

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**ÉTUDE COMPARATIVE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DES RÉSEAUX  
CATHOLIQUE ET DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES POUR LE  
PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

**Marie Bocquillon\*, Marc Demeuse\*\*, Antoine Derobertmeasure\*\*\***

\* Université de Mons, marie.bocquillon@student.umons.ac.be

\*\* Université de Mons, marc.demeuse@umons.ac.be

\*\*\* Université de Mons, antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

---

**Mots-clés :** *pédagogie visible, pédagogie invisible, compétences, programmes, socles de compétences.*

**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, et donc d'analyser les différences d'interprétation des socles de compétences qu'ont réalisées ces deux réseaux. Cet article réplique l'étude de Mangez (2004), si ce n'est qu'il se base sur une version plus récente du programme de l'enseignement catholique (2005 au lieu de 2000). À l'instar de cet auteur, nous nous intéressons au caractère visible ou invisible de chacun de ces programmes. 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. Une analyse de contenu de deux versions successives du programme du réseau catholique (2000 et 2005) a également été réalisée.*

---

## **1. Introduction**

En Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>1</sup> (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 une partie des résultats issus de différentes analyses : une analyse de contenu permettant de comparer le programme de l'enseignement catholique et celui du réseau 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.

---

<sup>1</sup> Nom usuel de la « Communauté française de Belgique ».

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**2. Cadre théorique**

**2.1 Les travaux de Mangez (2004) et Hirtt (2005)**

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.

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 ; Sadovnik, 2001).

Pédagogie visible	Pédagogie invisible
<b>1. Le curriculum</b>	
<b>Curriculum fortement découpé :</b>	<b>Curriculum faiblement découpé :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- les disciplines sont fortement cloisonnées (tout comme les parties de matières à l'intérieur d'une discipline) ;</li> <li>- codes de savoir de type sériel (les savoirs sont organisés en séries clairement distinctes) ;</li> <li>- le pouvoir de l'enseignant sur le curriculum est faible. L'élève maîtrise davantage le curriculum, car celui-ci est plus prévisible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les savoirs sont intégrés entre les différentes disciplines et à l'intérieur de chacune d'elles ;</li> <li>- codes intégrés ;</li> <li>- l'enseignant dispose de larges marges de manœuvre pour organiser le curriculum, mais l'élève maîtrise moins son apprentissage, puisque le curriculum est moins prévisible.</li> </ul>
<b>Séquençage temporel explicite :</b>	<b>Séquençage temporel implicite :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- appelé aussi « fort », car les séquences d'apprentissage sont explicitement distinctes dans le temps ;</li> <li>- peu de marges sont laissées à l'enseignant pour organiser le temps d'apprentissage ;</li> <li>- le rythme est plus prévisible pour l'élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- appelé aussi « lâche », car il n'y a pas de limite claire entre les séquences d'apprentissage ;</li> <li>- de larges marges de manœuvre sont laissées à l'enseignant pour organiser le temps d'apprentissage ;</li> <li>- le rythme est moins prévisible pour l'élève.</li> </ul>
<b>2. La hiérarchie enseignant-élève</b>	

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

Hiérarchie explicite	Hiérarchie implicite
Il y a supériorité de l'enseignant.	L'enseignant est une personne accompagnant l'élève.
<b>3. Les critères d'évaluation</b>	
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 du réseau 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 du réseau 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 du réseau de la FWB correspond plus à la pédagogie visible.

**4. Analyse de contenu du programme du réseau catholique (2005) et de celui du réseau de la FWB (2000) : quelques résultats**

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

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

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 du réseau 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 du réseau de la FWB (27 536), nous avons multiplié par deux chacune des occurrences absolues obtenues pour le réseau de 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 contenus

	Programme du réseau de la FWB (2000)	Programme du réseau 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 du réseau 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 3 :** marges de liberté du travail de l'enseignant

	Programme du réseau de la FWB (2000)	Programme du réseau 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 du réseau de la FWB. Si l'on se base sur l'hypothèse de Mangez, le programme du réseau 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.

Pour les deux thèmes présentés (organisation et hiérarchisation des contenus, marges de liberté du travail de l'enseignant), l'analyse de contenu permet de confirmer l'hypothèse de Mangez : le programme du réseau de la FWB s'inscrit davantage dans une pédagogie visible, contrairement au programme de l'enseignement catholique qui correspond davantage à une pédagogie invisible.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**5. Analyse de l'évolution du programme de l'enseignement catholique entre 2000 et 2005 : quelques résultats**

L'analyse de contenu des deux versions successives du programme de l'enseignement catholique permet de nuancer les résultats obtenus lors de l'analyse de contenu des programmes de l'enseignement catholique et du réseau 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 4 : organisation et hiérarchisation des contenus**

	Programme du réseau catholique (2000)	Programme du réseau 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 5 : marges de liberté du travail de l'enseignant**

	Programme du réseau catholique (2000)	Programme du réseau 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.

**6. 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 Bernstein » est confirmée par la première analyse de contenu réalisée. En effet,

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

pour les deux thèmes présentés (organisation et hiérarchisation des contenus, marges de liberté du travail de l'enseignant), le programme du réseau 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 du programme du réseau catholique suggère que les fiches/compétences et les critères d'évaluation de ce programme 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. 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 du réseau 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. Une analyse complémentaire dans d'autres domaines couverts par ces programmes permettrait sans doute d'affiner nos conclusions.

### **7. 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.

### **8. Bibliographie**

- Bernstein, B. (2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieau et J.P. Terrail (éds) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Bautier, Bernstein, Bourdieu, Grospon, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young*. Paris, La dispute, coll. « L'enjeu scolaire ». pp. 85-112.
- Fédération de l'enseignement secondaire catholique. (2000). *Programme de français 1<sup>er</sup> degré commun, 1A et 2<sup>e</sup> commune*.
- Fédération de l'enseignement secondaire catholique. (2005). *Français « Boîte à outils n°6 » : Guide pratique 1<sup>er</sup> degré*. [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : <http://admin.segec.be/documents/4731.pdf>
- 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.
- Ministère de la Communauté 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.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_004.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf)

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

- Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (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>
- Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (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*, vol. 31 (4), 715-731.
- Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communautés française et germanophone de Belgique. (2005). *Programme de français 1<sup>er</sup> degré commun, humanités générales et technologiques*. [En ligne]. Page consultée le 29 janvier 2013 : <http://admin.segec.be/documents/4063.pdf>
- Soetewey, S., Derobertmeasure, 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.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/217-analyse-des-référentiels-d'enseignement-des-sciences-en-belgique-francophone-à-l'aide--1>.
- Soetewey S., Derobertmeasure 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 et 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.