue et le nombre entre parenthèses représente l'occurrence relative.

Tableau 2 : organisation et hiérarchisation des activités

	Programme de la FWB (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Activité	93 (186)	112 (112)
(Activité) fonctionnelle	3 (6)	4 (4)
(Activité de) structuration	49 (98)	29 (29)
Tâche	93 (186)	67 (67)
Problème	69 (138)	29 (29)
Exercice	58 (116)	37 (37)

Comme le montre le tableau 2, les termes « activité de structuration » et « exercice » sont davantage présents dans le programme de la FWB que dans celui du réseau catholique. En ce qui concerne le terme « activité de structuration », cette différence pourrait s'expliquer par le fait que le nouveau programme de l'enseignement catholique utilise le terme « pistes d'activités », qui renvoie aux anciennes activités de structuration. Même si l'occurrence des termes renvoyant à des tâches globales (« tâche » et « problème ») est plus élevée dans le programme de la FWB que dans celui de l'enseignement catholique (ce qui s'explique sans doute par le fait que le programme de la FWB est structuré autour de fiches intitulées « tâches-problèmes »), l'occurrence plus élevée du terme « exercice » pourrait indiquer que le programme de la FWB accorde plus d'importance aux activités segmentées que ne le fait le programme de l'enseignement catholique.

Tableau 3 : organisation et hiérarchisation des contenus

	Programme de la FWB (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Compétence	97 (194)	139 (139)
Connaissance	21 (42)	47 (47)
Savoir	81 (162)	83 (83)
Savoir-faire	35 (70)	25 (25)

Si le terme « compétence » est central dans les deux programmes (ils sont construits au départ du document officiel « Socles de compétences »), et si le terme « connaissance » est utilisé avec la même fréquence dans ceux-ci, les termes « savoir » et « savoir-faire » sont plus présents dans le programme de la FWB, ce qui pourrait indiquer que celui-ci a davantage tendance à « décomposer » la notion de compétence en savoirs et savoir-faire, ce qui serait plus proche du pôle visible.

Tableau 4 : marges de liberté du travail de l'enseignant

	Programme de la FWB (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Enseignant, professeur, maître	65 (130)	103 (103)
Élève, jeune, adolescent, enfant	264 (528)	333 (333)

Selon Mangez (2004), les mesures d'occurrence des termes ci-dessus peuvent constituer des indicateurs du degré de prescription d'un programme. En effet, selon cette hypothèse, plus les termes qui renvoient à l'enseignant et à l'élève sont nombreux, plus le programme décrit les actions de ceux-ci durant telle ou telle séquence d'apprentissage. Au vu du tableau 4, on constate que les termes relatifs à l'élève (y compris les termes assimilés : « jeune », « adolescent », « enfant ») et les termes relatifs à l'enseignant (y compris les termes assimilés : « professeur », maître) sont plus présents dans le programme de la FWB. Si l'on se base sur l'hypothèse de Mangez, le programme de la FWB est donc plus descriptif (et donc plus « visible ») que celui du réseau catholique, puisqu'il comporte davantage de termes centrés sur l'élève et l'enseignant.

Tableau 5 : forme hiérarchique

	Programme de la FWB (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Enseignant	9 (18)	42 (42)
Professeur	56 (112)	61 (61)

Au niveau de la forme hiérarchique, le terme « professeur » est davantage présent que le terme « enseignant », et ce dans les deux

programmes analysés. Néanmoins, il est plus présent dans le programme de la FWB alors que les termes « professeur » et « enseignant » présentent des occurrences assez proches dans le programme de l'enseignement catholique. Selon Mangez, sur le plan symbolique, la figure du professeur renverrait à une forme hiérarchique plus explicite que la figure de l'enseignant (de celui qui est engagé dans l'action d'enseigner). La forme hiérarchique serait donc plus explicite dans le programme de la FWB, mais cette interprétation reste délicate.

L'analyse de contenu permet de confirmer l'hypothèse de Mangez : pour chacun des thèmes (organisation et hiérarchisation des contenus, marges de liberté du travail de l'enseignant, forme hiérarchique), à l'exception du premier (organisation et hiérarchisation des activités) pour lequel le constat semble moins marqué, le programme de la FWB s'inscrit davantage dans une pédagogie visible, contrairement au programme de l'enseignement catholique qui correspond davantage à une pédagogie invisible.

4.2 Analyse basée sur la lecture du programme de l'enseignement catholique (2005) et de celui de la FWB (2000)

4.2.1 Le curriculum

Les compétences à développer chez les élèves sont présentées sous la forme de fiches/compétences dans le programme de l'enseignement catholique et sous la forme de tâches-problèmes dans celui de la FWB. En comparant une fiche/compétence issue du programme de l'enseignement catholique et une tâche-problème extraite de celui de la FWB, toutes deux axées sur la rédaction du texte argumentatif[3], nous avons remarqué que la tâche-problème propose un déroulement à l'enseignant, ainsi que des exercices d'entraînement et des activités de structuration. De son côté, la fiche/compétence énumère les apprentissages à développer afin de pouvoir installer la compétence,

3 La fiche n° 3 « Lire et écrire des textes argumentatifs pour convaincre » du programme de l'enseignement catholique et la tâche-problème n° 4 « Rédiger, à l'intention d'élèves de son âge, un texte argumentatif » du programme de la FWB.

ainsi qu'une série de pistes d'activités susceptibles de mettre en place ceux-ci. L'enseignant peut également trouver des informations complémentaires sur la fiche/compétence s'il consulte le guide pratique fourni avec le programme de l'enseignement catholique. Dans le cas de la fiche analysée, l'enseignant peut y trouver un exemple de séquence, un exemple de grille d'autoévaluation et des outils pour évaluer les productions des élèves. Ces différentes informations fournies aux enseignants suggèrent que le programme de l'enseignement catholique n'est pas aussi « invisible » que ne le montre l'analyse de contenu effectuée (cf. supra).

En ce qui concerne les savoirs et savoir-faire à développer, le programme de l'enseignement catholique propose un tableau de synthèse des savoirs et savoir-faire de langue qui doit permettre à l'enseignant de planifier une progression des apprentissages linguistiques en fonction des compétences et des genres de textes. Ce tableau renvoie le lecteur aux numéros des fiches/compétences où les apprentissages mentionnés sont les plus susceptibles d'être mis en œuvre. De son côté, pour chaque compétence disciplinaire du socle, le programme de la FWB dresse une liste des savoirs et savoir-faire que les élèves doivent acquérir dans le cadre de la résolution de tâches-problèmes. Le tableau de synthèse proposé dans le programme du réseau catholique compte trois pages, alors que la liste des savoirs et savoir-faire du programme de la FWB en compte quinze. En outre, le programme de l'enseignement catholique précise que : « les apprentissages à mobiliser en fonction des genres choisis ne doivent pas tous être systématisés ou théorisés » (p. 67). À première vue, il semblerait donc que le réseau catholique accorde moins d'importance aux savoirs et savoir-faire que le réseau de la FWB. Néanmoins, le programme de l'enseignement catholique propose une fiche dédiée à la construction et à la rédaction de savoirs linguistiques par les élèves (fiche n° 5 : « interroger la langue pour mieux la maîtriser »).

Le programme de l'enseignement catholique privilégie une méthodologie de travail en séquences et en parcours qu'il juge efficace pour l'apprentissage de compétences. La séquence, qui est « une suite coordonnée d'activités centrées sur l'apprentissage d'une compétence et d'un genre textuel ou communicationnel », gagne à être intégrée

dans le parcours, « ensemble plus vaste qu'elle contribue à construire » (programme de l'enseignement catholique, p. 13). La séquence vise des objectifs limités. De son côté, le parcours est « un ensemble de séquences d'apprentissage qui s'articulent les unes aux autres pour construire du sens. Si l'ordre de présentation du programme peut induire un mode de travail successif, fiche par fiche, il n'est pas envisageable de traiter les apprentissages réalisés au sein de chaque fiche comme des ensembles clos, indépendants les uns des autres » (p. 16). Selon nous, la notion de parcours renvoie à un curriculum faiblement découpé, puisque les différentes fiches sont articulées les unes aux autres afin que l'élève puisse faire des liens entre les différentes activités réalisées. De plus, le programme de l'enseignement catholique précise que « l'apprentissage de la lecture des référentiels peut être mené en collaboration avec d'autres disciplines : étude du milieu, sciences et religion notamment » (p. 35), ce qui indique à nouveau une tendance vers un curriculum peu cloisonné. De son côté, le programme de la FWB ne fournit pas d'indications quant à la manière dont l'enseignant peut articuler les tâches-problèmes. Néanmoins, il met en avant un faible découpage des activités d'apprentissage : « Aussi, le programme de français doit-il répondre à cette exigence impérieuse du décloisonnement des axes de la communication, mais aussi des activités d'apprentissage » (p. 5). En outre, il conseille aux enseignants l'insertion des tâches-problèmes dans un projet significatif, ce qui nous semble plus proche d'un curriculum faiblement découpé et donc du pôle invisible. Même si ce programme encourage les enseignants à faire des liens entre leurs différentes activités, il ne leur fournit pas de pistes concrètes concernant l'articulation des activités disciplinaires entre elles. Le curriculum tend donc vers un faible découpage, mais cette tendance est moins affirmée que dans le réseau catholique.

Le programme de la FWB laisse une certaine marge de liberté à l'enseignant : « pour des raisons de clarté, le programme ne propose, pour chaque tâche, sous la rubrique « analyse », que les grandes lignes d'une procédure. Il n'impose donc pas de suivre cette procédure pour autant que le professeur lui en substitue une qui permette la maîtrise progressive des mêmes compétences » (p. 3). Cette autonomie laissée à l'enseignant nous semble plus proche du modèle invisible que du

modèle visible, même si c'est en regard de l'élève qu'il convient d'apprécier le modèle proposé. Le programme de l'enseignement catholique laisse, lui aussi, une certaine marge de liberté aux enseignants, qui doivent élaborer leurs propres parcours en s'inspirant des conseils méthodologiques fournis dans le programme et le guide pratique.

4.2.2 La hiérarchie

Aucun des deux programmes ne décrit de façon explicite le modèle hiérarchique préconisé. Néanmoins, étant donné que ceux-ci mettent l'accent sur l'acquisition de compétences, nous pouvons supposer que le modèle d'enseignant prescrit est celui de la « personne ressource », qui accompagne l'élève lors de la construction de ses compétences au lieu de lui dispenser des savoirs, ce qui correspondrait davantage à une hiérarchie implicite.

4.2.3 Les critères d'évaluation

Dans le programme de la FWB, la pondération recommandée pour l'évaluation certificative est de 20 % pour les exercices d'entraînement, 20 % pour les activités de structuration et 60 % pour les activités de résolution de problèmes. La pondération est donc explicite et montre que ce programme accorde moins d'importance aux tâches globales que le réseau catholique, qui n'autorise l'évaluation certificative que lors « des tâches complexes mobilisant différents savoirs et savoir-faire et débouchant sur une production » (p. 18). Les critères d'évaluation sont explicites dans les tâches-problèmes de la FWB (ils sont listés dans la rubrique « bases d'évaluation »). De son côté, le programme du réseau catholique fournit des principes généraux concernant l'évaluation des compétences. À première vue, on pourrait penser que les critères d'évaluation sont implicites dans ce programme. Or, le guide pratique qui l'accompagne fournit des outils pour évaluer les médiations[4] et les productions des élèves. Dans ces outils, les critères d'évaluation sont explicites. L'évaluation formative, quant à elle, peut

4 « Productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui, ou à l'auditeur de manifester son écoute » (Programme de l'enseignement catholique, p. 72).

s'appliquer à tous les types d'activités, et ce dans les deux réseaux. À noter que le programme de l'enseignement catholique encourage l'autoévaluation, ainsi que la coévaluation, que l'on peut rapprocher du modèle invisible (Mangez, 2004).

La lecture approfondie des textes sur la base des trois dimensions identifiées dans le modèle de Bernstein permet donc de nuancer les résultats obtenus grâce à l'analyse de contenu. Ainsi, les fiches/compétences et les critères d'évaluation du réseau catholique présentent des éléments pouvant les associer à un modèle de pédagogie visible et ce, grâce à la publication d'un guide pratique comprenant des pistes méthodologiques. De son côté, le programme de la FWB n'est pas toujours aussi « visible » que ne le montre l'analyse de contenu. Ainsi, il prône un faible découpage du curriculum et laisse une certaine marge de liberté aux enseignants, ce qui correspond mieux à un modèle de type « invisible ».

5. Analyse de l'évolution du programme de l'enseignement catholique entre 2000 et 2005

L'analyse de contenu des deux versions successives du programme de l'enseignement catholique permet à nouveau de nuancer les résultats obtenus lors de l'analyse de contenu des programmes catholique et de la FWB. Les nombres qui figurent dans la deuxième colonne ont été obtenus grâce au logiciel Tropes, alors que ceux qui se trouvent dans la première colonne ont été relevés dans l'article de Mangez (2004). Les données concernant le programme de 2005 regroupent le nombre de mots recensés dans le programme ainsi que dans le guide pratique qui accompagne cette nouvelle version. Dans les tableaux ci-dessous, le premier nombre représente l'occurrence absolue et le nombre entre parenthèses représente l'occurrence relative. Pour chaque terme du programme de 2000, l'occurrence relative a été obtenue en multipliant l'occurrence absolue par 2,66, car l'ancienne version compte 60 pages, alors que la nouvelle en compte 160. Pour calculer l'occurrence relative d'un terme, nous nous sommes basés sur le nombre de pages, et non sur le nombre de mots, car nous ne disposions pas du programme de 2000 en format électronique et

nous n'avons pas procédé à un recomptage des mots de manière manuelle.

Tableau 6 : organisation et hiérarchisation des activités

	Programme de l'enseignement catholique (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Activité	111 (295)	112 (112)
(Activité) fonctionnelle	25 (67)	4 (4)
(Activité de) structuration	23 (61)	29 (29)
Tâche	3 (8)	67 (67)
Problème	5 (13)	29 (29)
Exercice	10 (27)	37 (37)

Les termes « activité fonctionnelle » et « activité de structuration » sont moins présents dans la nouvelle version. Cela s'explique en partie par le fait que d'autres termes renvoient aux activités fonctionnelles et aux activités de structuration. Ainsi, les tâches et les objets correspondent à certaines « activités fonctionnelles » du programme de 1994/2000. De même, les médiations, absentes du programme de 1994/2000, renvoient à certaines activités fonctionnelles. Les pistes d'activités, quant à elles, correspondent aux « activités de structuration » du programme de 1994/2000. Remarquons que le terme « tâche » est ainsi beaucoup plus présent dans la version de 2005, ce qui est assez logique puisqu'il renvoie à certaines activités fonctionnelles. De plus, le terme « exercice » est un peu plus présent dans la nouvelle version, mais cette tendance n'est pas assez forte pour pouvoir affirmer une segmentation plus importante du programme.

Tableau 7 : organisation et hiérarchisation des contenus

	Programme de l'enseignement catholique (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Compétence	95 (253)	139 (139)
Connaissance	15 (40)	47 (47)
Savoir	20 (53)	83 (83)
Savoir-faire	12 (32)	25 (25)

Le terme « savoir », qui renvoie plutôt à une pédagogie visible, est légèrement plus fréquent dans la nouvelle version du programme de l'enseignement catholique alors que le terme « compétence » y est deux fois moins présent. Ceci pourrait indiquer que la nouvelle version se distancie un peu de l'approche par compétences et devient un peu moins « invisible ».

Tableau 8 : marges de liberté du travail de l'enseignant

	Programme de l'enseignement catholique (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Enseignant, professeur, maître	27 (72)	103 (103)
Élève, jeune, adolescent, enfant	70 (186)	333 (333)

Selon Mangez (2004), plus les termes qui renvoient à l'enseignant et à l'élève sont nombreux, plus le programme décrit les actions de ceux-ci durant telle ou telle séquence d'apprentissage. Les occurrences plus élevées des termes relatifs à l'enseignant (y compris les termes assimilés : « professeur », « maître ») et à l'élève (y compris les termes

assimilés : « jeune », « adolescent », « enfant ») indiquent que la version de 2005 est plus descriptive que la version antérieure. Ceci pourrait également indiquer que les enseignants disposent d'une marge de liberté moins importante avec la nouvelle version du programme.

Tableau 9 : forme hiérarchique

	Programme de l'enseignement catholique (2000)	Programme de l'enseignement catholique (2005)
Enseignant	22 (59)	42 (42)
Professeur	5 (13)	61 (61)

Au niveau de la forme hiérarchique, le terme « professeur » est nettement plus présent dans la nouvelle version du programme. Son occurrence est même supérieure à celle du terme « enseignant ». Selon Mangez, sur le plan symbolique, la figure du professeur renverrait à une forme hiérarchique plus explicite que la figure de l'enseignant, mais cette interprétation reste fragile, comme nous l'avons déjà souligné.

Conclusion

L'hypothèse de recherche, à savoir « le programme du réseau catholique correspond davantage à la pédagogie invisible, alors que celui du réseau de la FWB correspond plus à la pédagogie visible au sens de Berstein » est confirmée par la première analyse de contenu réalisée. En effet, pour chacun des thèmes (organisation et hiérarchisation des contenus, marges de liberté du travail de l'enseignant, forme hiérarchique), à l'exception du premier (organisation et hiérarchisation des activités) pour lequel le constat semble moins marqué, le programme de la FWB s'inscrit davantage dans une pédagogie visible, contrairement au programme de l'enseignement catholique qui correspond davantage à une pédagogie

invisible. Malgré tout, cette hypothèse mérite d'être nuancée au regard de la lecture approfondie des différents textes et de l'analyse de contenu des deux versions successives du programme de l'enseignement catholique. Ainsi, la lecture des programmes de l'enseignement catholique et de la FWB suggère que les fiches/compétences et les critères d'évaluation du réseau catholique relèvent d'une conception pédagogique davantage visible, et ce, notamment grâce à la publication du guide pratique qui fournit des pistes méthodologiques aux enseignants. Le programme de l'enseignement catholique de 2005 serait-il donc devenu un peu plus « visible » que celui de 2000 ? Cette tendance semble partiellement confirmée par l'analyse de contenu effectuée sur les deux versions du programme de l'enseignement catholique. Ainsi, le terme « savoir », qui renvoie plutôt à une pédagogie visible, est légèrement plus fréquent dans la nouvelle version du programme alors que le terme « compétence » y est deux fois moins présent. Ceci pourrait indiquer que le nouveau programme est devenu un peu moins « invisible », pour répondre à un certain nombre de critiques adressées à sa première version par les enseignants. De même, celui-ci semble plus descriptif que l'ancien (occurrences plus élevées des termes relatifs à l'enseignant et à l'élève). Enfin, la lecture du programme de la FWB indique qu'il n'est pas toujours aussi « visible » que ne le montre l'analyse de contenu. Ainsi, il prône un faible découpage du curriculum et semble laisser une certaine marge de liberté aux enseignants. Les différentes analyses effectuées nous ont permis de nuancer quelque peu l'hypothèse, comme le propose Mangez (2004, p. 10) : « *cela ne signifie pas que l'on aurait affaire à deux modèles, 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* ». Cette « évolution » consiste sans doute en des ajustements successifs, comme le montre notre analyse. Ce n'est naturellement pas sans impact sur la manière dont évolue aussi l'évaluation des élèves dans un système qui connaît encore peu d'évaluations centralisées. Des analyses complémentaires portant sur ces programmes et sur des programmes relevant d'autres disciplines, à caractère plus scientifique par exemple, permettraient sans doute de questionner l'influence potentielle du type de cours en ce qui concerne la caractérisation d'un programme sur le continuum « visible-invisible » issu des travaux de

Bernstein. Un autre type d'analyse complémentaire pertinente à réaliser consisterait à analyser les différents programmes étudiés en regard d'une ou plusieurs taxonomies « généralistes » (celle de Bloom, par exemple) ou « disciplinaires » (celle de Gras pour les mathématiques, par exemple). A cette fin, le recours à l'outil « scénario » disponible dans le logiciel Tropes serait idéal.

Références bibliographiques

BERNSTEIN, B. (2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieau & J.P. Terrail (Ed.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Bautier, Bernstein, Bourdieu, Grospiron, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young* (pp. 85-112). Paris : La dispute.

BLOOM, B.S. & al. (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif. Traduction de M. Lavallée. Montréal : Education Nouvelle.

CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie, 154*, 97-110.

CHEVALIER, A. (2013). Les « non-sens » du nouveau programme de mathématiques de l'enseignement libre. [En ligne]. Page consultée le 6 janvier 2014. http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2635

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE. (2000). *Programme de français 1er degré commun, 1A et 2e commune.*

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE. (2005). *Français « Boîte à outils n°6 » : Guide pratique 1er degré.* [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : http://admin.segec.be/documents/4731.pdf

GRAS, R. (1977). Contributions à l'étude expérimentale et à l'analyse de certaines acquisitions cognitives et de certains objectifs didactiques en mathématiques. Université de Rennes : thèse doctorale.

HIRTT, N. (2005). *Pédagogie de l'incompétence*. [En ligne]. Page consultée le 10 mars 2013 : http://www.skolo.org/spip.php?article275

MANGEZ, E. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : Transfert de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de Pédagogie*, *146*, 65-77.

MANGEZ, E. (2007). Les réformes pédagogiques des années 1990 : de la décision politique à la réalité locale. *Cerisis Info, 19*, 1-4. [En ligne]. Page consultée le 27 décembre 2013. http://info.opes.ucl.ac.be/admin/upload/2rech.pdf

MANGEZ, C. & MANGEZ, E. (2008). Analyse sociologique des discours pédagogiques. Application au cas de la politique éducative en Belgique francophone. In D. Frandji & Ph. Vitale (Ed.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp. 189-206). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.* [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE. (2000). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, premier degré commun, programme d'études du cours de français.* [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/43-2000-240.pdf

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE. (2010). *Socles de compétences.* [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : *http://www.enseignement.be/index.php?page=24737*

SADOVNIK, A. R. (2001). Basil Bernstein. *Perspectives*, *31* (4), 715-731.

SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EN COMMUNAUTES FRANÇAISE ET GERMANOPHONE DE BELGIQUE. (2005). *Programme de français 1er degré commun, humanités générales et technologiques*. [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : http://admin.segec.be/documents/4063.pdf

SOETEWEY, S., DEROBERTMASURE, A. & DEMEUSE, M., (2013). Analyse des référentiels d'enseignement des sciences en Belgique francophone à l'aide du logiciel Tropes. Actes du Congrès AREF 2013, 27-30 août 2013, Montpellier, France. [En ligne] Page consultée le 27 décembre 2013 : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/217-analyse-des-référentiels-d'enseignement-des-sciences-en-belgique-francophone-à-l'aide--1.

SOETEWEY, S., DEROBERTMASURE, A. & DUROISIN, N. (2013). Usage combiné de Tropes® et d'un outil statistique pour recontextualiser et interpréter des données d'occurrences : Principe et illustration. Colloque « Corpus de textes : Composer, mesurer, interpréter », 17-18 juin 2013, Ecole normale supérieure, Lyon, France.

SOETEWEY, S., DUROISIN, N. & DEMEUSE, M. (2011). Le curriculum oublié – Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *56*, 123-134.