

## Les réformes pédagogiques des années 1990 : de la décision politique à la réalité locale

*Les années 1990 ont été marquées par une série de réformes dans le champ scolaire. La réforme du 1er degré en 1994 et le décret missions en 1997 dessinent ce mouvement de réforme. Nous nous intéressons prioritairement aux dimensions pédagogiques de ce mouvement, et ce à partir d'un point de vue sociologique.*

*Eric Mangez*

Parler de pédagogie à partir d'un point de vue sociologique est un exercice délicat, tant les notions et les concepts pédagogiques sont souvent emprunts d'une normativité importante. Le champ pédagogique est le lieu d'une lutte pour la définition de la pédagogie légitime. Or, la posture sociologique implique une forme de distance par rapport aux enjeux analysés. Il est dès lors utile de construire d'autres catégories, aussi indépendantes que possible des catégories des acteurs, et aussi neutres que possible sur le plan symbolique. Les travaux de Bernstein (1997) offrent de telles catégories d'analyse. Même si elles peuvent à leur tour générer des sous-dimensions, on peut considérer que pour Bernstein, trois dimensions fondamentales structurent tout modèle pédagogique : le curriculum, la hiérarchie et les critères d'appréciation.

Le curriculum, compris ici comme l'organisation des matières d'enseignement, peut être fortement ou faiblement découpé, selon le degré de cloisonnement entre disciplines, et, à l'intérieur de chaque discipline, entre parties de matières. 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.

La hiérarchie entre l'enseignant et l'élève peut être explicite ou implicite. Elle 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 et implique souvent une plus forte régulation horizontale entre élèves. 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 ce sur quoi il est évalué lors de telle ou telle épreuve. A 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.

Sur base de ces critères, Bernstein (1997) identifie deux formes typiques de modèles pédagogiques : les pédagogies visibles et les pédagogies invisibles. La distinction visible / invisible doit être comprise du point de vue de l'élève : c'est d'abord à partir de son point de vue que le modèle pédagogique est visible ou invisible. Dans le modèle invisible, les tâches à effectuer sont des tâches globales (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, la créativité, l'observation, l'esprit critique, la lecture et la capacité de trier des



informations et de les synthétiser). La pédagogie visible, à l'inverse, se caractérise par un découpage et un séquençage explicites du curriculum ; 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.

Cette distinction doit être comprise comme un continuum entre le pôle visible et le pôle invisible ; les pôles étant conçus comme des idéaux-types qui servent à équiper l'analyse mais que l'on n'observe jamais empiriquement dans leur pureté idéal-typique. À l'aide de ces repères théoriques, nous allons tenter de répondre à deux questions : quelles sont les orientations pédagogiques prônées par les réformes des années 1990 ? Comment ces orientations pédagogiques sont-elles reçues par les enseignants dans les contextes locaux ?

### L'orientation pédagogique des réformes des années 1990

De manière à situer l'orientation pédagogique du mouvement de réforme étudié à partir des repères empruntés à Bernstein, nous avons notamment opéré un travail d'analyse de contenu des programmes de cours pour le 1er degré secondaire (Mangez, 2004). Ont été sélectionnés 18 programmes appartenant à deux époques différentes, l'une située avant les réformes étudiées (8 programmes de cours de 1985), l'autre après lesdites réformes (10 programmes datant de 2000). Les programmes sélectionnés sont issus du réseau libre catholique et de l'enseignement de la Communauté française.

Nous avons procédé à une étude lexicométrique de ces textes. La méthode consiste à mesurer les occurrences d'une série de termes clés à teneur pédagogique : 85 termes différents ont été mesurés, et au total, 13.000 observations ont été comptabilisées.

Les analyses factorielles de ces données mettent en évidence deux facteurs principaux. Le premier facteur est principalement construit par des termes centraux pour la pédagogie de la maîtrise : "la leçon", "l'effort", "l'exercice", "l'observation", la définition claire d' "objectifs", ... Le second facteur est quant à lui principalement défini par les termes de "la pédagogie des compétences" : la mise en "situation", "le projet", "l'activité", ...

Lorsque l'on examine les scores obtenus par les 18 programmes de cours sur les deux facteurs, on constate d'abord que les nouveaux programmes ont tendance à obtenir un score positif sur le second facteur qui désigne la pédagogie des compétences, à l'inverse des anciens programmes qui obtiennent tous un score négatif sur ce facteur "compétences" et un score positif ou nul sur le premier facteur. Ces indications confortent l'interprétation des facteurs et permettent de l'enrichir : le premier facteur renvoie à la légitimité pédagogique des années 1970 et 1980 (centrée sur la pédagogie de la maîtrise qui tend vers un modèle visible dans les termes de Bernstein), et le second facteur résume la légitimité pédagogique des années 1990 et 2000 (centrée sur l'approche pédagogique par les compétences qui tend vers un modèle invisible).

De cette analyse, on peut retenir que l'on observe effectivement une rupture entre les deux périodes, que les programmes littéraires semblent, de manière générale pour les deux périodes, marqués par une densité pédagogique plus importante que les programmes "scientifiques". Quant aux distinctions entre les deux réseaux, elles sont relativement incertaines. Avec prudence, on pourrait cependant dire (1) qu'en 1985, les programmes du réseau de la Communauté étaient davantage engagés que ceux du réseau libre dans la pédagogie de la maîtrise, c'est-à-dire dans le modèle pédagogique légitime à l'époque ; (2) qu'en 2000, les programmes du réseau libre semblent plus engagés que ceux de la Communauté dans le langage des compétences, c'est-à-dire dans le modèle pédagogique dominant aujourd'hui. Ces analyses permettent de conclure que les réformes des années 1990 ont procédé à un déplacement de la pédagogie légitime sur le continuum visible - invisible, déplacement qui s'opère en direction du pôle invisible (mais de manière quelque peu différenciée selon les disciplines - littéraires ou scientifiques - et selon les réseaux).

### Les figures locales de la réforme

Dans une seconde partie, nous nous centrons sur la manière dont ce mouvement de réforme orienté vers une pédagogie invisible a pu être reçu par les enseignants dans les établissements scolaires. Cinq établissements ont été sélectionnés : en termes de niveau socioéconomique

des élèves, trois d'entre eux sont situés au sommet de la hiérarchie, les deux autres étant situés au bas de la hiérarchie. Au sein de chacun d'eux, tous les professeurs de français du 1er degré ont été interrogés au cours d'entretiens construits de manière à situer les préférences des enseignants sur le continuum visible - invisible. Il est évident que dans la pratique, la plupart des enseignants mettent en réalité en œuvre des moments pédagogiques visibles et des moments pédagogiques invisibles. Nous avons cependant pu, pour chacun d'eux, établir leur préférence pour l'un ou l'autre des deux pôles (même si ces préférences, dans la plupart des cas, ne sont pas radicales).

Même si, pour des raisons de concision, les observations sont présentées ci-dessous sous la forme de propositions générales, il faut garder à l'esprit qu'elles sont basées sur un nombre limité d'études de cas, et qu'elles devraient, pour être confirmées ou infirmées, faire l'objet d'une étude extensive. Les constats auxquels nous aboutissons distinguent principalement les préférences des enseignants selon la position de leur établissement dans la hiérarchie, c'est-à-dire selon le niveau socioéconomique moyen de leurs élèves.

Dans les établissements du haut de la hiérarchie, la plupart des enseignants interrogés optent pour un modèle visible : certains d'entre eux le font car telle est leur préférence, d'autres le font sous contrainte. Il semble en effet y avoir, dans ces établissements, une pression de la part de l'équipe éducative, des parents, mais aussi des élèves, en faveur d'un modèle visible. Dans ces établissements du haut de la hiérarchie, les enseignants qui tentent de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques invisibles (expressives) font rapidement l'objet de critiques de la part de leurs collègues. La pression de la part des parents (des classes moyennes et supérieures) peut quant à elle être comprise comme l'expression d'une méfiance face au caractère toujours incertain des pratiques invisibles, dans un contexte de crainte par rapport à l'avenir de leurs enfants sur les marchés de l'enseignement supérieur et du travail. Quant aux élèves qui, dans ces établissements, ont le plus souvent un parcours de réussite derrière eux, ils tendent souvent à afficher une forme de désintérêt à l'égard de pratiques pédagogiques qui ne sont pas orientées vers des apprentissages directement visibles à leurs yeux. Les rares enseignants qui, dans ces établissements du haut de la hiérarchie, sont en faveur de pratiques invisibles affirment, souvent avec beaucoup de regret, qu'ils ont renoncé totalement ou partiellement à leurs ambitions pédagogiques invisibles sous les pressions évoquées des collègues, des parents et des élèves.

Dans les établissements du bas de la hiérarchie, la tendance générale montre que la plupart des enseignants optent pour un modèle invisible (conforme donc aux prescriptions de la réforme), souvent sous forme d'une pédagogie du projet et dans un objectif de réconciliation des élèves avec le monde scolaire. Les élèves exercent d'ailleurs une pression en faveur d'un modèle invisible. Ces derniers ont le plus souvent subi un ou plusieurs échecs dans leur parcours antérieur, et la pression qu'ils exercent sur leurs enseignants peut être comprise comme une stratégie de défense qui vise à se prémunir des pratiques visibles rencontrées par le passé et associées à des échecs et des difficultés sur le plan cognitif et identitaire. Les rares enseignants qui, dans ces établissements, sont en faveur de pratiques visibles sont souvent découragés et relativement isolés de leurs collègues. Ils ne subissent cependant pas de la part de ces derniers une pression qui serait comparable à celle subie par les défenseurs de pratiques invisibles dans le haut de la hiérarchie.

### Conclusions

Les travaux de Bernstein évoqués, de même que ceux de Plaisance (1986), posent la question du rapport entre position sociale et orientation pédagogique. Ils soulignent des connivences socio-culturelles d'une part, entre classes sociales moyennes et supérieures et orientations pédagogiques invisibles, et d'autre part, entre classes sociales défavorisées et orientations pédagogiques visibles. Les conclusions de nos travaux s'éloignent de ces constats

Si la tendance promue par la réforme tend vers le pôle invisible, celle-ci est inégalement appréciée et mise en œuvre dans les établissements scolaires. Dans le bas de la hiérarchie, les prescriptions en faveur de pratiques invisibles sont favorablement reçues. Elles ne bouleversent cependant pas les habitudes des équipes pédagogiques qui mettaient en œuvre ces pratiques bien avant que les réformes pédagogiques ne confortent leur légitimité. Ces orientations invisibles semblent correspondre à la demande des élèves. Par contre, dans le haut de la hiérarchie, le mouvement de réforme est nettement moins bien perçu, et les enseignants paraissent moins

enclins à le mettre en œuvre. Cette relative résistance au changement dans les établissements d'élite ne doit pas être imputée aux seuls enseignants. Elle paraît plutôt résulter d'une configuration sociale d'ensemble : ainsi, les groupes sociaux situés favorablement dans la structure sociale semblent résister à la mise en œuvre de pratiques invisibles. De ce point de vue, nos conclusions s'opposent à celles de Bernstein ou de Plaisance. Ce constat peut être lié aux contextes spécifiques de ces différents travaux.

On peut ainsi souligner que les travaux de Bernstein et Plaisance ont, en bonne partie, été réalisés à une période où la crise de l'emploi n'avait pas atteint la persistance et l'écho qu'on lui connaît aujourd'hui, au point de faire partie, dans l'esprit du plus grand nombre, de l'horizon le plus probable de l'avenir des élèves. En outre, à cette époque, différents éléments participaient à la diffusion d'un "esprit 1968" chez les nouvelles classes moyennes salariées : expansion des systèmes d'enseignement, expansion du salariat, développement d'enjeux sociaux liés à l'habitat et à la culture et pas seulement au travail (Bidou, 1984). Sans doute faut-il en outre rappeler que notre travail de terrain s'est déroulé dans un espace géographique spécifique fortement marqué par le déclin industriel, par l'intensité des problèmes sociaux et par un manque structurel d'emplois. Dans une situation d'incertitude et de crainte par rapport à l'avenir, et singulièrement par rapport à l'emploi, c'est-à-dire aussi dans une situation de durcissement de la compétition entre membres des classes moyennes et supérieures, le modèle visible peut être extrêmement rassurant ; et le modèle invisible peut prendre les apparences d'un investissement à risque, y compris pour les catégories sociales (classes moyennes et supérieures à fort capital culturel) qui s'en font les premiers défenseurs sur un plan rhétorique (Brantlinger et Majd-Jabbari, 1998).

- 
- Bibliographie** Bernstein B. (1997), "Class and pedagogies : visible and invisible" in Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Stuart Wells A., *Education. Culture economy and society*, Oxford, Oxford University Press inc., 59-79.
- Bidou C. (1984), *Les aventuriers du quotidien: essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF.
- Brantlinger E., Majd-Jabbari M. (1998), "The conflicted pedagogical and curricular perspectives of middle-class mothers", *Journal of Curriculum studies*, 30 (4), 431-460.
- Mangez E. (2004) "La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir", *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, 65 - 77.
- Plaisance E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.