

Université de Montréal

**Transformations et recontextualisations du discours pédagogique :
une comparaison des politiques curriculaires en France et au
Québec (2000-2015)**

Par Cécile Mathou

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de Ph.D. en éducation comparée et fondements de l'éducation

Août, 2017

© Cécile Mathou, 2017

Résumé

Cette thèse examine les politiques curriculaires contemporaines au niveau de l'enseignement secondaire dans une perspective comparative. Depuis une quinzaine d'années, le « curriculum » au sens large (programmes de formation, pratiques pédagogiques, évaluation des apprentissages) fait l'objet de réformes importantes dans de nombreux pays de l'OCDE. La convergence de tendances mondiales soulève la question de la diffusion d'un « curriculum global » (Meyer, 2007), cependant il existe peu de travaux empiriques abordant ces réformes dans une perspective comparative et on sait peu de choses sur la façon dont ces tendances communes se traduisent dans les contextes éducatifs nationaux. Dans l'objectif de donner une intelligibilité aux transformations curriculaires contemporaines, nous avons entrepris une analyse comparative dans deux contextes francophones, la France et le Québec. La recherche visait à rendre compte de dynamiques communes et de spécificités propres, dans une perspective compréhensive et non normative.

Pour ce faire, à la lumière des catégories analytiques de Basil Bernstein (1990, 2000), nous avons dans un premier temps porté notre attention sur les changements tels qu'ils se donnent à voir dans les textes officiels, à travers l'analyse de l'évolution du discours pédagogique depuis le début des années 2000. Dans un deuxième temps, nous avons interrogé la manière dont ce discours circule du centre vers le local, à partir des pratiques des agents intermédiaires en charge de recontextualiser, d'interpréter et de traduire le discours officiel : les inspecteurs et conseillers pédagogiques.

Située au carrefour de la sociologie du curriculum et de la sociologie de l'action publique, cette thèse a recours à la stratégie de la comparaison internationale entre deux cas contrastés. La méthodologie qualitative s'appuie d'une part sur une analyse de contenu du curriculum formel au niveau du secondaire (premier cycle) en France et au Québec (textes législatifs et réglementaires et documents d'accompagnement, N = 47), et d'autre part, sur un corpus d'entrevues semi-dirigées menées dans une académie et deux commissions scolaires auprès d'inspecteurs pédagogiques régionaux et de conseillers pédagogiques (N = 18), ainsi que de cadres des services éducatifs (N = 6).

L'analyse réalisée permet de rendre compte de l'hybridation complexe entre modèles pédagogiques et de la pluralité des formes prises par le « curriculum global » dans chaque contexte. Loin d'un processus d'uniformisation des curricula, nos deux cas illustrent comment des orientations communes telles que la perte de légitimité des logiques disciplinaires ou l'individualisation des relations pédagogiques, sont recontextualisées et déclinées selon des logiques et des dynamiques spécifiques à chaque système éducatif. Des facteurs historiques de longue durée (entre autres, les traditions curriculaires), les arrangements institutionnels existants (comme les modes de fabrication des curricula), ainsi que des facteurs conjoncturels liés au contexte politique constituent des filtres puissants qui contribuent à maintenir de fortes singularités nationales en termes d'évolution curriculaire et de trajectoire des politiques. Enfin, nos résultats permettent d'éclairer les transformations curriculaires sous l'angle de la circulation des textes officiels entre le niveau central et le niveau local. Nous avons mis en lumière deux modes de recontextualisation du discours officiel (distanciation/reproduction) caractérisant les agents dans chaque contexte éducatif, qui nous permettent d'interroger l'importance des « médiations » et le rôle de l'échelon intermédiaire dans la mise en œuvre des politiques.

Mots-clés : politiques éducatives; réformes de l'enseignement secondaire; sociologie du curriculum; recontextualisation; agents intermédiaires; comparaison internationale; France; Québec.

Abstract

This thesis examines contemporary curricular policies at lower secondary school level in a comparative perspective. Over the past fifteen years, many OECD countries have introduced significant reforms to overhaul their secondary school curricula (education programmes, pedagogical approaches and assessment practices). Looking at worldwide patterns, it could be argued that much of the formal content of these curricula have become standardized and that we can observe the diffusion of a “global curriculum” (Meyer, 2007). However, empirical research analyzing these reforms from a comparative perspective is still scarce, and little is known about how these common trends are translated into national contexts. In order to enhance our understanding of contemporary curricular transformations, we carried out a comparative analysis in two francophone contexts: France and the province of Quebec (Canada). Taking a comprehensive and non-normative approach, our research explores common dynamics as well as distinctive features of curricular reforms in these two policy settings.

Drawing on the analytical categories developed by Basil Bernstein (1990, 2000), we first examined the evolution of the official pedagogic discourse since the early 2000s, insofar as these changes have materialized in official texts. Secondly, we explored the way in which this discourse circulates from the central to the local level, looking at the practices of intermediary agents – inspectors and pedagogical counsellors – in charge of recontextualizing, interpreting and translating the official discourse.

This thesis is situated at the intersection of the sociology of the curriculum and the sociology of public action. It rests on an international comparison between two contrasting cases. The qualitative methodology consists of a two-pronged approach: on the one hand, a content analysis of the formal curriculum at lower secondary level in France and in Quebec (legislative and regulatory texts and guidelines and support documentation, N = 47); on the other hand, an analysis of semi-structured interviews conducted with inspectors and pedagogical counsellors (N = 18), as well as managers in educational services (N = 6) in one académie in France and two school boards in Quebec.

Our findings highlight the complex hybridization of pedagogic models at work in French and Quebecois curricular policies, and illustrates different declinations of the “global curriculum” once transposed into each of these two settings. Far from resulting in a standardization of national curricula, our two cases illustrate how common orientations (e.g. the loss of legitimacy of disciplinary logics, the individualization of pedagogic relations) are recontextualized according to logics and dynamics specific to each educational system. Long-term historical factors (including curricular traditions), existing institutional arrangements (such as curriculum-making processes), and circumstantial factors related to the political context constitute powerful filters that maintain strong national specificities in terms of curricular evolutions and policy trajectories.

Finally, by examining the circulation of official texts between the central and local levels, we identified two modes of recontextualization of the official discourse (distanciation vs. reproduction) characterizing agents in each educational context. This allows us to question the importance of "mediations" and the role of the intermediate level in policy implementation.

Keywords : education policy; secondary education reforms; sociology of the curriculum; recontextualisation; intermediary agents; international comparison; France; Quebec.

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	xi
Liste des figures et des encadrés	xiii
Liste des acronymes et abréviations	xiv
Remerciements	xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I.....	8
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	9
Introduction	9
1. Constats sur les politiques éducatives contemporaines : le « curriculum » au centre des réformes de la scolarité obligatoire	9
1.1 Transformation des contenus d’enseignement : les « compétences » comme dénominateur commun?	11
1.2 La centration sur les acquis d’apprentissage plutôt que les programmes.....	12
1.3 Pédagogies centrées sur l’apprenant, différenciation, individualisation	13
2. Diffusion de modèles transnationaux : vers un curriculum global?	14
2.1 Une accélération certaine de la circulation des idées... ..	16
2.2 ...mais pas de nécessaire convergence.....	19
3. La coexistence de tendances contradictoires et de logiques en tension	20
3.1. Des notions floues et polysémiques au cœur des changements curriculaires : de faux consensus?	20
3.2 Des réformes en tension avec des pressions « performatives ».....	22
3.3 Les effets de ces différentes logiques sur le curriculum : des processus encore peu explorés.....	24

4. Deux cas nationaux illustratifs des réformes curriculaires contemporaines dans le monde francophone	26
5. Objectif général de la recherche	30
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	32
Introduction	32
1. Pour une analyse sociologique des politiques curriculaires	33
1.1 Une lecture sociologique des politiques éducatives	33
1.2 La constitution de l'objet « curriculum » à partir d'une perspective sociologique	37
2. Concepts d'intérêt pour la thèse	47
2.1 Curriculum.....	47
2.2 Politiques publiques.....	60
2.3 Recontextualisation	62
3. Questions de recherche et hypothèses interprétatives	73
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	76
Introduction	76
1. La démarche : pourquoi et quoi comparer?	77
1.1 L'analyse comparative des politiques publiques	77
1.2 Rendre intelligibles des variations à la fois spatiales et temporelles.....	80
2. Volet 1 : analyse du discours pédagogique officiel.....	83
2.1 Observer quoi? Les données pertinentes	83
2.2 Choix du corpus d'analyse	85
2.3 Méthode d'analyse des corpus documentaires	91
3. Volet 2 : analyse des processus de recontextualisation du discours pédagogique	94
3.1 Données pertinentes.....	94
3.2 Choix du terrain et des participants à l'enquête	95
3.3 Méthodes : collecte et analyse des données	100
Conclusion	106
PARTIE II	108
Introduction de la deuxième partie	109

CHAPITRE 4 L'ÉVOLUTION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE OFFICIEL AU QUÉBEC	110
.....	110
Introduction	110
1. Les textes officiels et leur fabrication	110
1.1 Les principaux textes, le prescrit et le non-prescrit	110
1.2 Les acteurs intervenant dans l'élaboration des textes.....	112
2. Résultats de l'analyse du corpus.....	114
2.1 Période 1 (2000-2007) : affirmation d'un modèle pédagogique invisible	117
2.2 Période 2 (2007-2015) : infléchissement du discours vers des orientations instrumentales.....	134
Conclusion.....	140
CHAPITRE 5 L'ÉVOLUTION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE OFFICIEL EN FRANCE	144
.....	144
Introduction	144
1. Les textes officiels et leur fabrication	144
1.1 Les textes principaux, le prescrit et le non-prescrit	144
1.2 Les acteurs intervenant dans l'élaboration des textes.....	146
2. Résultats de l'analyse du corpus.....	148
2.1 Période 1 (2005-2012) : un mouvement hésitant privilégiant la juxtaposition de logiques autonomes	150
2.2 Période 2 (2012-2015) : vers un modèle curriculaire intégré?	172
Conclusion.....	179
CHAPITRE 6 SYNTHÈSE COMPARATIVE	183
.....	183
Introduction	183
1. L'évolution du discours pédagogique en France et au Québec	183
1.1 La recontextualisation différenciée de tendances communes.....	183
1.2 Des transformations différenciées du point de vue de leur temporalité et de leur trajectoire.....	190
2. Quelques hypothèses pour rendre compte des transformations observées.....	193

2.1 Les transformations curriculaires sur le temps long : histoire et traditions curriculaires	194
2.2 La fabrication du curriculum prescrit : la politique comme texte	198
2.3 Stratégies et intérêts des acteurs politiques	203
2.4 Le rôle de la circulation des idées et des experts.....	209
Conclusion.....	214
Conclusion de la Partie II	216
PARTIE III	219
Introduction de la troisième partie.....	220
CHAPITRE 7 LES AGENTS DE RECONTEXTUALISATION	223
Introduction	223
1. Genèse et évolution des professionnels du conseil et de l'inspection pédagogique.....	223
1.1 Deux groupes professionnels relativement jeunes	223
1.2 Évolutions des rôles au cours des cinquante dernières années.....	225
2. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques aujourd'hui.....	226
2.1 L'inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA - IPR)	226
2.2 Le conseiller pédagogique et la commission scolaire	228
2.3 Des professionnalités en « recomposition » et des tensions accrues depuis le début des années 2000	230
3. Trajectoires, rapport au métier et identités professionnelles	232
3.1 Les IPR : un rapport au métier en transformation	233
3.2 Les conseillers pédagogiques : un métier en manque de reconnaissance.....	238
Conclusion.....	244
CHAPITRE 8 L'INTERPRÉTATION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE.....	247
Introduction	247
1. L'interprétation du discours officiel par les IPR	248
1.1 Des IPR plutôt favorables aux évolutions curriculaires depuis 2005.....	248
1.2 Les savoirs de référence mobilisés par les IPR	251
1.3 Un travail d'interprétation plutôt individuel et centré sur la discipline.....	256
2. L'interprétation du discours officiel par les CP	260

2.1 Des CP qui ont porté le Renouveau pédagogique, partagés sur les évolutions récentes	260
2.2 La recontextualisation du discours officiel par les haut cadres de la CS : un filtre qui conditionne le travail d'interprétation des CP	262
2.3 Les savoirs de référence mobilisés par les conseillers pédagogiques	263
2.3 Un travail d'interprétation collectif et interdisciplinaire davantage institutionnalisé	268
Conclusion	271
CHAPITRE 9 LA TRADUCTION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE	273
Introduction	273
1. Les relations à travers lesquelles se joue la traduction du discours officiel	274
1.1 Les inspecteurs pédagogiques régionaux face aux enseignants	275
1.2 Les conseillers pédagogiques face aux enseignants	279
2. L'usage des textes	284
2.1 Les inspecteurs pédagogiques, les textes et leur mise en récit	284
2.2 Les conseillers pédagogiques, les textes et leur mise en récit	293
Conclusion	306
Conclusion de la partie III	310
PARTIE IV	317
CHAPITRE 10 REGARD CROISÉ SUR LES RÉSULTATS ET DISCUSSION	318
Introduction	318
1. La recontextualisation de tendances mondiales et leurs traductions différenciées	319
1.1 Des tendances communes de part et d'autre	319
1.2 ... recontextualisées de façon différenciée dans les textes qui matérialisent le discours pédagogique	322
2. Des politiques curriculaires que sous-tendent des dynamiques complexes	324
2.1 Des modèles mixtes qui intègrent des orientations en tension, à différents degrés et selon différents agencements	325
2.2 Modèle invisible et pressions performatives : comment les politiques d' <i>accountability</i> « pèsent » sur les curricula	328
3. Les effets des processus de recontextualisation sur le discours pédagogique officiel	333

3.1 Une amplification ambivalente du discours de la performance instrumentale par les CP	334
3.2 Une recontextualisation prudente par les IPR	337
3.3 Ce que nous apprend l'étude empirique de la recontextualisation des politiques curriculaires	338
3.4 Des référents communs aux discours français et québécois transformés par la recontextualisation opérée au niveau intermédiaire	340
4. Les différents « champs » en jeu dans l'élaboration et la circulation du discours pédagogique.....	342
4.1 La recontextualisation par les gestionnaires situés au niveau intermédiaire	342
4.2 Des rapports différenciés avec le champ de recontextualisation pédagogique	344
CONCLUSION GÉNÉRALE	348
Retour sur les différentes composantes de la thèse	348
Principales contributions et limites de la thèse.....	352
Apports empiriques et théoriques	352
Limites de la thèse	356
Prospectives de recherche.....	359
Bibliographie	362
Annexe 1 Corpus de textes (analyse documentaire).....	i
Annexe 2 Formulaire de consentement remis aux participants.....	v
Annexe 3 Guides d'entretiens	viii
Annexe 4 Grille de codage utilisée pour l'analyse du corpus d'entretiens	xi

Liste des tableaux

Tableau I Synthèse de travaux de recherche portant sur les évolutions curriculaires contemporaines et la diffusion de référentiels transnationaux	18
Tableau II Principaux modèles pédagogiques et leurs modalités.....	59
Tableau III Les deux facettes du processus du recontextualisation.....	71
Tableau IV Articulation des volets empiriques de la recherche.....	76
Tableau V Caractéristiques des systèmes éducatifs français et québécois.....	82
Tableau VI Constitution des deux corpus documentaires	91
Tableau VII Instrumentation du Volet 1 : analyse du discours pédagogique officiel	92
Tableau VIII Présentation des CS/académie où s’est déroulée l’enquête de terrain.....	97
Tableau IX Répartition des entrevues réalisées en fonction des positions occupées	100
Tableau X Principaux textes qui constituent le discours pédagogique officiel au Québec depuis 2000	115
Tableau XI Sommaire du Programme de formation de l’école québécoise, secondaire premier cycle.....	117
Tableau XII Table des matières des chapitres du PFEQ consacrés au français et aux mathématiques.....	123
Tableau XIII Principaux textes qui constituent le discours pédagogique officiel en France depuis 2005.....	148
Tableau XIV Illustration du contenu de deux compétences du socle en 2006 : Maîtrise de la langue et Autonomie et initiative	152
Tableau XV Tables des matières des programmes de mathématiques et de français	155
Tableau XVI Le livret personnel de compétences, compétences 3 et 7, palier 3.....	163
Tableau XVII Principaux dispositifs d’individualisation entre 2005 et 2012.....	167
Tableau XVIII Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2015..	173
Tableau XIX Intensité et modalité des transformations affectant les trois dimensions du curriculum au Québec et en France	184
Tableau XX Transformations curriculaires au Québec en France : temporalité, trajectoire et processus de changement	191

Tableau XXI Exemple de références à la formation tout au long de la vie dans le PFEQ et le socle commun	211
Tableau XXII Présentation des IPR interrogés dans le cadre de l'enquête de terrain.....	234
Tableau XXIII Présentation des CP interrogés dans le cadre de l'enquête de terrain.....	239
Tableau XXIV Typologie des formes et modes de recontextualisation du discours officiel par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques	310
Tableau XXV Modèle invisible (compétence) et visible (performance)	325
Tableau XXVI Principales orientations pédagogiques qui sous-tendent le discours officiel selon les périodes considérées	326

Liste des figures et des encadrés

Figure 1 Champs de production, de recontextualisation et de reproduction du discours pédagogique.....	65
Figure 2 Processus d'analyse des données provenant de l'enquête de terrain	106
Figure 3 Structure des échelles de niveaux de compétence en 2006.....	132
Figure 4 Évolution du discours pédagogique officiel au Québec de 2000 à 2015	143
Figure 5 Évolution du discours pédagogique officiel en France de 2005 à 2015	182
Encadré 1 Le point de départ des transformations curriculaires analysées : deux réformes de grande ampleur	88
Encadré 2 Le terrain de l'enquête en France : caractéristiques générales de l'académie.....	98
Encadré 3 Le terrain de l'enquête au Québec : caractéristiques générales des deux CS.....	98
Encadré 4 Thèmes guidant les entrevues avec les CP/IPR.....	101
Encadré 5 Traitement du domaine général de formation « Environnement et consommation » dans le programme de mathématiques au Québec.....	125
Encadré 6 « Faire de la grammaire » dans l'esprit du PFEQ ou l'autorisation d'un temps à part	126
Encadré 7 La place de l'« adolescent » dans le PFEQ	131
Encadré 8 Les sept compétences ou piliers du socle commun en 2006	151
Encadré 9 Le thème de convergence « Développement durable » dans l'introduction commune aux disciplines scientifiques en France	157
Encadré 10 La « leçon de grammaire », élément fondamental du programme de français.....	160

Liste des acronymes et abréviations

ADQ : Action démocratique du Québec

CNP : Conseil national des programmes

COR : Champ officiel de recontextualisation

CP : Conseiller pédagogique

CPÉ : Commission des programmes d'études

CRP : Champ de recontextualisation pédagogique

CS : Commission scolaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSP : Conseil supérieur des programmes

DES : Diplôme d'études secondaires

DG : Directeur général

DGA : Directeur général adjoint

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DGF : Domaines généraux de formation

DNB : Diplôme national du brevet

EDD : Éducation à l'environnement et au développement durable

ÉGÉ : États généraux sur l'éducation

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

FPPE : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation

GAR : Gestion axée sur les résultats

HCE : Haut conseil de l'éducation

IEN : Inspecteurs de l'éducation nationale

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

IPR : Inspecteur pédagogique régional

LIP : Loi sur l'instruction publique

LOLF : Loi organique relative aux lois de finances

LPC : Livret personnel de compétences

MELS : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport

MEN : Ministère de l'éducation nationale

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

NGP : Nouvelle gestion publique

NSE : Nouvelle sociologie de l'éducation

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PD : Progression des apprentissages

PDMF : Parcours de découverte des métiers et des formations

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PLQ : Parti libéral du Québec

PPRE : Programmes personnalisés de réussite éducative

PQ : Parti québécois

RAI : Réponse à l'intervention

RP : Régime pédagogique

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

*À ma petite Michelle, qui m'a accompagnée
pendant les neuf derniers mois de cette thèse,
et qui est venue au monde au moment
où j'en écrivais les dernières lignes.*

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à Christian Maroy, mon directeur de thèse, qui m'a donné l'opportunité de réaliser cette recherche doctorale et m'a accompagnée tout au long de ce travail. C'est grâce à lui que ce projet de thèse à l'Université de Montréal s'est concrétisé en 2012. Sans son appui sur le plan scientifique, matériel, financier et humain tout au long de ces cinq années, je n'aurais pu réaliser ce travail. Je le remercie sincèrement pour ses conseils avisés, son regard critique mais toujours bienveillant, et sa grande disponibilité.

Il me faut ensuite remercier les membres du jury, Claude Lessard, Jean-Yves Rochex et Maurice Tardif, pour avoir accepté de prendre le temps de lire et de discuter mon travail. Parmi eux il me faut remercier tout particulièrement Claude Lessard qui a suivi l'élaboration de cette thèse depuis l'étape de l'examen de synthèse, et dont les conseils éclairants et les encouragements m'ont aidée à avancer.

Je remercie également les professeurs du département pour leurs apports scientifiques, en particulier Pierre Lapointe et Marc André Deniger, dont les séminaires doctoraux ont contribué à donner forme à cette recherche, ainsi que Joëlle Morrissette pour l'intérêt qu'elle a porté à ce travail.

Au sein de la Faculté des sciences de l'éducation, j'ai eu la chance de faire partie de l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, dirigée par Christian Maroy. La Chaire m'a offert un cadre de travail convivial, chaleureux, et stimulant. Un grand merci à Samuel, Annelise, Michel, Marjorie, Justine, Mathieu, Gonzague, Jorge, pour l'esprit d'équipe et les discussions vives et toujours enrichissantes. Je pense aussi à Eli avec qui j'ai cheminé tout au long de ce parcours doctoral, et dont la bonne humeur, la générosité, et le sourire étaient toujours au rendez-vous.

Je voudrais remercier également les personnes qui m'ont aidée à ouvrir les portes du terrain québécois et français, en particulier Agnès van Zanten, Xavier Pons et Geneviève Audet, ainsi qu'Yves Dutercq qui a bien voulu jouer le rôle de « vérificateur éthique local » au regard des normes françaises. Sans leurs conseils avisés, leur appui et leur connaissance du terrain, l'enquête n'aurait pu se dérouler dans de si bonnes conditions. Il me faut ici remercier

les deux commissions scolaires et l'académie qui ont participé à la recherche, en particulier toute les personnes qui ont bien voulu partager un peu de leur temps et leur expérience. Je leur suis très reconnaissante d'avoir accepté de me rencontrer et d'avoir porté un intérêt à cette recherche.

Si cette recherche s'est déroulée dans de bonnes conditions, c'est aussi grâce à l'appui financier de la Faculté des sciences de l'éducation, et de la Faculté des études supérieures et postdoctorales. Je remercie le Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche et en particulier Claudine Jomphe pour son soutien et ses conseils.

Enfin, merci à ma famille qui m'a encouragée et soutenue tout au long de ce parcours!

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La période contemporaine est marquée par une accélération des réformes éducatives, réformes de grande ampleur ne se limitant pas à une modification des programmes d'études, mais touchant également les méthodes d'enseignement, les pratiques d'évaluation et le système éducatif dans son ensemble (Legendre, 2008). Ces réformes émergent souvent suite à de grands débats nationaux qui interrogent les finalités de l'école et la nécessité d'une refonte des contenus et pratiques d'enseignement pour s'adapter aux exigences de la nouvelle « économie du savoir », mais aussi pour faire réussir « tous » les élèves et lutter contre le décrochage. C'est donc le curriculum dans son ensemble qui devient l'objet central des politiques éducatives, soit les contenus d'enseignement mais aussi leur organisation, leur transmission et leur évaluation, particulièrement dans les dernières années de la scolarité obligatoire. C'est en effet au niveau du premier cycle du secondaire que les demandes envers l'école se multiplient (instruction, éducation, socialisation, épanouissement, employabilité, etc.), générant des tensions spécifiques à ce niveau du système scolaire (Dubet, 2008; Maroy, 2006).

La convergence de tendances curriculaires à l'échelle mondiale conduit certains chercheurs à parler de la diffusion d'un « curriculum global » (Meyer, 2007) qui serait caractérisé par le développement de compétences transversales ou génériques, la centration sur les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) et la promotion d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Or, ces réformes ne se déploient pas de façon uniforme ni univoque. Des tendances contradictoires, des logiques en tension sous-tendent les changements contemporains. Ces logiques oscillent entre, d'un côté, le développement de compétences tournées vers la vie, ainsi que l'appel à l'apprentissage actif et à la créativité et, de l'autre, une centration sur les savoirs fondamentaux (notamment la maîtrise de la langue et les mathématiques) et sur les performances mesurées par des évaluations standardisées (Anderson-Levitt, 2003). Cependant, les analyses portant sur ces dynamiques complexes sont encore peu développées, la question des curricula ayant été longtemps négligée par l'éducation comparée au profit des structures et de l'organisation des systèmes (Kazamias, 2009). On sait également peu de choses sur la façon dont ces tendances communes se traduisent et se

déclinent concrètement dans les curricula de différents pays, dû au manque d'analyses comparatives systématiques. Dans un tel contexte émerge la question suivante : comment ces tendances curriculaires mondiales se traduisent-elles dans les curricula nationaux, au-delà de l'usage de notions communes (par ex. les compétences, la différenciation pédagogique)?

On observe la diffusion de ces réformes en contexte francophone également. Les « reconfigurations curriculaires » en cours depuis la fin des années 1990 portent aussi bien sur les contenus et les pratiques pédagogiques que sur les finalités de la formation (Hasni et Lebeaume, 2010). La France et le Québec en sont deux illustrations. Dans ces deux systèmes éducatifs, les programmes de formation de la scolarité obligatoire ont subi au milieu des années 2000 une refonte majeure (Renouveau pédagogique au Québec, Socle commun de connaissances et de compétences en France). Or, ces transformations curriculaires font l'objet d'analyses et d'interprétations contradictoires, et nourrissent de vives controverses, tant professionnelles que scientifiques. Les débats sociétaux qu'elles génèrent sont d'autant plus virulents qu'ils touchent à des enjeux centraux : quels savoirs transmettre et comment, quelles finalités donner au système scolaire, quel citoyen former? Au sein de la communauté scientifique, les interprétations qui sont faites sur la nature et le sens des transformations en cours divergent fortement : restructuration profonde de l'apprentissage ou du rapport au savoir pour les uns à travers l'avènement d'un nouveau « paradigme », instrumentation des contenus d'enseignement pour satisfaire les besoins de l'« économie de la connaissance » pour les autres, ou encore introduction de standards à atteindre par les élèves et pouvant servir à l'évaluation des enseignants dans le cadre de la nouvelle gestion publique. Ces interprétations ne reposent pas toujours sur des recherches empiriques précises, et surtout, elles se fondent sur des oppositions qui instaurent des dichotomies artificielles (entre pédagogisme et enseignement classique, innovateurs et traditionnalistes, mise en activité et enseignement directif, compétences et connaissances, etc.) qui limitent notre compréhension des politiques éducatives contemporaines et de leurs enjeux. Au final, ces réformes curriculaires placent les chercheurs devant des « questions embrouillées, complexes, où les notions les plus courantes font l'objet des interprétations les plus diverses, où les arguments d'autorité sont récurrents, où les convictions les plus ostensibles s'autorisent de rhétoriques particulièrement modestes » (Harlé, 2010, p. 138). Ces critiques normatives, prises entre deux alternatives opposées,

doivent selon nous être nuancées et la compréhension de ces politiques approfondie pour donner sens aux transformations en cours.

Cette thèse a donc pour but d'apporter à l'observation des transformations curriculaires contemporaines un éclairage original, fondé d'une part sur une approche comparative et, d'autre part, sur une analyse sociologique des curricula et des politiques éducatives. Il s'agit d'interroger ce mouvement global de convergence des curricula, à partir d'une étude empirique qui éclaire la recontextualisation de ces tendances mondiales dans des contextes éducatifs spécifiques. Plus précisément, cette thèse vise à rendre intelligibles les transformations curriculaires contemporaines dans deux systèmes éducatifs francophones, la France et le Québec, en partant de deux types d'interrogations : Comment le curriculum prescrit ou « formel » (Perrenoud, 1993) a-t-il évolué depuis le début des années 2000 dans ces deux systèmes éducatifs? Comment les acteurs aux prises avec ces prescriptions s'en saisissent-ils et leur donnent-ils sens? Nous avons décidé de porter notre attention sur les changements tels qu'ils se donnent à voir dans les textes officiels dans un premier temps, et dans un deuxième temps de nous focaliser sur les acteurs en première ligne dans la circulation de ces textes pour que ces derniers s'incarnent dans les pratiques enseignantes : les inspecteurs et conseillers pédagogiques.

Notre thèse est située au carrefour de la sociologie du curriculum et de la sociologie de l'action publique. S'inscrivant dans la lignée des recherches des sociologues du curriculum, cette thèse n'a pas de visée normative ni pratique; elle vise à alimenter la réflexion, à éclairer les termes des débats en cours et leurs enjeux et non pas à fournir une réponse sur ce que doivent être les contenus scolaires et les pratiques pédagogiques (Ropé, 2000). Le point de vue sociologique s'avère indispensable car il permet de mettre à distance les choix curriculaires et de les interroger, car comme l'ont affirmé les sociologues britanniques qui ont forgé l'expression de « sociologie du curriculum », rien ne va de soi dans ce qu'on estime valoir la peine d'être communiqué à tel ou tel public d'élèves, à tel moment ou à tel autre (Isambert-Jamati, 1995). Notre approche comparative s'inscrit dans cette démarche, au sens où elle s'attache à rendre intelligibles aussi bien des « variations temporelles » que des « variations contemporaines » dans l'espace (*Ibid.*, p. 10). Dans cette perspective, nous mobilisons les repères théoriques de Bernstein (1971, 1990, 2000), encore peu utilisés dans la recherche

francophone, pour analyser le « curriculum » dans ses trois dimensions : les contenus d'enseignement, les modalités de leur transmission ou la pédagogie, et enfin leur évaluation. Ces trois « systèmes de message » sont constitutifs de ce que Bernstein nomme le « discours pédagogique », un discours dont il analyse la structure à partir des concepts de classification et de cadrage, notamment. Ces outils nous fournissent non seulement un langage de description commun pour analyser les textes curriculaires au-delà de leur contexte national, mais également un langage qui permet de se distancier des catégorisations et classements mobilisés par les acteurs de ces réformes. Comme le rappelle Éric Mangez (2008), la posture sociologique implique une forme de neutralité par rapport aux enjeux analysés, il faut donc construire des catégories aussi indépendantes que possible de celles élaborées par les acteurs, et aussi neutres que possible sur le plan symbolique.

La présente thèse s'intéresse non seulement aux transformations curriculaires dans le temps (décennie 2000) et dans l'espace (deux systèmes éducatifs), mais également aux agents qui mettent en œuvre les politiques curriculaires. Afin de tenir compte des multiples imbrications et interactions entre les différents niveaux qui structurent aujourd'hui les politiques éducatives (transnational, national, intermédiaire, local), nous abordons les politiques curriculaires dans la perspective de la sociologie de l'« action publique ». Cette lecture sociologique des politiques publiques s'inscrit dans une approche compréhensive et non normative, visant à rendre compte de la complexité des transformations en cours dans le champ éducatif. Elle met l'accent sur la nécessité de saisir non seulement l'action de l'État, mais aussi une diversité d'acteurs impliqués dans la médiation et la mise en acte d'une politique. L'analyse ne se limite alors pas aux textes institutionnels : la politique circule, fait l'objet de multiples réinterprétations, traductions, selon les contextes et les acteurs qui s'en saisissent – y compris les acteurs intermédiaires, qui sont des acteurs clés pour saisir le sens d'une politique. Dans cette perspective, le concept de « recontextualisation » revêt une importance centrale dans cette thèse : en effet, les politiques ne se réduisent pas à leur application mais font l'objet de processus de recontextualisation par les acteurs à différents niveaux (van Zanten et Ball, 2000). Il s'agit de porter le regard sur la circulation des « textes » qui constituent le curriculum formel, sur leur diffusion et leur réappropriation le long de la « chaîne curriculaire » (Forquin, 2008). Ces processus peuvent transformer le texte initial,

infléchir ses orientations; le sens de la politique n'est donc pas prédéterminé. Entre ce qui est formellement supposé être enseigné et la réalité des activités dans les salles de classe, il y a le travail de médiation et de traduction réalisé par divers agents intermédiaires tels que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques (Mangez et Liénard, 2008, p. 106), un travail encore peu exploré par les chercheurs en France comme au Québec.

Cette thèse a ainsi comme ambition de couvrir une double lacune dans la sociologie de l'éducation francophone : le nombre très limité d'études empiriques sur la mise en œuvre des politiques éducatives et le nombre très réduit de recherches sur le curriculum dans une perspective sociologique (Mangez, 2008). Nous souhaitons apporter une réponse par rapport à la nature des transformations curriculaires (qu'est-ce qui se transforme et comment, des contenus, des pratiques pédagogiques ou de l'évaluation), mais également à la façon dont ces transformations se réalisent, soit comment les changements souhaités par les autorités centrales sont portés et transformés par les acteurs à la jonction entre discours officiel et enseignants sur le terrain. Pour répondre à ces objectifs de recherche, cette thèse se divise en dix chapitres, répartis en quatre grandes parties.

Première partie

Le premier chapitre vise à situer l'angle sous lequel le phénomène des politiques curriculaires va être abordé. Les constats qui émergent de la littérature à propos des grandes tendances curriculaires mondiales nous permettent de souligner les exigences paradoxales qui pèsent sur les curricula, entre logiques expressives d'une part, et logiques instrumentales de l'autre. Ces constats nous amènent à souligner la nécessité d'une approche comparative et approfondie des curricula afin de rendre intelligibles les transformations observées. Dans le chapitre 2, nous présenterons les référents théoriques mobilisés dans cette thèse, à la croisée de deux littératures : la sociologie du curriculum d'une part, pour caractériser les logiques qui sous-tendent les changements observés, et la sociologie de l'action publique d'autre part, afin de rendre compte de la médiation des politiques par les acteurs intermédiaires. Nous précisons les concepts clés et les questions spécifiques qui ont guidé cette thèse. Le chapitre 3 vise à présenter les éléments méthodologiques de notre recherche, qui se structure autour de deux volets empiriques. Le premier volet s'attache à analyser et comparer le curriculum formel dans les systèmes québécois et français, à partir de la constitution de deux corpus

documentaires. Le second vise à analyser le travail d'interprétation et de recontextualisation du curriculum formel par des agents situés au niveau intermédiaire. Une enquête de terrain a été menée auprès d'une académie en France et de deux CS québécoises (entrevues semi-dirigées réalisées principalement avec des inspecteurs pédagogiques régionaux et des conseillers pédagogiques). Nous préciserons les différentes méthodes de collecte et d'analyse des données mobilisées, ainsi que les conditions de l'enquête de terrain. Nous expliciterons autant que possible les choix qui ont été faits ainsi que les opérations d'analyse et d'interprétation des données.

Deuxième partie

Les transformations curriculaires en France et au Québec seront appréhendées dans un premier temps à travers l'analyse du discours pédagogique officiel (Bernstein, 1990). Nous interrogerons en effet le mouvement opéré par ce discours au travers des textes qui le manifestent sur une période d'environ dix ans. Cette partie s'appuie sur la présentation des résultats issus du premier volet empirique de notre recherche, soit l'analyse de contenu de deux corpus documentaires qui nous permettent d'appréhender les curricula dans leur forme matérielle. Nous présenterons successivement le mouvement général des évolutions curriculaires dans chaque système éducatif (chapitres 4 et 5). Le chapitre 6 présentera ensuite une analyse comparative des deux corpus visant à dégager les principales tendances qui émergent des deux cas nationaux : il s'agit d'identifier les orientations communes qui nous semblent les plus saillantes tout en soulignant en quoi elles font l'objet de processus de recontextualisation différenciés dans les deux systèmes éducatifs. Enfin, nous proposerons une série d'hypothèses pour rendre compte des variations observées.

Troisième partie

Dans la troisième partie, nous interrogerons la circulation des textes le long de la chaîne curriculaire (Forquin, 2008), en particulier leur recontextualisation par les agents intermédiaires chargés de faire circuler le discours pédagogique officiel. Il s'agit de comprendre et de comparer comment les acteurs en première ligne dans le mouvement des textes du niveau central vers le niveau local s'en saisissent, leur donnent sens et, le cas échéant, les transforment. Avant d'entrer dans la présentation des résultats de l'analyse des

données provenant de l'enquête de terrain, le chapitre 7 servira de mise en contexte, en dressant brièvement le portrait de la genèse et l'évolution des deux groupes professionnels que sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques régionaux, ainsi que leur rapport au métier et les tensions qui traversent leur travail. Le cœur du propos sera développé dans les chapitres 8 et 9. Dans un premier temps, le chapitre 8 portera l'attention sur la façon dont les agents interprètent et « font sens » des textes – individuellement et collectivement –, comment ils s'en emparent, les comprennent, en association avec quels savoirs. Dans un deuxième temps, le chapitre 9 mettra en lumière les processus qui interviennent au cours des interactions entre agents et enseignants, les stratégies développées pour que le discours pédagogique « passe » sur le terrain et s'incarne dans les pratiques. Notre dessein est de mettre en évidence à la fois les traits généraux qui se dégagent au sein de chaque groupe d'agents et les différences qui se manifestent entre les deux groupes. La comparaison nous permettra d'élaborer une typologie des formes de recontextualisation, qui sera présentée en conclusion de cette partie. Nous avancerons quelques hypothèses pour rendre de compte des différences observées dans les formes de recontextualisation à l'œuvre.

Quatrième partie

Le chapitre 10 proposera une discussion sur les résultats de notre analyse, en particulier au regard de la problématique de recherche, ainsi qu'au regard des référents théoriques que nous mobiliserons tout au long de la thèse. Ce regard croisé sur les résultats obtenus à l'issue des analyses réalisées pour chacun des deux volets empiriques nous permettra d'interroger les transformations curriculaires au vu à la fois de l'évolution du discours officiel et des pratiques des agents de recontextualisation. En particulier, nous nous interrogerons sur les modèles curriculaires qui se dessinent dans la décennie 2010, dans le contexte de politiques éducatives centrées sur la performance, et sur les effets tendanciels du travail de médiation de l'échelon intermédiaire sur le discours officiel. Enfin, la conclusion générale de la thèse soulignera à la fois les contributions et les apports de notre travail, mais aussi ses limites, en formulant certaines pistes de recherche futures qui nous semblent les plus prometteuses.

PARTIE I

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Introduction

Ce premier chapitre va nous permettre de préciser l'angle sous lequel nous allons aborder notre objet de recherche (Quivy et van Campenhoudt, 2006). Le point de départ de notre réflexion est l'adoption dans de nombreux pays de réformes curriculaires majeures. Après avoir retracé les éléments clés de ces réformes, leurs traits constitutifs, nous allons montrer en quoi elles participent d'un mouvement plus large d'intensification de la circulation d'idées et de la diffusion de modèles transnationaux. Les recherches existantes font émerger la coexistence de tendances contradictoires, de logiques en tension qui sous-tendent ces réformes curriculaires. Cependant les analyses portant sur ces dynamiques complexes sont encore peu développées, notamment dans la littérature francophone où l'on trouve peu d'analyses abordant les thématiques curriculaires dans une perspective qui ne soit ni didactique, ni pédagogique. Nous terminerons cette section en soulignant les limites des travaux existants et les aspects qui nous semblent insuffisamment explorés et qui soulèvent plusieurs interrogations quant au sens et aux incidences de ces transformations. La France et le Québec, qui ont connu des réformes d'envergure au cours des années 2000, offrent deux cas intéressants pour analyser en profondeur la problématique soulevée. Sur la base de ces constats nous formulerons un objectif général de recherche.

1. Constats sur les politiques éducatives contemporaines : le « curriculum » au centre des réformes de la scolarité obligatoire

Depuis la fin des années 1990, d'importantes réformes visant à transformer les contenus de l'enseignement obligatoire ont été adoptées et mises en œuvre dans de nombreux pays. Contrairement aux réformes dites « quantitatives » qui visaient à changer les structures et l'organisation scolaire pour permettre la massification de l'enseignement (notamment au secondaire), ces réformes peuvent être qualifiées de « qualitatives » (Duru-Bellat et Merle, 2000), c'est à dire visant à transformer les contenus mêmes de l'enseignement, les

programmes, les méthodes d'apprentissage. C'est ainsi que vers la fin du XX^e siècle, le « curriculum » est devenu un axe central des débats et réformes éducatives (Braslavsky, 2001).

Comme le soulignent Lingard et McGregor (2014), les tensions se sont fortement intensifiées dans la dernière décennie à propos de la question de ce qui compte comme savoir ou compétence légitime au XXI^e siècle. Ces développements ont également lieu dans un contexte où les comparaisons des systèmes d'éducation (notamment en termes de performances des élèves) ont renforcé l'attention portée aux exigences de la « société de la connaissance », en déplaçant l'attention des décideurs vers les programmes et leurs contenus (Robertson, 2005; Yates et Young, 2010). Ces pressions « exogènes », qui exigent des systèmes éducatifs d'être performants et compétitifs sur le plan international, se sont ajoutées à des pressions « endogènes » telles que massification, diversification des publics scolaires, nouvelles fonctions de socialisation de l'école (Dubet, 2010; Malet, 2010). La question du curriculum est ainsi devenue indissociable d'un thème dont l'importance s'accroît, celui de la qualité de l'école et des apprentissages des élèves (Gauthier, 2011).

Les réformes curriculaires, au moins à travers les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) ont incontestablement des caractéristiques communes. Elles prennent généralement la forme de réformes de grande ampleur, dont le « caractère systémique » ne se limite pas à une modification des programmes d'études mais touche le système éducatif dans son ensemble (Legendre, 2008). Elles partagent trois points communs importants : a) la notion de « compétence » comme concept clé pour élaborer les programmes d'études; b) la centration sur les résultats de l'apprentissage plutôt sur les contenus que les élèves doivent apprendre (qui peut se traduire par la définition de « standards », la formulation de *learning outcomes*); et enfin c) la promotion d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et ses processus d'apprentissage, censée s'éloigner des approches dites « traditionnelles ». Ces mouvements de réforme se sont d'abord manifestés dans les pays anglo-saxons et ont ensuite gagné le monde francophone, en Belgique, en Suisse, au Québec puis en France (Perrenoud, 1998).

1.1 Transformation des contenus d'enseignement : les « compétences » comme dénominateur commun?

La notion de compétence occupe une place centrale au sein des réformes curriculaires qui ont été élaborées et mises en œuvre depuis une quinzaine d'années dans les pays industrialisés, notamment dans le second degré. Cette notion est mobilisée pour élaborer les programmes d'études et redéfinir les visées de formation (Legendre 2008). Au milieu des années 2000, les programmes d'études étaient rédigés en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux (Boutin, 2004). Selon Bautier et Rayou (2013), les réformes des contenus d'enseignement dans de nombreux pays de l'OCDE sont ainsi « pilotées par la mise au premier plan de l'acquisition de compétences plus que de savoirs disciplinaires » (p. 92). Point commun des compétences, elles intègrent plusieurs éléments tels savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, qui sont censés être mobilisés et combinés de façon appropriée dans un processus dynamique (Legendre, 2008)¹.

La notion de compétence est aujourd'hui largement associée à l'idée de « société du savoir » et d'apprentissage tout au long de la vie, promue par l'OCDE ainsi que par d'autres organisations internationales. L'introduction des compétences dans le cadre de réformes touchant l'enseignement général a commencé dès les années 1990, avant que le concept ne soit fortement mobilisé par ces organisations (par exemple, en communauté française de Belgique), mais c'est à la fin des années 1990 que le concept acquiert une visibilité internationale : partout dans le monde, et en particulier dans les pays francophones, les curricula font l'objet de transformations profondes qui se réfèrent aux compétences comme élément central (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008). Cette tendance serait renforcée par l'importance croissante des tests internationaux comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)² qui évaluent « la mobilisation de connaissances et de savoirs

¹ Une évolution qui serait légitimée par l'évolution des théories de l'apprentissage et le passage à un paradigme cognitiviste, constructiviste ou socio-constructiviste (Legendre, 2008).

² Les enquêtes internationales PISA constituent des indicateurs permettant de rendre compte de l'efficacité des différents systèmes nationaux en termes d'acquisition de compétences clés à la fin de la scolarité obligatoire (Mons, 2008). L'approche est notamment basée sur la notion de « littératie », qui renvoie à la capacité des élèves

² Les enquêtes internationales PISA constituent des indicateurs permettant de rendre compte de l'efficacité des différents systèmes nationaux en termes d'acquisition de compétences clés à la fin de la scolarité obligatoire

hétérogènes, mais généralement ne relevant pas de disciplines scolaires, au moins dans la forme de leur présentation, afin de traiter des situations-problèmes de nature non-scolaire » (Bautier et Rayou, 2013, p. 95). Partant du postulat que les résultats souhaitables de l'enseignement doivent dépasser l'acquisition des seuls savoirs scolaires, l'OCDE a ainsi défini dans les années 1990 des compétences « clés » indépendantes des curricula nationaux³.

In its PISA and DeSeCo projects, the OECD promotes a view that what matters is not what is learnt about the world, but what competencies and orientations (such as motivation to be a 'life-long learner') are being produced in learners, as if these are essentially culture-neutral and context-free. The assessment programs themselves are not tied to what schools have taught in particular countries, but to what problem-solving abilities and 'competencies' are agreed to be the desired outcomes of mathematics or literacy or science. (Yates et Grumet, 2011, p. 5-6)

La convergence autour de cette idée semble bien effective au plan des énoncés de politiques nationales. Une analyse de contenu des rapports nationaux remis à l'UNESCO par une centaine de pays a permis de mettre à jour un « récit » global dont une des caractéristiques est de concevoir l'acquisition du savoir non pas comme une fin en soi, mais comme moyen pour les individus de faire face au changement et d'agir en citoyens responsables pour que la société puisse prospérer (Rosenmund, 2007, p. 188). Pour cela les rapports recommandent d'organiser les contenus d'enseignement autour de thèmes, ou de problèmes qui mobilisent différentes disciplines.

1.2 La centration sur les acquis d'apprentissage plutôt que les programmes

L'accent mis sur les résultats du processus éducatif – les acquis des étudiants par exemple – plutôt que sur les contenus, sur les *outputs* plutôt que les *inputs*, est un deuxième aspect caractéristique des réformes contemporaines. Au niveau du curriculum, cela peut se traduire par la formulation d'acquis d'apprentissages ou *learning outcomes* (centrés sur l'idée de « ce que l'on sait faire » et non plus simplement « ce que l'on sait »), plutôt que de contenus sous la forme traditionnelle du programme (Young, 2011).

(Mons, 2008). L'approche est notamment basée sur la notion de « littératie », qui renvoie à la capacité des élèves à analyser, raisonner, communiquer lorsqu'ils résolvent et interprètent des problèmes relevant de matières différentes.

³ En 1997, l'OCDE a lancé le programme sur la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo).

La notion de *learning outcome* peut renvoyer à deux choses : le niveau de compétence que démontre l'apprenant à la fin d'un cours, module, cycle etc., et la description du standard de performance attendu (Muller, 1998). Ces *outcomes* peuvent alors définir ce qui doit faire l'objet d'une acquisition lors de la scolarité obligatoire et prendre la forme de « standards ». La mise en place de standards se développe dans un nombre croissant de pays occidentaux. Le standard désigne généralement un objectif chiffré précis ou une série d'objectifs (par exemple « x% des élèves doivent maîtriser telle compétence de base à telle étape de leur scolarité »), dont on évalue le degré d'atteinte par le biais d'une évaluation standardisée comme des tests nationaux par exemple (Mons et Pons, 2006).

Cette tendance peut être observée notamment dans les États dont les politiques curriculaires étaient largement décentralisées, et qui se sont efforcés de mettre en place des références communes. Ce fut le cas par exemple en Angleterre avec le *National Curriculum* mis en place à la fin des années 1980, et avec le décret « Missions » en communauté francophone de Belgique en 1997. Il s'agit alors de définir des socles minimaux que tous les élèves doivent atteindre (Mangez, 2008). Cette tendance peut également être observée dans des pays à tradition de forte centralisation. Selon Mons et Pons (2006), le socle commun en France introduit pour la première fois le concept de standard, c'est à dire un niveau de compétences à atteindre par tous les élèves.

1.3 Pédagogies centrées sur l'apprenant, différenciation, individualisation

Un troisième aspect qui caractérise les politiques curriculaires contemporaines est la valorisation de pédagogies supposées attractives et motivantes (par exemple, pédagogie par projet, mise en situation) censées s'éloigner des approches traditionnelles de type enseignement magistral. Comme l'a montré Anderson-Levitt (2001), il est ainsi frappant de constater que « les pédagogues de Grande-Bretagne et du Botswana, de France et des États-Unis se proclament tous en faveur d'une pédagogie plus centrée sur l'apprenant » (p. 152). Au niveau transnational également, le discours de l'OCDE disqualifie les pratiques pédagogiques dites « traditionnelles » et recommande une redéfinition du rôle des enseignants comme facilitateurs (Robertson, 2005).

Dans de nombreux pays francophones, l'approche par compétences est associée à une centration sur l'activité de l'apprenant, déployée dans un contexte d'apprentissage authentique, liée à des situations complexes qui font sens parce qu'elles sont ancrées dans le réel (Lessard, 2012). Il s'agirait alors de davantage solliciter l'activité cognitive de l'élève dans ses démarches d'apprentissage. Pour cela, l'enseignement devrait privilégier la différenciation pédagogique pour adapter ses pratiques à la diversité des élèves (Legendre, 2008).

Cette centration sur l'apprenant peut se traduire par d'autres formes d'individualisation. Par exemple l'importance croissante du choix individuel qui préside à l'acquisition de savoirs et de compétences peut se traduire par la « modularisation », comme c'est le cas en Angleterre (Young, 2011). Le principe organisateur du curriculum s'inverse : on passe d'un curriculum où la décision concernant les séquences et la sélection du savoir repose sur l'enseignant et son savoir spécialisé, à une logique centrée sur les choix et intérêts des apprenants. L'enseignant devient un guide, accompagnant l'élève dans son parcours de module en module, mais n'ayant plus comme fonction principale la transmission de connaissances. L'importance de l'« individualisation » des apprentissages, liée à une conception de l'apprenant comme auto-régulateur et rationnel est une tendance qui ressort clairement des rapports nationaux collectés par l'UNESCO (Rosenmund, 2007) : les curricula doivent donner la possibilité d'acquérir savoir et compétences de façon autonome et autogérée.

Face à ces constats, nombreux sont les chercheurs qui avancent l'hypothèse d'une internationalisation du curriculum, une internationalisation qu'il faut cependant nuancer et mettre en perspective.

2. Diffusion de modèles transnationaux : vers un curriculum global?

Si l'existence de ces tendances communes soulève la question de la « standardisation » des modèles curriculaires adoptés à travers le monde, il faut avant tout noter que la diffusion de modèles transnationaux, la circulation d'idées et de dispositifs éducatifs n'est pas nouvelle même si elle s'est fortement intensifiée. En effet les comparaisons historiques mettent en

évidence que la standardisation des programmes d'enseignement est caractéristique d'un modèle d'« école de masse », qui se serait diffusé dans les sociétés occidentales au cours du XIX^e siècle par des processus de « mimétisme institutionnel » (Meyer, Kamens et Benavot, 1992). Les théoriciens de la « culture mondiale »⁴ ont conduit les études comparatives les plus importantes portant sur le curriculum formel, analysant les documents officiels et semi-officiels d'un grand nombre de pays (Kamens, Meyer et Benavot, 1996)⁵. Alors que l'attention des chercheurs restait centrée sur l'expansion quantitative de l'éducation secondaire et beaucoup moins sur les contenus d'enseignement, ces chercheurs ont examiné les programmes du secondaire dans plus de 100 pays de 1920 à 1990 et ont mis en lumière la grande standardisation des structures curriculaires nationales. Cette tendance reflèterait la domination de modèles mondiaux de société et d'éducation et qui a comme effet de limiter les choix politiques en termes de choix de programmes (Meyer *et al.*, 1992).

La tendance à la convergence et à l'uniformisation à l'échelle internationale des programmes d'étude est la principale conclusion de leurs investigations. Non seulement les contenus des programmes scolaires s'uniformisent, mais également les idéologies pédagogiques, comme le *lifelong learning*⁶. Plus récemment, la forte convergence de tendances curriculaires mondiales conduit Meyer (2007) à avancer l'idée d'un « curriculum global » (p. 267). Le curriculum contemporain, sous-tendu par une vision du monde qui n'est

⁴ Ces analyses de type institutionnaliste s'appuient sur le concept de culture mondiale pour expliquer l'expansion de l'éducation dans le monde et la standardisation des modèles éducatifs (notamment de la structure du curriculum au primaire et au secondaire). Ils mettent ainsi en avant un modèle « diffusionniste » de dissémination par imitation à l'intérieur d'un espace international de communication et d'expertise pour rendre compte de cette homogénéisation à l'échelle mondiale (Forquin, 2008).

⁵ Ce *model of schooling* peut être rapproché du concept de « forme scolaire ». Pour le groupe de sociologues « néo-institutionnalistes », un modèle de l'école est une représentation mentale qui prend des formes concrètes en des structures d'état, des programmes, et des politiques (Meyer, Boli, Thomas et Ramirez, 1997). Pour Lahire, Thin et Vincent, la forme scolaire « se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles » (1994, p. 39).

⁶ On pourra se référer à Forquin (2004) pour une synthèse de la diffusion du concept d'éducation permanente ou *lifelong education* à partir des années 1960. Le discours qui se développe autour de ce concept partage les caractéristiques suivantes : l'idée que toutes les activités sociales comportent potentiellement une dimension éducative; la nécessité d'une liaison plus forte entre l'éducation et la vie; la nécessité de créer chez les individus les conditions de réceptivité, d'éducabilité, d'adaptabilité qui rendent possibles des apprentissages tout au long de la vie (« apprendre à apprendre »).

plus remise en cause (*taken for granted*), est censé favoriser le développement et l'*empowerment* de l'apprenant individuel pour le bénéfice d'une société conçue comme globale, susceptible de développement rapide, alors que d'un autre côté, c'est tout un « agenda » curriculaire qui aurait disparu, structuré autour de l'idée que l'élève était voué à devenir un membre d'une communauté politique locale et nationale particulière⁷.

2.1 Une accélération certaine de la circulation des idées...

Le phénomène d'homogénéisation dont traitent les auteurs est plus ancien que les institutions internationales impliquées dans le développement des systèmes éducatifs comme l'UNESCO et l'OCDE, l'Union Européenne ou la Banque Mondiale, puisqu'il serait principalement lié à l'avènement de la scolarité de masse (Forquin, 2008). Cependant ces institutions jouent clairement un rôle majeur d'impulsion, de régulation, de support dans ces processus de diffusion, et plus largement dans la globalisation des politiques éducatives (van Zanten, 2011)⁸. Ce processus de diffusion serait renforcé par la mise en place d'outils de comparaisons internationaux comme PISA. Les systèmes éducatifs nationaux se voient contraints de se comparer à d'autres systèmes, ce qui met en question d'anciennes spécificités nationales dans les approches curriculaires (Yates et Grumet, 2011). Les transformations curriculaires en cours sont donc thématiques, par de nombreux chercheurs, comme réponse à des pressions externes sur le curriculum :

OECD and its prominent comparisons of performance between countries and their education systems, particularly via PISA, incite countries to reconsider the forms of their own policy against those which do differently or better. And the measures and benchmarking themselves increasingly infiltrate notions of what curriculum is and how it should be depicted and managed. (Yates et Young, 2010, p.5)

Les chercheurs qui déconstruisent le discours de ces organisations internationales montrent qu'elles dessinent des orientations en termes de contenus d'enseignement et de

⁷ Meyer (2007) s'appuie sur les travaux rassemblés dans l'ouvrage collectif *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*, regroupant des analyses de développements curriculaires dans différentes régions du monde (Benavot, Braslavsky et Truong, 2007).

⁸ Peut-être faudrait-il davantage parler de « politiques de globalisation ». Ainsi Malet (2010) rappelle que si la mondialisation désigne un puissant mouvement de diffusion internationale d'informations, d'idées et de modèles soutenue par des réseaux institutionnels, politiques, scientifiques, il faut veiller, comme le soulignait Bourdieu, à ne pas naturaliser le phénomène et peut être préférer le terme de « politiques de » mondialisation.

pédagogie⁹ (et pas seulement en termes de structures et d'organisation des systèmes). Elles promeuvent des « innovations » pédagogiques par opposition à des pratiques jugées obsolète : en particulier le discours de la société du savoir et la *knowledge economy*¹⁰ valorise le *know how* plutôt que le *know what* (Robertson, 2005), c'est à dire les dispositions qui permettront de devenir un apprenant tout au long de sa vie :

Know-what knowledge is presented as typical of traditional teaching; as passive rather than active and a kind of knowledge that is less valuable in a knowledge-based economy. With knowledge the core element in the emerging mode of production, it is argued that a new kind of learning must assume a more significant role: '[s]tudents need to learn how-to-learn, and how to manage their own learning which amounts to a new form of curriculum designed to support "lifelong learning"' (OECD, 2001b, p. 37). (Robertson, 2005, p. 158)

L'analyse de discours met à jour l'émergence de « nouvelles orthodoxies » (Ball, 1998) – proposant des solutions « magiques » face à aux problèmes qu'elles définissent – et de rhétoriques communes, dont il ne faudrait pas minimiser les effets. Pour des auteurs adoptant une perspective « cognitive » des politiques publiques, ce nouveau discours témoigne d'un changement de référentiel normatif : l'école est alors pensée comme « système de production » de compétences utiles pour les individus et non plus comme « institution » mettant en avant la socialisation des êtres sociaux, en référence aux valeurs de collectivité (Maroy et Mangez, 2011).

⁹ La thèse d'A. Cerqua (2015) montre que le discours de l'OCDE, l'UNESCO et la Banque Mondiale, bien qu'il soit constitué d'orientations pédagogiques hétérogènes, est globalement favorable aux pratiques (socio)-constructivistes et aux méthodes actives centrées sur l'apprenant.

¹⁰ Dans son rapport *The knowledge-based economy* (1996), l'OCDE insiste sur l'importance du savoir comme moteur de productivité et de croissance (Robertson, 2005).

Tableau I Synthèse de travaux de recherche portant sur les évolutions curriculaires contemporaines et la diffusion de référentiels transnationaux

Auteurs	Principales caractéristiques identifiées	Méthodes
Meyer (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de l'individu et renforcement de ses capacités (<i>empowerment</i>) au delà de la transmission de connaissances particulières, à travers l'acquisition de <i>all-purpose skills</i> ou <i>life-skills</i>; - Préparation de l'individu à la société supra-nationale; - Choix curriculaires accrus pour l'apprenant (modules, options aux choix, parcours flexibles). 	<p>Synthèse des chapitres d'un ouvrage collectif sur les développements curriculaires - niveau national (Allemagne, Argentine, Autriche, Brésil, Chili, France, Espagne, Mexique, Suisse), régional (Europe, Asie du Sud, Amérique du Nord, pays de l'Organisation de la conférence islamique) et international. Sources : rapports internationaux ou documents nationaux.</p>
Robertson (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Savoirs conçus comme <i>know-why</i>, <i>know-how</i> et <i>know-who</i> plutôt que <i>know-what</i> (contenus centrés des savoirs spécifiques); - Nécessité d'apprendre à apprendre pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie dans la société du savoir; - Apprenants actifs, autonomes, engagés dans la définition de leur parcours d'apprentissage. 	<p>Analyse de discours de documents portant sur les politiques éducatives publiés par l'OCDE et Banque Mondiale.</p>
Rosenmund (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Passage d'un curriculum <i>content-oriented</i> à <i>learning-oriented</i> ; d'un curriculum structuré par disciplines, à un curriculum structurée autour de thèmes, problèmes, domaines tirés de plusieurs disciplines; - Auto-régulation de l'apprenant; - Finalité : faire face au changement (social, technologique), devenir un citoyen responsable. 	<p>Analyse documentaire de 100 rapports nationaux sur les réformes curriculaires nationales soumis à la conférence internationale de l'UNESCO (2001).</p>
Voogt et Roblin (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences mentionnées dans <i>tous</i> les référentiels : collaboration; communication; compétences liées aux technologies de l'information et des communications; habiletés sociales/culturelles et citoyenneté. - Compétences identifiées dans la <i>majorité</i> des référentiels : créativité; pensée critique; résolution de problèmes; capacité à développer des produits de qualité; productivité. - <i>Autres compétences</i> : apprendre à apprendre; autonomie; flexibilité; adaptabilité etc. 	<p>Analyse de contenu de 8 référentiels dont l'objectif est de promouvoir les « compétences du 21e siècle » (3 référentiels d'organismes internationaux, OCDE, Union Européenne, UNESCO ; 5 référentiels provenant de l'Australie et des Etats-Unis).</p>
Young (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Approche générique (<i>genericism</i>) faisant passer les contenus renvoyant à des savoirs spécifiques au second plan pour favoriser des compétences et des capacités détachées de contenus spécifiques (par ex. résoudre un problème) ; - Choix individuel présidant au séquençage et à l'organisation des apprentissages ; - Importance accrue des apprentissages et de l'expérience « non-scolaire » ; - Passage d'un curriculum basé sur un programme, à un curriculum structuré autour d'acquis d'apprentissage. 	<p>Réflexion théorique sur les tendances en matière de curriculum, à la fois au niveau national (Royaume-Uni) et international (Union Européenne, OCDE).</p>

2.2 ...mais pas de nécessaire convergence

Cependant si la circulation des idées s'est accélérée, la plupart des recherches montrent que ce processus ne conduit pas à une homogénéisation ou une convergence des systèmes éducatifs. Les anthropologues en particulier ne peuvent pas accepter l'idée d'une forme scolaire unique sans la nuancer et la raffiner (Anderson-Levitt, 2003). Ainsi, les recherches qui se focalisent sur les études de cas nationales mettent en relief des arrangements uniques, des traits distinctifs. Les modèles curriculaires « globaux » ne remplacent pas les orientations et pratiques nationales ou locales, ils composent avec elles : la transposition s'accompagne de processus de « créolisation », c'est-à-dire de traduction dans les catégories pertinentes pour les acteurs concernés et d'accommodation aux nouveaux contextes institutionnels et sociaux (*Ibid.*). Comme le souligne Maroy (2008), les modèles ne se diffusent pas à l'identique, notamment en raison de phénomènes de traduction, de recontextualisation (Ball, 1998) qui adaptent ces modèles pour les rendre acceptables localement. Ainsi, l'analyse que fait Mangez (2008) des textes de la réforme du curriculum en Belgique et de leur traduction en programmes de cours met en évidence une hybridation des référentiels des discours internationaux lors de leur actualisation dans un contexte donné, et non une transposition mécanique. Les notions de compétence et d'apprentissage tout au long de la vie sont présentes dans les textes en s'inscrivant dans un « esprit général qui valorise surtout des finalités humanistes et civiques ». Elles se voient associées à l'idée de « développement de la personne de chacun des élèves » alors que les références à l'idée de compétitivité sont marginales (*Ibid.*, p. 68).

La circulation internationale des idées contribue ainsi à structurer sans nécessairement uniformiser les politiques publiques nationales.

3. La coexistence de tendances contradictoires et de logiques en tension

3.1. Des notions floues et polysémiques au cœur des changements curriculaires : de faux consensus?

Nous avons vu que la notion de « compétence » est au cœur des réformes curriculaires contemporaines. Or, son « opacité sémantique » et son « caractère polymorphe » favorisent l'usage qui en est fait par des agents aux intérêts divers (Ropé et Tanguy, 1994, p. 14).

La notion peut par exemple renvoyer à des performances étroitement définies, au développement du capital humain nécessaire aux besoins de l'économie¹¹, mais également à l'objectif de développement créatif des potentialités de chacun favorisant la réussite de tous (Mangez, 2008). La première interprétation semble être le prisme au travers duquel l'OCDE traite de ces questions, avant tout axé sur l'expansion économique : les besoins de l'économie sont décrits en termes de flexibilité et d'adaptabilité et de nombreux rapports préconisent l'acquisition de compétences nécessaires à la résolution de problèmes ainsi qu'une meilleure capacité d'adaptation (Mangez, 2008). Lessard (2012) souligne également cette ambivalence :

Si elles véhiculent des soucis pédagogiques légitimes (élève actif, réussite pour tous, culture de base commune, apprentissages « réels » et « transférables », citoyenneté) et sociaux (justice scolaire conçue en référence à l'égalité des acquis), elles peuvent aussi apparaître comme la dernière mouture des nombreuses et régulières tentatives de soumettre l'école à l'économie (dans ce cas-ci, l'« économie du savoir »), d'instrumentaliser les savoirs et de réduire le sujet au « capital » qu'il possède et sait faire fructifier sur un marché (logique stratégique productiviste). (p. 125)

Pour Crahay (2006), c'est justement ce flou conceptuel qui explique le « succès » de la notion, un « concept étendard » qui « réalise autour de lui le consensus des employeurs pour lesquels il est urgent d'étendre les savoirs-agir et celles de courants pédagogiques inscrits dans

¹¹ Dans un article de 2006, P. Brown et H. Lauder examinent le discours « dominant » sur l'économie de la connaissance. Cette économie reposerait sur des activités de production et de services orientés vers le savoir et l'innovation, ce qui nécessite le travail de personnes dotées d'un haut niveau de formation. Cette perspective s'inspire fortement de la théorie du capital humain selon laquelle la croissance économique des pays développés dépend de la façon dont les individus investissent dans leur propre éducation.

la foulée du pragmatisme de Dewey » (p. 98)¹². Boutin (2004) souligne également que le sens donné au mot compétence varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée, par exemple par les tenants du behaviorisme – le terme désigne alors des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné – ou du constructivisme – le mot renvoyant alors à la construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune.

Cette ambivalence caractérise également la notion de centration sur l'apprenant, qui sous-tend les réformes actuelles. La rhétorique de l'« auto-régulation » converge autour de l'idée d'*empowerment* individuel, puisque les programmes sont censés être basés sur le rythme de l'apprenant qui détermine son propre parcours, s'opposant à l'éducation « traditionnelle » qui subordonne les apprenants à un curriculum élitiste. Mais la notion peut également renvoyer à l'idée de l'apprenant « entrepreneur de soi » qui doit maximiser son capital de compétence sur un marché du travail compétitif et fluctuant (Muller, 1998, p. 190). La disposition à apprendre à apprendre peut se transformer en une injonction faite aux apprenants de considérer toute expérience comme opportunité d'apprentissage dans un contexte de « pédagogisation » de la société (Young, 2011).

La polysémie des notions qui forment les nouvelles « orthodoxies » (Ball, 1998) des politiques éducatives actuelles pourrait donc laisser dans l'ombre les différences profondes qui séparent les différents champs discursifs auxquels ces notions peuvent appartenir (Muller, 1998). Il faut donc, comme le souligne Derouet (2005), suivre avec attention le déplacement de ces notions à l'origine de « faux consensus ». Par exemple, « le militant pédagogique de l'Éducation Nouvelle et l'entrepreneur capitaliste peuvent être d'accord sur le lieu commun de l'ouverture de l'école, mais ils ne mettent pas les mêmes choses sous les mêmes mots » (*Ibid.*, p. 258)¹³.

¹² L'influence des théories pédagogiques telles que celles de Dewey ou de Piaget ont contribué depuis longtemps au développement d'une tradition de curriculum centré sur l'enfant, ses intérêts, ses aptitudes et sa participation active (Rochex, Francia, Greger et Le Breton, 2011).

¹³ Tanguy (1994) soulignait de la même façon que s'il semble y avoir un accord sémantique autour de la notion de compétence dans les années 1990 en France, comme expression d'idées pédagogiques relativement partagées à ce moment-là, « cet accord sémantique n'est pas exempt de malentendus, voire même de contradictions et de résistances cachées » (p. 34).

3.2 Des réformes en tension avec des pressions « performatives »

Contrastant avec l'idée d'un « curriculum global » qui ferait consensus au moins au niveau des discours transnationaux et des énoncés de politiques nationales (Meyer, 2007), certains chercheurs s'interrogent sur la remise en cause de ces réformes et l'existence de mouvements contraires au sein des mêmes systèmes éducatifs, donnant lieu à des trajectoires que certains observateurs qualifient de « retours en arrière » et d'évolutions à contre-courant. Ces courants contraires et ces bifurcations rendent l'intelligibilité de ces politiques éducatives particulièrement problématique.

Selon Anderson-Levitt (2003; 2008), les études de cas menées dans des contextes nationaux et locaux, qui examinent de façon fine les situations singulières, révèlent l'existence de *counter-trends*, de tendances contradictoires qui mettent au défi la notion d'un mouvement de réformes convergentes telles que présentées par les théoriciens de la « world culture ». Sur le plan pédagogique notamment, si le langage de l'éducation centrée sur l'apprenant semble être partout entendu – appels à l'apprentissage actif, à l'expérimentation, à la pédagogie par projets, à la prise en compte des intérêts de l'enfant – au même moment et souvent dans les mêmes pays, « one sees a renewed press for content-centered instruction and content-based reforms » (Anderson-Levitt, 2008, p. 361). Ainsi le mouvement de *back to basics* ou retour aux fondamentaux met l'accent sur la transmission d'un curriculum étroitement prédéfini (*scripted*), plutôt que sur l'apprentissage par expérimentation (*student inquiry*)¹⁴.

En Europe, un nombre croissant de recherches souligne les tensions entre les enjeux de l'évaluation et de la performance et la volonté de promouvoir un apprentissage actif et centré sur l'enfant (Priestley et Biesta, 2013). D'un côté, l'accent est mis sur les performances mesurables dans les apprentissages de base (lire, écrire, compter) ou dans les aspects les plus formels et académiques du curriculum, tandis que de l'autre, il s'agirait de ménager une plus grande place aux méthodes et aux enseignements susceptibles de développer la créativité et l'innovation (Jeffrey, 2006, cité dans Rey et Feyfant, 2012).

¹⁴ Aux Etats-Unis, la politique du *No Child Left Behind* (NCLB) aurait progressivement éliminé les pédagogies « progressistes » pour les remplacer par des formes curriculaires et méthodes pédagogiques « traditionnelles », par des prescriptions curriculaires beaucoup plus strictes, et par une centration sur deux domaines, lecture et mathématiques (Sadovnik, 2006).

Rochex, Francia, Greger, et Le Breton (2011) qualifient ces tensions d'opposition entre une logique instrumentale et académique et une logique de créativité et d'authenticité. Ils observent dans les politiques éducatives contemporaines, en particulier dans les prescriptions et incitations institutionnelles, une tension entre les visées relevant de ces deux logiques¹⁵. Alors que d'un côté les idéologies pédagogiques ont fait une part accrue aux modèles dits « constructivistes » (pratiques centrées sur l'élève, ses intérêts et ses besoins), on voit s'affirmer plus récemment des orientations préconisant de revenir aux savoirs fondamentaux et à un certain « réalisme » ou « utilitarisme » visant à doter tous les élèves des compétences de base.

Ces tendances qui semblent *a priori* difficilement conciliables constitueraient selon Lingard et McGregor (2014) des réponses contrastées à la globalisation : d'un côté le développement de compétences et de « dispositions » orientées vers la vie et se détournant des disciplines traditionnelles (avec des fondements théoriques inspirés de Dewey par exemple), et de l'autre un curriculum centré sur les disciplines dites fondamentales, en partie pour répondre à la volonté d'améliorer les performances aux tests internationaux. En Australie, ce dernier courant semble actuellement prendre le pas sur le premier, avec l'importance croissante des évaluations standardisées des élèves, et des pressions « performatives » renforcées par les politiques d'*accountability* (*Ibid.*)¹⁶. Depuis les années 1990 en effet, les politiques éducatives sont caractérisées par un souci croissant d'amélioration des performances des systèmes éducatifs, concernant à la fois l'efficacité de l'enseignement (notamment en termes d'acquis des élèves) et l'efficacité de la gouvernance du système (van Zanten, 2011). Cette nouvelle normativité, fondée sur la rationalité instrumentale et la performativité, caractérise les nouveaux modes de régulation des systèmes éducatifs de type « post-bureaucratique » (Maroy, 2008), c'est-à-dire impliquant un contrôle fondé sur la connaissance des résultats et non plus

¹⁵ Ces tensions seraient exacerbées dans les contextes scolaires concernés par les politiques d'éducation prioritaire, où les enseignants doivent mobiliser les élèves les plus éloignés de la culture scolaire.

¹⁶ Dans la littérature francophone, Mangez (2008) a souligné ce double mouvement à propos de la réforme curriculaire belge des années 1990 : d'un côté un référentiel pédagogique construit autour du décloisonnement des contenus, de cycles d'apprentissage, de la prise en compte de l'élève dans sa globalité; de l'autre la mise en place d'évaluations standardisées externes pour piloter le système éducatif – cependant cet aspect n'était pas investigué par sa recherche qui portait sur le premier mouvement seulement.

la conformité à la loi et à des règles. Les résultats et les produits des systèmes éducatifs font ainsi l'objet d'un contrôle accru et constituent les objets premiers de la reddition de comptes (des enseignants aux directions, des établissements aux autorités situées aux échelons intermédiaires et/ou aux autorités centrales). Ces nouvelles politiques d'*accountability* (Maroy et Voisin, 2014) font partie des pressions externes qui pèsent sur le curriculum. Les référentiels d'apprentissage communs, une fois définis au niveau central, peuvent constituer des instruments de la politique de pilotage par les résultats, et contribuer à la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. De plus, la vision instrumentale privilégiée par l'*accountability* amènerait à transformer les contenus d'enseignement, la substance du curriculum, mais également les pratiques pédagogiques.

3.3 Les effets de ces différentes logiques sur le curriculum : des processus encore peu explorés

Si les chercheurs ayant examiné ensemble la question des politiques d'*accountability* et des politiques curriculaires s'accordent sur le fait que les premières auraient des effets sur les secondes, ils divergent sur les transformations qui en résultent. Pour les uns, on assisterait à un affaiblissement des contenus disciplinaires et à la montée de compétences dites génériques :

National governments appear to accept, largely without question, the need for moves towards greater accountability based on a common outcomes-based approach to assessment and a diminished role for subject-based content. (Yates et Young, 2010, p. 9)

L'*accountability* serait alors du côté des compétences génériques, soit des *generic skills*¹⁷ (Young, 2011, p. 128) du type « apprendre à apprendre » qui marginalisent les savoirs disciplinaires. Les pressions performatives encourageraient ce mouvement.

Pour d'autres chercheurs comme Lingard et McGregor (2014), qui ont analysé empiriquement la trajectoire des transformations curriculaires en Australie, la nouvelle politique nationale d'*accountability* a fait basculer le curriculum mis en place au début des années 2000 (privilégiant l'expérimentation, l'inter-disciplinarité, la pédagogie par projet) vers

¹⁷ Young (2011) définit ainsi le *genericism* comme une dissociation entre les contenus d'apprentissage, les savoirs, et des techniques, stratégies censées être transférables : « Thinking becomes separated from what thinking is about; learning from what you are learning, and problem solving from the contexts in which particular problems arise or are posed » (p. 129).

un curriculum centré sur les disciplines de base (une sorte de *back to basic*) et une pédagogie centrée sur l'instruction directe, le *direct instruction*. C'est également la position de Sadovnik (2006) pour qui les deux tendances sont clairement inconciliables : s'appuyant sur une analyse de l'impact de la politique américaine du *No Child Left Behind* sur le curriculum, il conclut que l'on ne peut véritablement mettre en œuvre des curricula intégrés et des pratiques interdisciplinaires quand des évaluations standardisées (surtout si elles sont à forts enjeux) mesurent constamment la performance dans deux disciplines. Les pressions performatives pèseraient alors non seulement sur le curriculum formel mais aussi sur le curriculum réel, soit ce qui est effectivement enseigné en classe.

Des conclusions proches sont tirées d'une recherche concernant les zones d'éducation prioritaires anglaises (Halpin, Dickson, Power, Whitty et Gewirtz, 2004). L'incitation à y développer un curriculum sous-tendu par des orientations « progressistes »¹⁸ s'est heurtée à la politique des standards et la mise en œuvre d'évaluations des performances des élèves et des établissements par les résultats. L'emphase mise sur l'atteinte de cibles encourage plutôt des pratiques qui mettent l'accent sur la remédiation en littératie et numératie. Ils remettent donc en cause la compatibilité entre une culture de la performativité (*performativity*) avec les innovations curriculaires attendues.

La coexistence de ces deux logiques semble donc problématique¹⁹. Prenant appui sur les outils théoriques développés par Bernstein (1990)²⁰, Muller (1998) fait l'hypothèse de tensions importantes qui risquent d'en découler pour les acteurs qui devront opérationnaliser ces curricula « hybrides ». Cependant, l'hypothèse de l'incompatibilité entre ces modèles doit selon lui être explorée plus avant, de façon empirique.

Pour conclure, il est donc possible d'observer au sein des réformes curriculaires contemporaines des logiques apparemment contradictoires. Ce paradoxe contribue à un intérêt

¹⁸ En particulier il s'agissait, pour les établissements en zones prioritaires (*Education Action Zones*) de promouvoir un curriculum structuré autour de thèmes transversaux, des pratiques différentes de la classe ordinaire.

¹⁹ D. Meuret (2013) semble être l'un des rares chercheurs à avancer l'idée que les deux mouvements sont compatibles.

²⁰ Ces concepts seront développés dans le chapitre suivant (cadre théorique).

renouvelé pour les questions curriculaires (Lingard, 2010; Priestley et Biesta, 2013; Yates, 2009). Pourtant ces questions restent encore peu abordées de façon approfondie dans la littérature. Rares sont les analyses fines qui rendent compte des transformations curriculaires en lien avec les changements plus larges qui influent sur les politiques éducatives. Or, seule une telle analyse peut faire apparaître la pluralité des logiques à l'œuvre, les tensions et incohérences qui peuvent en découler.

Enfin, il faut souligner la rareté de comparaisons internationales systématiques interrogeant ces changements. De façon générale l'éducation comparée a très peu exploré les contenus des curricula et s'est focalisée sur les structures et l'organisation des systèmes (Kazamias, 2009). Le processus de diffusion de modèles et de réappropriation locale d'idées en circulation internationale est une question très peu explorée dans le champ curriculaire (Mangez, 2008). Si les analyses comparatives à grande échelle permettent de mettre en lumière de grandes tendances, elles reposent souvent sur une documentation internationale, à un niveau très macro. Ces travaux ne documentent pas leur traduction dans les curricula spécifiques à chaque système éducatif. Comme le souligne Forquin (2008), la méthodologie adoptée exclut souvent toute possibilité d'analyse fine ou « profonde » des curricula.

4. Deux cas nationaux illustratifs des réformes curriculaires contemporaines dans le monde francophone

Les transformations curriculaires des dix dernières années en France et au Québec offrent deux cas particulièrement intéressants. On y retrouve les grandes tendances curriculaires internationales identifiées dans les sections précédentes et les tensions qui leur sont associées.

Ces deux systèmes éducatifs se sont lancés dans des réformes majeures dans les années 2000. Suite à une vaste consultation nationale (les États Généraux sur l'Éducation, ÉGÉ), le Québec a entrepris une refonte majeure de son curriculum. Le programme de formation qui en a résulté donne une place centrale au développement des compétences, traduisant des visées de formation (ce qui est attendu des élèves). Le « Renouveau pédagogique », qui fait son entrée au niveau secondaire en septembre 2005, a comme composantes fondamentales la définition

de domaines généraux de formation (reliant apprentissages scolaires et vie en dehors de l'école), de compétences transversales (communes aux programmes disciplinaires), et de domaines d'apprentissage regroupant chacun plusieurs disciplines. Le temps scolaire est également redéfini par cycles pluriannuels.

En France, c'est à partir de 2005 qu'une refonte curriculaire majeure a eu lieu. Suite à un grand débat national, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) a fixé comme objectifs au système éducatif d'assurer la maîtrise par l'ensemble des élèves d'un « socle commun de connaissances et de compétences » qui définit ce que tous doivent savoir à la fin de la scolarité obligatoire. Il repose sur de grandes compétences ne recoupant pas nécessairement les découpages disciplinaires, et se structure par paliers pluriannuels.

Ces deux réformes ont donc un caractère « systémique » (Legendre, 2008), modifiant à la fois les contenus des programmes, l'organisation de l'enseignement, et l'évaluation des apprentissages. Comme Hasni et Lebeaume (2010) le soulignent, ces « reconfigurations curriculaires » portent aussi bien sur les contenus (regroupements de disciplines, introduction de contenus non disciplinaires définis par rapport à des situations), sur les fondements pédagogiques que sur les finalités de la formation. Ils avancent la thèse d'une convergence des curricula, en particulier au niveau du secondaire et dans les domaines scientifiques. Outre des spécificités locales, « le cas du Québec et celui de la France illustrent bien la nature et les fondements de ces changements dans le monde francophone » (*Ibid.*, p. 1). On peut voir en effet dans ces deux réformes des éléments qui s'apparentent au « curriculum global » (Meyer, 2007) caractérisé par le développement de compétences transversales ou génériques, la centration sur les résultats d'apprentissage plutôt que les programmes disciplinaires et la promotion d'une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Or, les recherches conduites au niveau national montrent que ces réformes ne se déploient pas de façon uniforme et univoque. Le manque d'intelligibilité, l'« incohérence » des politiques curriculaires au niveau de l'enseignement secondaire depuis le milieu des années 2000 sont soulignés aussi bien par les chercheurs que par les acteurs eux-mêmes, tant du côté français que québécois. Des divergences importantes se font jour dans les interprétations qui sont faites sur la nature et le sens des transformations en cours. Restructuration profonde et nécessaire de l'apprentissage et du rapport au savoir pour les uns,

instrumentation des curricula pour satisfaire les lubies du « pédagogisme » ou les besoins de l'économie pour les autres, les réformes française et québécoise font l'objet d'un débat intense dans la communauté scientifique et professionnelle.

Au Québec les orientations prises il y a dix ans semblent en partie remises en cause par les décideurs. On parle du « repli » de la réforme (Cerqua et Gauthier, 2010) par rapport aux changements amorcés depuis 2000. Certains chercheurs s'interrogent sur l'effet des politiques de « gestion axée sur les résultats » – avec leurs considérations de l'ordre de la reddition de comptes, de l'efficacité et de la performance – sur la portée des orientations sociales démocrates (égalité des chances et réussite éducative pour tous) qui ont porté le Renouveau pédagogique (Lessard, Henripin, Larochelle, Cournoyer et Carpentier, 2007). Ainsi Boutin (2004) ou encore Morrissette et Legendre (2012) soulignent les contradictions entre certains principes de la réforme (élève au centre, logique des compétences telle que promue par l'Éducation Nouvelle, prise en compte du rythme de chacun) et les pressions qui pèsent sur les acteurs à travers les évaluations nationales et la fixation de cibles de performance.

En France, il est frappant de constater les divergences entre chercheurs sur le sens à donner aux transformations introduites depuis 2005. Le socle commun fait l'objet de diverses interprétations et lectures contradictoires (Harlé, 2010) : pour certains, il incarne une définition utilitariste des contenus et objectifs d'apprentissage plus ou moins calquée sur les compétences clés européennes (Clément, 2012), il participe d'un processus d'évaluation du système dans un contexte de pilotage axé sur les résultats (Dutercq et Cuculou, 2013)²¹; pour d'autres encore il matérialise une dérive du « pédagogisme » basé sur des conceptions erronées de l'apprentissage (Bulle, 2009)²². Alors que Bautier et Rayou (2013) voient dans les transformations récentes un affaiblissement des matrices disciplinaires marquant un changement radical comparable à ce qui se passe au Québec, Meuret (2013) souligne au

²¹ En France, le « pilotage par les résultats » est mis en œuvre depuis les années 1980 par de nouveaux instruments de régulation invitant les acteurs à sortir d'une logique de régulation verticale, bureaucratique et corporatiste, comme les projets, les contrats, les partenariats ou les évaluations. La loi d'orientation du 23 avril 2005 (qui instaure par ailleurs le socle commun) marque un tournant vers l'évaluation de la performance de l'action de l'État (Pons, 2010).

²² Le socle commun en France se rapprocherait d'un modèle inspiré des thèses de Dewey, avec l'idée que l'individu doit construire ses propres savoirs (Bulle, 2009).

contraire la résilience du « modèle » français voire sa paralysie, alors qu'il y aurait eu au Québec une refonte cohérente et durable du système²³. Les débats sont donc traversés par la dichotomie entre rupture et continuité. Ceci pourrait résulter en partie des ambiguïtés dont les politiques sont porteuses, de la polysémie des notions qu'elles mobilisent, ou encore du fait qu'elles résultent de compromis entre des visions différentes (Lessard, 2007; Gauthier et le Gouvello, 2009). Par ailleurs les trajectoires qu'ont connues ces deux réformes, les revirements successifs favorisés par les changements de gouvernement ou de ministre, ne facilitent pas leur intelligibilité et en donne une image brouillée.

Au final, le débat dans ce domaine reste souvent très idéologique, opposant deux camps ou « deux appareils rhétoriques qui carburent l'un contre l'autre, se renforçant mutuellement dans un débat sans issue » (Lessard, 2009, p. 574). Les analyses opposent alors des « dichotomies » réductrices (compétences/connaissances; paradigme de l'enseignement/paradigme de l'apprentissage; tradition/progressisme) que Alexander (2006) décrit comme la « reduction of complex educational debates to bipolar slogans cast in a state of permanent and irreconcilable opposition » (p. 733). En France par exemple, les étiquettes opposent « rationalisme » et « pédagogisme » (Bulle, 2009), « républicains » et « réformateurs » (Meuret, 2007) ou encore « restaurateurs » défenseurs de l'excellence et « réformistes » en faveur de l'élargissement à la dimension éducative (Blais *et al.* 2002, cité dans van Zanten, 2011).

Dans le champ des sciences de l'éducation, les analyses sont souvent prescriptives et normatives, sous-tendues par l'image de politiques ou de pratiques idéales. Au Québec notamment, les chercheurs eux-mêmes sont parfois partie prenante dans des luttes entre écoles et « paradigmes », entre « croyants et non-croyants » (Crahay et Forget, 2006, p. 76). La construction de la politique curriculaire en objet scientifique devient alors problématique (Draelants, 2011). Les travaux existants visent d'abord à montrer ce que devrait être la politique curriculaire à mettre en œuvre, « ce qu'il faudrait faire » (voir par exemple

²³ Notons que le point de vue très critique porté sur le système français ne repose sur aucune recherche récente directement centrée sur cette question, l'enquête se limitant à quelques entretiens avec des chefs d'établissement et cadres intermédiaires du système.

Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007 ; Perrenoud, 2011) ou à dénoncer les incohérences des choix opérés par les gouvernants – voir notamment Mellouki (2010) au Québec ou Bulle (2009) en France²⁴.

Par ailleurs, on trouve dans la littérature francophone très peu d'analyses sociologiques qui cherchent à décrire ces transformations et à en analyser le sens dans une visée compréhensive. Ceci vient en partie du fait que les travaux regroupés sous la désignation de « sociologie du curriculum » (Forquin, 2008) ont connu un essor beaucoup moins important dans la littérature francophone qu'anglophone. Les analyses des politiques éducatives qui relèvent de la sociologie mettent principalement l'accent sur la vision néolibérale qui pèse sur les acteurs (gouvernements, ministères de l'éducation, rédacteurs de programmes, etc.) de façon à orienter leurs décisions (Boutin, 2004; Lenoir, 2004). Les réformes seraient orientées de façon à produire les attitudes répondant aux exigences de la société salariale (Monchatre, 2008), le « produit humain attendu » (Dutercq et Cuculou, 2013, p. 135). Elles apparaissent alors comme ayant un sens univoque. Or, nous avançons que ces analyses ne rendent pas compte des logiques en tension qui sous-tendent ces réformes. Elles surestiment les influences des facteurs externes au champ éducatif (par exemple, le discours des organisations internationales), et surtout la « cohérence » et le caractère uni-dimensionnel des politiques éducatives actuelles.

5. Objectif général de la recherche

La littérature existante souligne les exigences paradoxales qui pèsent sur les curricula nationaux. Les constats qui viennent d'être faits pointent l'existence, au sein des réformes curriculaires contemporaines, d'au moins deux types de logiques (que nous nommons à ce stade logique expressive et logique instrumentale) apparemment contradictoires, dont la pondération et les agencements semblent varier d'un pays et d'une période à l'autre.

²⁴ Les deux ouvrages se rejoignent d'ailleurs par le ton alarmiste et souvent polémique qui est adopté, une partie du texte visant à dénoncer les dangers des approches progressistes. La figure du « progressiste » fustigée par Bulle (2009) laisse aussi supposer un bloc idéologique homogène, alors qu'il existe des différences entre les traditions et les théories des différents courants « progressistes ».

Dans un tel contexte, notre thèse a comme objectif général de rendre intelligibles les transformations curriculaires contemporaines. Plus spécifiquement, elle vise à décrire et comprendre comment ces tendances curriculaires mondiales se traduisent dans les curricula nationaux. Notre ambition est d'apporter à l'observation des politiques curriculaires un éclairage original, fondé d'une part sur une approche comparative et, d'autre part, sur une analyse sociologique. L'analyse des transformations curriculaires dans deux systèmes éducatifs vise à rendre compte à la fois de dynamiques communes et des spécificités propres à chaque système.

Nous voulons argumenter en faveur d'une perspective sociologique afin de construire le sens des transformations observées. Cela implique de se distancier d'approches qui posent le problème du succès ou échec d'une politique, ou de l'écart entre prescriptions et mise en œuvre. Cela implique également une distance avec les approches normatives visant la préconisation d'une approche pédagogique plutôt qu'une autre. Nous nous inscrivons dans la lignée de travaux francophones qui articulent analyses des politiques éducatives et analyse des curricula (Clément, 2013; Mangez, 2008; Stavrou, 2012). Au plan scientifique, l'analyse de ces deux cas contribuera au champ de l'analyse des politiques éducatives, en particulier les politiques curriculaires, le corpus scientifique de langue française concernant l'analyse des politiques éducatives étant encore limité à ce jour. En outre, il existe peu de travaux empiriques abordant les politiques curriculaires dans une perspective sociologique, et aucune étude comparative systématique n'a été conduite en contexte francophone.

Enfin, l'analyse pourra contribuer à éclairer, à partir de données empiriques, un débat sociétal sur des politiques publiques complexes, qui renvoient à des enjeux socio-politiques mais également didactiques, pédagogiques, épistémologiques et philosophiques. À travers cette thèse nous espérons ouvrir des pistes de réflexion sur les changements curriculaires, tant sur le plan de la construction des curricula et des textes officiels qui les matérialisent, que sur le plan du changement dans les pratiques qui est attendu par les producteurs de ces textes.

Ces objectifs de recherche seront précisés et reformulés dans le chapitre suivant, à la lumière des repères théoriques qui guideront notre analyse. Ils nous permettront d'établir des questions de recherche spécifiques.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Introduction

L'objectif général de la recherche a une visée avant tout descriptive et compréhensive. Les référents théoriques que nous mobilisons se placent dans la finalité de comprendre et de rendre compte d'un phénomène, en l'occurrence les politiques curriculaires contemporaines. La problématique soulevée dans le chapitre précédent nous interpelle sur les dynamiques qui sous-tendent les transformations curriculaires contemporaines. Pour construire notre grille d'analyse nous avons mobilisé deux littératures dont nous avons retenu certains référents théoriques qui nous semblent heuristiques pour analyser les politiques curriculaires : la sociologie du curriculum et la sociologie de l'action publique.

D'une part, notre approche se situe dans une analyse sociologique des politiques éducatives, dans la lignée de travaux débutés depuis la fin des années 1990 et dont le programme de recherche a été souligné par des auteurs comme Van Haecht (1998), Buisson-Fenet (2007) ou encore van Zanten et Ball (2000). En particulier, ces approches contribuent à complexifier l'analyse comparative des politiques éducatives en tenant compte des multiples imbrications et interactions entre les différents niveaux qui structurent aujourd'hui l'action publique (transnational, national, intermédiaire, local). Elles se rejoignent également dans la distance prise avec des approches normatives des politiques publiques, et qui visent à identifier les « bonnes » politiques.

D'autre part, la sociologie du curriculum permet de concevoir le curriculum comme objet social et non pas seulement pédagogique ou didactique. Les concepts clés de cette littérature vont nous permettre de caractériser de façon fine les transformations curriculaires qui se déploient actuellement dans les nouvelles orientations des politiques scolaires, ainsi que les dynamiques complexes qui sous-tendent ces changements (Sadovnik, 2006).

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord brièvement ces deux littératures en soulignant les contributions de l'une et l'autre à notre problématique. Ceci nous permet de

mettre à jour plusieurs concepts dont certains, à la lumière du problème de recherche soulevé, s'avèrent d'un intérêt particulier pour cette thèse.

Dans une deuxième section, nous développons plus amplement les concepts clés de la recherche et leur articulation, qui nous permet de faire un arrimage entre les deux littératures. Nous avons retenu les concepts constitutifs du modèle d'analyse et non les concepts dont on fait simplement usage dans le travail de recherche (Quivy et van Campenhout, 2006), ceci afin de limiter le nombre de concepts et d'hypothèses structurant notre travail. Nous avons fait le choix d'explorer de façon approfondie trois concepts clés : Curriculum, Politique publique, et Recontextualisation. C'est à la lumière de ces concepts que nous avons formulé nos questions de recherche ainsi que des sous-questions plus spécifiques. Ces questions sont présentées dans la dernière section de ce chapitre, accompagnées de quelques hypothèses clés qui ont guidé la suite du travail.

1. Pour une analyse sociologique des politiques curriculaires

1.1 Une lecture sociologique des politiques éducatives

Notre analyse porte sur les politiques curriculaires, c'est à dire un aspect des politiques éducatives qui sont elles-mêmes considérées plus généralement comme un « secteur » ou domaine des politiques publiques. La problématisation des politiques éducatives ne va pas de soi. Jusqu'à une période récente, les sociologues se penchaient peu sur la question des politiques publiques et, réciproquement, les analystes des politiques publiques négligeaient l'objet « éducation » qui demeurait un « continent noir » pour leur discipline (Buisson-fenet, 2007, p. 385). Or, en résonnance avec les recompositions théoriques de la sociologie politique, une lecture de l'éducation en termes d'« action publique » se développe depuis les années 1990. Les chercheurs prônent l'utilisation de ce terme pour trois raisons : « tout d'abord, elle permet de renvoyer à l'avènement de politiques publiques moins stato-centrées et surtout multi-niveaux; ensuite, de souligner les limites de la cohérence des programmes publics et de la nécessité de les déconstruire; enfin, de distinguer plus nettement le vocabulaire des acteurs (qui parlent plutôt de politiques publiques) de celui des analystes » (Hassenteufel, 2008, p. 23). Les analyses des politiques éducatives qui mobilisent les concepts et outils de la

sociologie de l'« action publique » sont encore peu nombreuses, mais font l'objet d'un intérêt croissant de la part des nouvelles générations de chercheurs (van Zanten, 2011, p. 22).

Face à la définition « classique » insistant sur les interventions des autorités publiques pour résoudre certains problèmes, ce courant remet en question une vision de la politique comme processus instrumental, linéaire, rationnel et stato-centré (Maroy et Doray, 2008, p. 18). Au contraire, on déplace l'analyse vers ce qui se passe au sein même des sociétés dans les interactions multiples qui les structurent, justifiant ainsi le terme de « sociologie » de l'action publique (Commaille, 2010). Le point commun des travaux qui s'inscrivent dans cette approche est de prendre en compte la pluralité d'acteurs impliqués dans cette construction, leurs échanges et le sens qu'ils leur donnent, mais aussi les institutions, normes, procédures qui gouvernent ces interactions (Lascoumes et Le Galès, 2012). Cette sociologie est ainsi caractérisée par l'attention portée aux acteurs appréhendés dans une « double perspective stratégique et cognitive » et à leurs modes d'interaction (Hassenteufel, 2008, p. 21). La notion d'« action publique » serait par ailleurs plus à même de prendre en compte l'ensemble des interactions qui agissent à des niveaux multiples, du local à l'international (Lascoumes et Le Galès, 2012).

1.1.1 La nécessaire « déconstruction » des politiques publiques

Comme le rappelle Hassenteufel, la sociologie de l'action publique permet de souligner « les limites de la cohérence des programmes publics et la nécessité de les déconstruire » (2008, p. 23). Cette approche invite à se pencher sur les « références » en fonction desquelles les politiques se formulent, les « valeurs et finalités » auxquelles elles ont recours pour se justifier (van Zanten, 2011), considérant qu'une politique publique constitue avant tout une représentation du système sur lequel on veut intervenir (Muller, 2000) et non pas uniquement un programme d'action pour résoudre un problème public. Dans cette perspective, les changements dans les politiques éducatives témoignent d'une transformation des catégories cognitives et normatives à partir desquelles la réalité scolaire est appréhendée. Par exemple, Maroy et Mangez (2011) avancent qu'un nouveau paradigme sous-tend la formulation des politiques éducatives contemporaines : l'école serait de moins en moins considérée comme

« institution » et instance de socialisation et de plus en plus comme « système de production » des compétences et savoirs utiles pour les individus qui composent la société.

Au-delà des acteurs politiques, c'est un nombre croissant d'acteurs institutionnels qui jouent un rôle clé dans la co-construction, l'importation et la traduction de nouveaux référentiels ou paradigmes dans les réalités institutionnelles et politiques. Les évolutions des systèmes éducatifs seraient portées par des entrepreneurs de changement qui diffusent, légitiment de nouvelles orientations, contribuant ainsi à transformer le cadrage cognitif dans lequel se pensent les politiques scolaires, tout cela dans un contexte international favorable au changement (Maroy et Mangez, 2011).

1.1.2 Interdépendance des niveaux dans l'action publique éducative

Dans un contexte de recomposition de l'action publique, l'État se trouve dépassé par le haut et par le bas. D'une part, le poids de plus en plus tangible des dynamiques transnationales a accéléré la rupture avec la conception classique de l'État (Lascoumes et Le Galès, 2012). Dans le champ éducatif, cette lecture de l'action publique permet de prendre en compte le rôle de plus en plus marqué des instances supranationales et de la diffusion à l'échelle globale d'idées et de dispositifs éducatifs (van Zanten, 2011). Les institutions internationales effectuent un travail de légitimation et d'objectivation des orientations, contenus et instruments des politiques publiques, par la production de rapports, données comparatives, classements et de *benchmarking* (Hassenteufel, 2005, p. 125). Ces productions peuvent contribuer à l'émergence de réformes nationales. Ainsi, des résultats jugés faibles à des évaluations internationales peuvent « mettre en crise » le cadrage cognitif et normatif partagé par les acteurs du secteur éducatif (Maroy et Mangez, 2011). Cette lecture de l'action publique éducative soulève également la question de la convergence des politiques publiques sous l'effet de dynamiques transnationales (Hassenteufel, 2005) et engage à des travaux comparés.

D'autre part, les approches qualitatives et microsociologiques de l'école qui analysent les initiatives prises par les acteurs, contribuent à renouveler la notion de politique éducative : elle ne procède plus d'une ligne tracée d'en haut par l'État mais résulte aussi d'une pluralité d'interventions au plan local, aux échelons intermédiaires. Le plus souvent, « les études sur les réformes s'interrogent seulement sur les conditions qui rendent possible l'introduction d'un

changement institutionnel et non sur sa réception et sa mise en œuvre, ses conditions de recevabilité et de praticabilité » (Draelants, 2008, p. 137). Or, une lecture sociologique des politiques publiques appréhende ces dernières comme « construction collective » qui s’actualise au cœur d’interactions sociales (Hassenteufel, 2008).

Les décideurs ne sont pas les seuls, ni nécessairement les principaux, acteurs d'une politique. En réalité, tous les acteurs qui interprètent, traduisent et mettent en œuvre une politique, doivent être considérés comme les acteurs de la politique. Ainsi, dans le champ de l'éducation, cela signifie que les acteurs intermédiaires (les cadres administratifs et pédagogiques) ou locaux (les enseignants, les chefs d'établissement) sont des acteurs centraux pour saisir le sens et l'évolution d'une politique. (Mangez, 2008, p. 5)

Dans le champ curriculaire, les acteurs du niveau « intermédiaire » peuvent jouer un rôle important dans le travail de médiation d’une réforme, dans les systèmes éducatifs où ces acteurs sont mandatés pour opérationnaliser les injonctions politiques (sous forme de programme de cours par exemple). Ils peuvent tirer profit de la marge d’autonomie dont ils bénéficient pour exercer une influence sur le curriculum (Mangez, 2008). Les acteurs locaux quant à eux bénéficient *de facto* de larges marges d'autonomie dans l'organisation de leurs actions. La mise en œuvre locale des réformes peut être analysée au niveau de l'établissement en tant qu'acteur collectif et au niveau de l'enseignant en tant qu'acteur individuel (*Ibid.*).

Les recherches empiriques menées par des sociologues montrent qu’il est pertinent de s’interroger sur les processus de mise en œuvre au niveau meso et micro, car eux seuls nous donnent la « clé » du sens des transformations en cours, de ce que produisent effectivement les politiques publiques (Draelants, 2008). Le sens d’une politique serait en constante transformation au fur et à mesure que les acteurs s’en saisissent, d’où la nécessité d’analyser les politiques « en acte », car « leur devenir sur le terrain demeurerait largement indéterminé » (van Zanten, 2011, p. 18). Ainsi l’ « action publique » s’inscrit davantage dans l’horizontalité ou la circularité qu’elle n’obéit à une conception linéaire et hiérarchique (Commaille, 2010).

1.1.3 Conclusions sur l’apport de la sociologie de l’action publique »

De ces « lectures » sociologiques des politiques éducatives, et notamment les analyses en termes d’action publique, nous retenons les éléments suivants :

- L'enchevêtrement des niveaux d'action, dans un espace institutionnel dépassé par le haut et par le bas (Buisson-Fenet, 2007).
- L'importance des « cadres » dans lesquels sont pensés les problèmes et solutions relatifs à une politique publique, qui sont de plus en plus tributaires du « global ».
- L'importance des médiations que subissent les politiques éducatives, qui donnent lieu à des recontextualisations dans des espaces intermédiaires et locaux.
- Enfin ces approches relativisent fortement la rationalité attribuée aux processus sociaux et se démarquent du caractère simplificateur, décontextualisé et normatif d'autres approches, notamment économiques (Maroy et Doray, 2008). Une lecture « sociologique » vise à rendre compte du caractère composite des politiques publiques (Maroy, 2008) et met en avant l'importance des tensions et contradictions qui peuvent en résulter.

1.2 La constitution de l'objet « curriculum » à partir d'une perspective sociologique

Nous ne ferons pas ici un historique de la sociologie du curriculum depuis ses travaux fondateurs, mais nous mettrons plutôt l'accent sur les travaux plus récents en lien avec les problématiques contemporaines qui nous préoccupent. Tout d'abord nous présentons brièvement ce qui caractérise cette sociologie, avant de souligner les travaux les plus importants dans le champ anglophone et francophone²⁵.

1.2.1 Présentation générale

Pour décrire brièvement la sociologie du curriculum, on peut dire qu'elle désigne un ensemble de recherches se rejoignant autour de l'importance accordée aux savoirs dans l'étude des processus éducatifs. En s'inspirant des réflexions de Forquin (2008), on peut en effet avancer que la spécificité des enjeux curriculaires nécessite des outils d'analyse spécifiques :

²⁵ Nous citerons abondamment dans ce chapitre Claude Forquin dont les travaux de synthèse sur la sociologie des curricula à partir des années 1980 ont contribué à présenter les œuvres des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation de langue anglaise qui étaient souvent méconnus en France.

On peut étudier ce qui se passe à l'intérieur d'un établissement avec les mêmes méthodes qu'à l'intérieur d'un service administratif ou d'une unité de production. On peut observer les rapports de pouvoir, les conflits, les processus de décision avec les moyens conceptuels et méthodologiques de la « sociologie des organisations ». La sociologie du curriculum suppose cependant qu'on adopte un point de vue plus conforme à ce qui fait la spécificité des institutions d'enseignement, à savoir le fait d'être par destination des lieux de transmission et d'acquisition des connaissances, de capacités, et d'habitus. (p. 54)

La désignation de « sociologie du curriculum » est un étiquetage qui a l'avantage de conférer une visibilité, « une pertinence théorique à certaines questions tenues trop longtemps à distance de l'agenda de la recherche en éducation » (Forquin, 2008, p. 7).

Premièrement, il est important de distinguer l'approche sociologique du curriculum d'un champ de recherche appliqué en interaction étroite avec les acteurs de la politique éducative et visant à développer des « modèles ». Contrairement aux approches du *curriculum development*, les recherches des sociologues du curriculum n'ont pas de visée normative ni pratique. Leurs recherches visent à « saisir le pourquoi des contenus scolaires » (Isambert-Jamati, 1995, p. 6). Les interrogations des sociologues dont les travaux s'inscrivent dans ce courant sont « suscitées par les expériences pédagogiques du moment et par le débat social, non à des fins prescriptives, mais afin d'alimenter la réflexion » (Ropé, 2000, p. 163). En soulevant la question du « pourquoi »,

Le curriculum cesse d'être perçu comme une composante « naturelle » du monde scolaire, mais apparaît plutôt comme un objet « socialement construit », comme le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir, toutes choses à propos desquelles peuvent être élaborées un certain nombre de questions constitutives de ce qu'on pourrait appeler « une problématique sociologique du curriculum ». (Forquin, 2008, p. 9)

Explicitement ou non, la plupart des travaux qui se réclament de cette approche articulent une analyse « interne » du curriculum avec une analyse « externe » qui le met en relation avec différents phénomènes sociaux, culturels ou politiques (Mangez et Liénard, 2008). La sociologie du curriculum se distingue en cela du point de vue didactique qui conçoit la forme et le contenu du curriculum comme résultant principalement de contraintes internes

liées à la discipline enseignée et au travail de transposition didactique, celui-ci opérant une transformation des savoirs savants sélectionnés en savoirs enseignés (*Ibid.*)²⁶. Les évolutions curriculaires sont alors perçues comme procédant d'un cheminement autonome du champ concerné (Crahay, Audigier et Dolz, 2006). Au contraire, la sociologie du curriculum tente de « comprendre le curriculum dans ses interactions avec des réalités sociales, culturelles, politiques qui lui sont au moins partiellement extérieures » (Mangez et Liénard, 2008, p. 103). Elle se démarque également de conceptions qui considèrent que les évolutions internes aux sciences de l'éducation sont les principaux moteurs des transformations curriculaires (Crahay et Forget, 2006). La perspective sociologique tend alors à appréhender les enjeux qui sous-tendent les changements curriculaires comme l'expression de tensions entre différents groupes au sein de la société. Le curriculum est envisagé dans sa « dimension politique », comme résultant de divers processus de décision à l'occasion desquels se manifestent conflits d'intérêts, visions divergentes, et enjeux de pouvoir (Forquin, 2008).

1.2.2 La sociologie du curriculum dans la littérature anglophone et francophone

La sociologie du curriculum est souvent assimilée à la « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) anglo-saxonne, les contributions de l'ouvrage *Knowledge and Control* (Young, 1971) étant considérées comme les bases théoriques de cette sociologie qui met au centre de sa réflexion les modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires (Harlé, 2010; Isambert-Jamati, 1995). La problématique de la nature et de la légitimité des savoirs scolaires est au centre de la NSE. L'optique est fortement critique, elle se veut radicalement anti-fonctionnaliste et anti-positiviste : elle met l'accent sur le caractère contingent, « socialement construit », et donc problématique, discutable, des savoirs scolaires. Porteurs de postures théoriques et épistémologiques hétérogènes, les chercheurs de ce courant ont comme point commun l'opposition à une approche se limitant à l'étude des entrées et sorties du système éducatif (Forquin, 2008)²⁷.

²⁶ Les didacticiens, spécialistes de telle ou telle discipline, donc d'un corpus de connaissances savantes, voient d'abord dans les savoirs scolaires un moyen d'accéder à la maîtrise de la discipline (Deauvieux et Terrail, 2007).

²⁷ Trois éléments sont à l'origine de ce renouvellement selon Forquin (2008) : a) la sociologie devient partie intégrante de la formation des enseignants à l'institut de l'éducation de Londres, les sociologues au contact des enseignants sont amenés à s'intéresser à ce qui se passe dans la « boîte noire » des classes et des écoles; b) on

Sans rentrer dans les détails, nous soulignerons les positions de deux auteurs emblématiques qui seront mobilisés de façon importante dans la suite de la thèse.

Michael Young (qui a coordonné l'ouvrage *Knowledge and Control*) revendique une sociologie qui établirait les mécanismes par lesquels le savoir est sélectionné, organisé et évalué dans les établissements d'enseignement. Il travaille à établir une typologie des formes d'organisation du curriculum, selon la stratification, la spécialisation et la segmentation des savoirs dans le programme. Celles-ci renvoient au statut social différencié qui est attribué aux types de connaissances, en fonction des structures sociales dominantes. À la même époque, Basil Bernstein (1971) élabore une théorie des « codes du savoir scolaire », suivant les caractères socio-morphologiques du curriculum, en rapport avec la distribution du pouvoir et les formes du contrôle social dans la société. De même qu'un code sociolinguistique gouverne la production des énoncés verbaux dans les contextes sociaux, de même le « code » du savoir scolaire est un « ensemble de règles formelles gouvernant la production et le fonctionnement de ces systèmes de messages que constituent, selon Bernstein, le curriculum, la pédagogie et l'évaluation » (Forquin, 2008, p. 60). À cette époque, il s'interroge sur la montée en puissance du code « intégré » (par opposition au code « sériel ») caractérisé par le décloisonnement entre matières et la perméabilité croissante entre monde scolaire et non-scolaire, une transformation en lien avec les innovations pédagogiques de l'époque promues par les nouvelles classes moyennes anglaises. Ces nouvelles classes moyennes privilégient également des pratiques pédagogiques que Bernstein qualifie d'« invisibles ». Elles se caractérisent par une structuration décloisonnée des contenus, des relations faiblement hiérarchisées et très personnalisées entre élèves et enseignants, ces derniers s'appuyant sur des théories du développement de l'enfant (Bernstein, 1975). Selon Apple (2008), les travaux de Bernstein ont joué un rôle crucial dans l'attention qui fût alors portée non seulement aux contenus enseignés et à leur sélection, mais également à la forme et à l'organisation des savoirs dans les programmes, à la pédagogie, à l'évaluation, et aux principes qui les sous-tendent. Bernstein (1990) définit sa démarche comme distincte des perspectives qui perçoivent la communication

découvre les apports théoriques de la sociologie « interactionniste » américaine; c) le développement d'établissements secondaires polyvalents (*comprehensive schools*) accueillant élèves de niveaux scolaires et provenances sociales plus diversifiées.

pédagogique comme vecteur ou relais de messages idéologiques, de relations de pouvoir extérieures (c'est notamment le cas selon lui des théories de la reproduction culturelle). C'est pourquoi il s'attache à développer une analyse interne de la structure du discours pédagogique lui-même. Si la NSE n'a pas persisté comme courant, son apport est indiscutable du point de vue de l'attention portée à ce qui se déroule dans la « boîte noire » de l'institution scolaire.

Du côté de la recherche francophone, il est frappant de constater que l'approche sociologique du curriculum a connu un essor beaucoup moins important. Depuis les années 1950, la sociologie de l'éducation se consacre à la description statistique des parcours scolaires dans leurs relations notamment à l'origine sociale, à l'étude des stratégies familiales de scolarisation, au processus de reproduction des inégalités scolaires, aux relations entre école et marché du travail, aux interactions internes à l'établissement.

Dans cet ensemble, la part des travaux consacrés aux trois grandes facettes de l'activité de transmission des savoirs : la détermination des contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques des enseignants, les activités d'apprentissage, s'avère relativement modeste. (Deauvieu et Terrail, 2007, p. 10)

Dans les termes de Forquin (2008), la problématique des contenus d'enseignement est donc restée « la parente pauvre » de la réflexion sociologique sur l'école malgré le retentissement de l'œuvre de Durkheim, précurseur de la réflexion sociologique sur le curriculum²⁸. Quand les sociologues, malgré tout, cherchent à ouvrir la boîte noire du système éducatif, le terrain est déjà occupé par d'autres spécialistes (psychopédagogues, psycholinguistes, spécialistes des disciplines, didacticiens) qui adoptent généralement une posture plus normative que descriptive (Deauvieu et Terrail, 2007).

En France, les travaux portant sur la question de la détermination des contenus d'enseignement s'intensifient à partir de la fin des années 1980, période marquée par le renouvellement des grands cadres théoriques²⁹. Viviane Isambert-Jamati (1995) publie un

²⁸ Ainsi pour Deauvieu et Terrail (2007), la sociologie du curriculum renoue avec des questions – qu'enseigne-t-on et comment enseigne-t-on – qui étaient celles de *L'Évolution pédagogique en France* (Durkheim, 1938).

²⁹ Les modèles macro-sociaux laissant place à l'interactionnisme ou l'ethnométhodologie. En termes de niveaux d'analyse, l'impact de l'adoption d'approches interactionnistes et ethnographiques est le suivant : revalorisation des échelons locaux où se déroule l'action éducative, focalisation sur l'activité quotidienne des acteurs, sur les interactions directes et la prise en compte du sens que les acteurs attribuent à leurs actions (Henriot-van Zanten, 1993).

ouvrage qui s'inscrit pleinement dans la sociologie du curriculum. Elle analyse les savoirs scolaires à travers les programmes officiels et les pratiques pédagogiques en classe. En comparant les effets de différentes pratiques pédagogiques sur les résultats des élèves, elle montre que les pratiques « libertaires » qui se rapproche de la « pédagogie invisible » telle que décrite par Bernstein (1975) sont sans conteste plus favorables aux élèves dont les parents appartiennent à la bourgeoisie.

Un autre groupe de travaux met l'accent sur la différenciation de la sélection et de l'organisation des savoirs selon les segments de l'enseignement, et sur le sens des changements qui s'opèrent en matière de codification du travail dans les entreprises. L'ouvrage *Savoirs et compétences* (Ropé et Tanguy, 1994) interroge les usages sociaux et scientifiques de la notion de compétence laquelle tend à se substituer à celles de savoirs et connaissances dans la sphère éducative ou à celle de qualification dans la sphère du travail.

S'intéressant plutôt aux effets produits par les différents types de curricula, les travaux des chercheurs de l'Université Paris 8 (groupe de recherche « Éducation et Scolarisation ») cherchent à décrire et à comprendre les modalités concrètes de l'appropriation des savoirs par les élèves. Adoptant une posture sociologique pour analyser les apprentissages et les inégalités, leurs travaux rejoignent les problématiques de la sociologie du curriculum, en s'interrogeant entre autres sur les effets de l'affaiblissement de la logique disciplinaire sur les élèves de milieux populaires. Bautier et Rayou (2013) mobilisent les concepts développés dans les derniers travaux de Bernstein pour analyser les évolutions curriculaires en se centrant sur l'enseignement primaire et les établissements en zone d'éducation prioritaire, dans une optique qui porte avant tout sur les effets sur les élèves.

Malgré l'importance de ces travaux, Frandji et Vitale (2008) font le constat suivant :

Le champ universitaire français ne connaît encore pas grand-chose des travaux de Bernstein mais continue, dans une sorte de *modus vivendi*, à boudier son apport considérable à la sociologie et aux sciences sociales ou, au mieux, à se référer à des travaux des années 1960 que l'auteur n'a cessé de réviser tout au long de sa vie. (p. 8)

Philippe Vitale lui-même a contribué à diffuser la sociologie du curriculum anglo-saxonne à travers ses travaux sur la recontextualisation des savoirs de la sociologie, dans le cadre notamment de l'enseignement de la discipline à l'Université (2006).

Enfin, les travaux d'Éric Mangez (2008) nous semblent à cet égard occuper une place importante dans la littérature francophone car ils font partie des rares recherches qui analysent les évolutions curriculaires récentes dans l'enseignement secondaire, en mobilisant la sociologie du curriculum. Les repères théoriques développés par Bernstein dans les années 1970 (pédagogie visible/invisible) lui permettent d'identifier en Belgique francophone la montée d'un modèle pédagogique orienté vers la pédagogie invisible (fluidification du temps et de l'espace, intégration des apprentissages autour de la notion de compétence, horizontalité des rapports enseignants-élèves).

1.2.3 Renouveau des questions de recherche et problématiques actuelles

Nous avons identifié, à travers la littérature, trois thématiques majeures qui ont contribué à renouveler les questionnements de la sociologie du curriculum (par rapport à la NSE des années 1970 notamment)³⁰ :

- le déclin des modes de production fordistes³¹ et la transformation des exigences en termes de main d'œuvre;
- la montée du *New Public Management* ou la Nouvelle Gestion Publique (NGP), et des politiques d'accountability en éducation – qui se traduit par un contrôle accru de l'État sur le curriculum;
- enfin, la circulation de modèles à l'échelle globale, notamment en lien avec les notions de société de la connaissance et de formation tout au long de la vie.

Les modes de production post-fordistes ont transformé les exigences en termes de main d'œuvre, et se sont traduits par de nouveaux modèles d'emploi marqués par la précarité et la flexibilité (Gautié, 2003). Les entreprises ne garantissant plus la sécurité de l'emploi, il incombe alors à l'individu de gérer son capital de compétences mobilisables et transférables

³⁰ La nature et l'ampleur de ces développements ont été présentées dans le chapitre 1 en lien avec l'orientation des réformes éducatives contemporaines. Nous faisons ici brièvement le point sur le positionnement théorique des sociologues du curriculum sur ces questions.

³¹ Les modes de production fordistes étaient fondés sur une organisation bureaucratique et sur une division hiérarchique nette entre conception et exécution du travail, au travers de procédures segmentées et standardisées (Mangez, 2008).

d'un emploi à l'autre et de se mettre lui-même en projet (*Ibid.*). On met en avant la polyvalence, les capacités de coopération et d'adaptation à des changements continus. Un nouveau lexique se diffuse depuis la fin des années 1980 dont la notion de « compétences » fait partie. Ropé et Tanguy (1994) avancent la thèse qu'au moment où l'on remet en cause le système des qualifications dans les entreprises au nom de l'adaptabilité et de l'employabilité des individus, on peut également observer une modification majeure des modèles éducatifs. L'« usage inflationniste de la notion de *compétences*, fortement associée aux notions de *performance* et d'*efficacité* dans la sphère éducative et dans celle du travail » (Ropé, 2000, p. 164) tend à se substituer ou à se juxtaposer à celle de savoirs et connaissances qui perdent leur position centrale et prennent des sens différents.

Cette pression de plus en plus forte sur les curricula pour répondre aux besoins du marché, et sur les individus pour faire fructifier leur capital de compétences, est thématifiée par Bernstein (2000) dans ses derniers travaux à travers le concept de « reconvertibilité » (*trainability*). Il identifie de nouveaux modèles pédagogiques orientés vers le marché, en particulier un modèle fondé sur des *generic skills* qui se déploient surtout dans l'enseignement secondaire³². Si plusieurs modèles pédagogiques continuent à s'affronter au sein du champ éducatif, la transformation fondamentale dans le domaine des politiques éducatives réside dans l'institutionnalisation de modèles qui valorisent avant tout la performance et l'objectif de l'intégration des individus dans le marché, dans un contexte où le travail et la vie ne peuvent plus se fonder sur des prévisions stables du futur :

Dans de semblables conditions, on pense qu'il faut développer un nouveau savoir-faire vital : la « reconvertibilité », la capacité à tirer profit de réformes pédagogiques continues et ainsi à s'adapter aux nouvelles exigences du « travail » et de la « vie ». (Bernstein, 2007, p. 101)

Pour Bernstein, les *generic skills* au cœur de ce nouveau modèle introduisent une ambiguïté fondamentale puisqu'ils sont associés à la notion de compétences (*competencies*), mobilisée ici dans une logique instrumentale. Ces *skills* renvoient à l'analyse fonctionnelle de

³² Au niveau de l'enseignement supérieur, ce mouvement se traduit par un processus de « régionalisation » : le curriculum est organisé autour de « régions », des unités plus larges, créées par regroupement de diverses disciplines, différents types de savoirs autour d'objets, ces objets étant définis au croisement des disciplines et des champs socioéconomiques.

ce qui est considéré comme nécessaire à la performance d'un savoir-faire, d'une tâche, d'une pratique ou d'un secteur d'emploi. Or, la notion de *competence* (et non *competency*) renvoie également au modèle de la pédagogie « invisible » qui prédomine en Europe dans l'éducation primaire et pré-primaire à partir des années 1970. La notion de *competence* dont il s'agit ici est sous-tendue par une logique toute autre : « Les compétences sont intrinsèquement créatives et acquises tacitement dans les interactions informelles [...] il y a une créativité innée, une auto-régulation vertueuse innée » (Bernstein, 2007, p. 78)³³. Nous développerons ces différents modèles plus en détail dans la suite du chapitre (Section 2), car ils vont être fortement mobilisés dans notre analyse.

Alors que dans les années 1960, la question centrale pour les sociologues britanniques était celle des inégalités sociales (dans un contexte d'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire), les problématiques changent à partir des années 1980. Sous le régime Thatcher, de nouveaux discours sont introduits dans le champ éducatif, celui du management et de l'évaluation. La mise en place de nouveaux modèles pédagogiques s'est accompagnée d'une demande accrue de reddition de comptes à laquelle sont soumis les acteurs, et la mise en place d'évaluations standardisées à grande échelle pour s'assurer des acquis des élèves et créer des indicateurs de performance. Selon Mangez et Liénard (2008), ce déplacement témoigne d'une transformation dans la régulation des systèmes éducatifs : « dans de nombreux pays, l'évaluation externe est devenue l'instrument privilégié par l'État pour réguler l'action éducative locale et peser sur le curriculum réel » (p. 106). Or, le développement des évaluations externes standardisées serait susceptible non seulement de réduire le pouvoir des acteurs locaux, mais aussi de faire basculer des curricula décloisonnés et des pratiques pédagogiques centrées sur les dimensions affectives de l'enfant, vers des modèles curriculaires *performance-based*, un phénomène que Broadfoot et Pollard (2006) ont analysé en Angleterre. Dans un contexte marqué par la montée de la doctrine de la NGP, les développements récents de la sociologie du curriculum accordent donc une attention accrue

³³ Selon Stavrou (2012), les développements actuels de la sociologie du curriculum tiennent pour beaucoup aux développements apportés par Bernstein lui-même à son cadre conceptuel. Il justifiait la révision de son cadre théorique par la nécessité de développer des modèles aptes à décrire l'orientation des réformes éducatives contemporaines. Il développe dans ses derniers travaux la question de la recontextualisation de la notion de compétence dans le champ éducatif.

aux dispositifs d'évaluation externe. Pour Lingard (2010) et Yates (2009), l'intérêt renouvelé des sociologues pour les questions pédagogiques serait en partie lié au développement des politiques contemporaines d'*accountability* mais aussi du *global auditing* à travers des évaluations internationales telles que PISA.

Face à aux orientations curriculaires qui se déploient depuis les années 2000, les positions d'un autre auteur emblématique de la NSE se sont également infléchies considérablement. Young défend ainsi un modèle curriculaire qui ne soit ni celui de l'école élitiste traditionnelle (préservation des textes canoniques et protection des valeurs traditionnelles), ni celui de l'instrumentalisme (les savoirs deviennent des moyens pour atteindre une finalité autre), jetant les bases d'une troisième voie possible qui permettrait de ne pas creuser les inégalités sociales³⁴. Des sociologues comme Young et Muller (2010) s'opposent à l'idée de compétences génériques comme modèles pour construire un programme d'éducation, en s'appuyant sur les concepts de « discours vertical » et « discours horizontal » (Bernstein, 2007)³⁵. Ils contestent la relativisation excessive des contenus disciplinaires, la « dé-différenciation » des savoirs – alors que ceux-ci sont structurés en champs qui diffèrent du point de vue de leur cohérence interne, de leurs principes de cohésion et des procédures de production de nouvelles connaissances.

1.2.4 Que retenir de ces travaux pour nos questions de recherche

Nous retenons de la sociologie des curricula, en vue des questions qui sont au cœur de cette recherche, les points suivants :

- La pertinence toujours actuelle de se pencher sur les contenus d'enseignement, non seulement leur substance mais aussi leur forme et leur structure (Forquin, 2008).

³⁴ Young a ainsi publié un ouvrage intitulé « *bringing knowledge back* » (2007) dans lequel il défend un nouveau « réalisme sociologique ». Il estime que l'on peut identifier, à l'intérieur des savoirs, des contenus de valeur élevée (*powerful knowledge*) indispensables pour comprendre le monde et progresser socialement, et que les enfants issus de classes défavorisées ne pourront acquérir qu'à l'école.

³⁵ Le discours vertical renvoie aux savoirs cumulatifs et logiquement hiérarchisés, il prend appui sur des concepts et permet la formulation de propositions générales qui dépassent les contextes spécifiques. Le discours horizontal est celui de la quotidienneté, ancré dans le concret (Bernstein, 2000).

- L'importance des enjeux sociétaux qui sous-tendent les changements pédagogiques et la prise en compte de politiques qui relèvent de la gouvernance et de la régulation du système éducatif.
- Des outils conceptuels particulièrement riches pour caractériser les transformations curriculaires dans la dernière décennie, notamment ceux développés par Bernstein qui, comme on l'a vu, sont mobilisés dans un grand nombre de recherches anglo-saxonnes (et dans une variété de recherches empiriques), mais beaucoup moins dans la littérature francophone.

Nous verrons dans la section suivante comment nous mobilisons ces outils théoriques pour construire un « langage » de description des discours et des modèles pédagogiques (Mangez, 2008).

2. Concepts d'intérêt pour la thèse

2.1 Curriculum

Mangez et Liénard (2008) distinguent l'acception de sens courant du « curriculum », désignant simplement les « contenus d'enseignement » et leur progression au cours du temps, de la définition généralement admise par les sociologues. Le « curriculum » désigne alors « non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation (division et sub-division par exemple en différentes disciplines) et de leur transmission (méthodes pédagogiques, organisation du temps, de l'espace et des relations lors des activités en classe) » (*Ibid.*, p. 103)³⁶.

À partir du concept de curriculum, les chercheurs ont développé des « outils conceptuels » afin d'en saisir les dimensions constitutives (Mangez et Liénard, 2008). La distinction la plus couramment utilisée est celle entre curriculum « prescrit » ou « formel » et curriculum « réel » (Isambert-Jamati, 1995; Perrenoud, 1993) qui souligne l'écart entre le

³⁶ Cette acception restreinte est plus courante dans le contexte francophone (où le curriculum passe souvent pour l'équivalent des termes de « programme d'études », « plan d'études », voire « cours d'études ») que dans le contexte anglophone où il fait partie depuis longtemps du vocabulaire ordinaire de l'éducation (Forquin, 2008).

programme officiel (les contenus d'enseignement, leur organisation dans un cursus, les objectifs assignés au programme) et le programme enseigné ainsi que les activités qui se déroulent dans les classes, qui peuvent être plus ou moins éloignées de qui est prescrit³⁷ (écart lié notamment au travail d'interprétation, de traduction des acteurs locaux)³⁸.

2.1.1 Pourquoi mobiliser les concepts développés par Basil Bernstein

Les travaux de Bernstein constituent « un des apports théoriques les plus profonds et les plus originaux à la sociologie du curriculum » (Forquin, 2008, p. 61). La fécondité des concepts et la validité du langage de description développé par Bernstein sont attestés par le grand nombre de contributions de chercheurs qui, sans se ranger dans une école ou derrière un paradigme bernsteinien, utilisent sa conceptualisation comme un cadre heuristique pour le développement de leurs propres travaux empiriques. Citons par exemple l'ouvrage édité par Moore, Arnot, Beck et Daniels (2006), *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*, dans lequel sont rassemblées des contributions portant sur la formation des enseignants (A. Morais et I. Neves), le discours pédagogique du parti travailliste en Angleterre (J. Beck), la réforme du *No Child Left Behind* aux Etats-Unis (A. Sadovnik), la socialisation des élèves dans l'éducation secondaire (M. Arnot et D. Rey) ou encore l'effet différencié des modèles pédagogiques sur la structuration du langage des enfants (G. Iverson et G. Duveen). D'autres ouvrages rassemblent des contributions tout aussi variées du point de vue de l'objet empirique, du contexte géographique, et de la mobilisation de tel ou tel concept (voir par exemple *Reading Bernstein, Researching Bernstein* édité par Muller, Davies et Morais en 2004).

Du côté francophone, l'ouvrage coordonné par Frandji et Vitale (2008)³⁹ contient de riches exemples de l'usage heuristique qui peut être fait des concepts bernsteiniens pour

³⁷ Pour le chercheur, le curriculum réel ne peut être saisi qu'à travers l'observation des pratiques (Isambert-Jamati, 1995).

³⁸ Une autre distinction peut être établie entre les dimensions explicites et implicites du curriculum, qui renvoient à l'idée de curriculum « caché » et à son « contenu latent », une notion surtout utilisée par des chercheurs appartenant à des courants critiques « prompts à débusquer derrière les contenus, les pratiques et les discours pédagogiques les supports et en même temps les masques d'un programme latent d'inculcation idéologique à finalité de conservation sociale » (Forquin, 2008, p. 15).

³⁹ Issu d'un colloque international sur l'œuvre de Basil Bernstein.

développer des recherches empiriques originales dans une variété de contextes : analyse de la transformation des curricula universitaires en France (S. Stavrou), pratiques pédagogiques dans les établissements classés en zone d'éducation prioritaire (E. Bautier), ou encore traduction du curriculum de l'enseignement secondaire dans les réseaux éducatifs belges francophones (C. et E. Mangez).

Nous avons vu que les concepts de Bernstein sont très peu mobilisés dans la littérature francophone, notamment dans l'analyse des réformes curriculaires récentes. Or nous voulons rendre compte de la dynamique complexe des formes de changements curriculaires contemporaines (Sadovnik, 2006)⁴⁰ et ainsi dépasser une conception « dichotomique » de la pédagogie (Alexander, 2006). Les concepts développés par Bernstein permettent en particulier l'analyse de la structure et de la logique du discours pédagogique⁴¹. Bernstein (2000) concevait justement le « langage conceptuel » qu'il avait développé comme pouvant fournir des modèles facilitant la recherche empirique dans une infinie variété de contexte :

The models that are created must be capable of generating a range of modalities of pedagogic discourse and practice. And the models must also be capable of generating pedagogic discourses and practices which at the moment do not exist. (p. 6)

Enfin, ce langage de description et d'analyse permet de se distancier de la grille de lecture utilisée par les acteurs eux-mêmes, contrairement à d'autres modèles utilisés en sciences de l'éducation⁴². Utiliser de telles grilles de lecture reviendrait à analyser les politiques curriculaires à travers le « filtre » cognitif et normatif des acteurs participants à l'élaboration de ces politiques, rendant ainsi la « distinction entre discours indigène et analyse du chercheur » délicate (Pons, 2010, p. 18). Nous mobiliserons ce langage de description comme langage commun aux deux réformes.

⁴⁰ Cette notion de « dynamique » est importante dans la mesure où l'on a vu dans le chapitre 1 qu'une partie des enjeux posés par les formes curriculaires actuelles est liée à l'émergence de modèles de plus en plus « mixtes » ou « hybrides », qui intègrent plusieurs logiques *a priori* pas toujours compatibles.

⁴¹ Ce qu'il reproche justement aux « théories de la reproduction culturelle » est de ne pas fournir de principes de description des discours et pratiques pédagogiques : le discours est vecteur de quelque chose d'autre que lui-même (relations de pouvoir externes à l'éducation) mais n'est pas lui-même soumis à l'analyse (voir Bernstein, 2007, p. 26).

⁴² Au Québec par exemple, une distinction en termes de « paradigme de l'enseignement/paradigme de l'apprentissage » par exemple (Durand et Chouinard, 2006) est en partie basée sur les travaux de chercheurs qui ont eux-mêmes été impliqués dans la réforme. Elle produit un classement qui n'est pas neutre, mais au contraire disqualifie le paradigme d'enseignement comme assimilation passive de connaissances par les élèves.

2.1.2 Curriculum, pédagogie, évaluation

Dans l'optique où Bernstein traite de ces questions, « le curriculum, la pédagogie et l'évaluation forment un tout et doivent être traités comme un tout » (Bernstein, 1997, p. 167).

Il définit ces trois éléments ainsi :

Formal educational knowledge can be considered to be realized through three message systems : curriculum, pedagogy and evaluation. Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as a valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught. (Bernstein, 1971 p. 41)

Cette capacité à embrasser à la fois le curriculum, la pédagogie et l'évaluation contribue à la force de cette conceptualisation (Broadfoot et Pollard, 2006).

Bernstein identifie trois dimensions constitutives pour l'étude des discours et des pratiques pédagogiques : la *classification* des contenus d'enseignement, le *cadre* de l'interaction pédagogique et les *critères d'évaluation*. Chacune de ces dimensions se déploie sur un axe opposant deux pôles : les valeurs qui les sous-tendent se situent sur un continuum.

Dimension 1 – Classification : La classification se rapporte à l'organisation des connaissances en un programme d'études ou le mode de coexistence des contenus au sein du curriculum. Elle renvoie au « quoi » (*what*) du discours pédagogique, et désigne le degré de maintien des frontières entre les contenus. Le concept ne renvoie pas aux contenus comme tels (quelle matière etc.) mais aux relations que les contenus entretiennent entre eux. Une classification forte se rapporte à un programme très différencié, à un degré élevé de séparation entre catégories (entre disciplines, et à l'intérieur d'une discipline entre différents contenus); une classification faible se rapporte à un programme d'études intégré dans lequel les frontières sont floues, perméables, les discours moins spécialisés. Une classification nette peut signifier également que les frontières entre savoir scolaire et savoir du quotidien sont rendues visibles. Il y a une forte classification entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution, « on donne au savoir une qualité spéciale d'altérité » (Bernstein, 2007, p. 35), et une hiérarchie du savoir existe entre lesdits sens commun et sens non commun. On parle alors de curriculum de type

« cloisonné » ou « sériel » (*collection type*)⁴³. À l'inverse, si la classification est lâche, si le degré de décompartmentation entre savoirs scolaires est élevé, le curriculum est de type « intégré » (*integrated type*). Le programme est alors subordonné à une conception d'ensemble, une idée qui assure l'unité (chaque contenu devient alors la partie d'un tout) qui tend à faire porter l'accent davantage sur les processus cognitifs que sur des états de connaissance (Bernstein, 1971).

Dimension 2 – Cadrage : Le cadrage se rapporte à la transmission des connaissances par les méthodes pédagogiques, il renvoie au « comment » (*how*) du discours pédagogique ou encore « qui contrôle quoi ». Le cadrage contrôle et régit la forme de communication légitime qui doit se réaliser dans la relation pédagogique. Le cadrage se réfère d'une part à la nature du contrôle (par le maître ou l'élève) qui s'exerce sur la sélection de la communication pédagogique légitime, le séquençage (ce qui vient en premier, ce qui vient ensuite, le *sequencing*) et le rythme (*pacing* ou *rate of expected acquisition*)⁴⁴. Ces éléments constituent le « discours instructeur ». Avec un cadrage fort, l'enseignant exerce un contrôle explicite (sur la sélection, le séquençage, le rythme, etc.) alors qu'avec un cadrage faible, l'apprenant a davantage de contrôle (apparent), les règles de séquençage sont implicites, la progression de la transmission est basée sur des théories du développement de l'enfant⁴⁵. D'autre part, le cadrage renvoie au « discours régulateur » qui régit les formes que les relations hiérarchiques prennent dans la relation pédagogique et les attentes en termes de conduite, de caractère, de manière⁴⁶. Celles-ci vont varier selon un cadrage plus ou moins fort – il s'agira de se montrer consciencieux, attentif, soigneux, travailleur, ou plutôt créatif, coopératif, capable de laisser

⁴³ Bernstein (1971) note qu'un curriculum de type cloisonné peut tendre vers la spécialisation ou vers des curricula de type « encyclopédique ». Le modèle français serait du dernier type.

⁴⁴ Selon l'intensité du rythme, il sera nécessaire de compléter le temps d'apprentissage fait à l'école, avec un « temps pédagogique » à la maison.

⁴⁵ Bernstein (1990) cite entre autres Piaget, Freud, Chomsky. Ces théories ont en commun le fait d'être axées sur le développement et ses phases, de concevoir l'enfant comme actif dans son acquisition, et l'apprentissage comme un acte tacite, invisible. Enfin ces théories sont « asociologiques » dans le sens où elles extraient l'enfant de son contexte institutionnel et culturel.

⁴⁶ La fonction régulatrice du discours est liée au « sujet imaginaire » projeté par le discours pédagogique : « ideological views about who children are and who they ought to become » (Ivinson et Duveen, 2006, p.109).

son empreinte personnelle⁴⁷. L'apprenant est encouragé à extérioriser une plus grande part de lui-même, à se manifester dans ce qu'il a d'unique. Si un cadrage fort va généralement de pair avec une forte classification, Bernstein souligne que la force d'une dimension ne détermine pas nécessairement celle de l'autre.

Dimension 3 – L'évaluation : L'évaluation est la troisième dimension clé de la relation pédagogique. Les critères d'évaluation peuvent être explicites ou implicites. Lorsque les critères pour produire le texte⁴⁸ attendu sont explicites, les évaluations sont telles que l'élève sait sur quoi il est évalué lors de telle ou telle épreuve. Il s'agit moins de produire un texte original et personnel que de reproduire un savoir spécialisé : on va mettre clairement l'accent sur ce qui est attendu dans un texte, les éléments absents ou présents. 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 ou diffus. L'élève ne sait pas toujours quels critères il est censé remplir, comme s'il pouvait créer son propre texte. Le travail d'évaluation de la part de l'enseignant nécessite alors une théorie des signes révélateurs du développement (cognitif, affectif, etc.) car l'évaluation porte davantage sur le développement global de chacun.

Ces trois dimensions structurent tout modèle pédagogique. La pédagogie est selon Bernstein (2007) le « processus par lequel quelqu'un acquiert de nouvelles formes ou développe des formes existantes de conduite, de savoir, à partir des indications de quelqu'un ou de quelque chose considéré comme un fournisseur et un évaluateur adéquat » (p. 125). Ces dimensions sous-tendent les trois « systèmes de message » qui font la spécificité de la forme de communication réalisée par le discours pédagogique. Bernstein propose donc, grâce à ces concepts, une analyse interne du discours pédagogique comme système communicationnel à part entière, ayant pour but la transmission et l'acquisition de savoirs. Ce discours est à la fois discours instructeur (il transmet des savoirs, le « quoi » de la transmission, les contenus) et

⁴⁷ Ainsi un cadrage plus souple ne signifie pas moins de contrôle, mais un contrôle sous une autre forme. « Une pédagogie intégrée, non disciplinaire, peut permettre des formes de contrôle idéologique des élèves plus enveloppantes et plus insinuantes, du fait qu'elle implique la personnalité à un niveau plus profond et plus global que les enseignements compartimentés traditionnels » (Forquin, 2008, p. 33).

⁴⁸ Le texte légitime est toute réalisation de la part de l'apprenant susceptible d'être soumise à évaluation (Bernstein, 2007, p. 9).

discours régulateur (c'est le « comment » de la transmission, qui est vecteur de contrôle et projette l'image de ce que devrait être l'apprenant).

Les trois systèmes de message fonctionnant comme un « tout », il est probable que des changements affectant un aspect impacteront les autres. Par exemple le fait d'affaiblir les classifications est susceptible d'affecter la pédagogie, les enseignants devant généralement davantage coopérer entre eux⁴⁹.

2.1.3 Deux modèles pédagogiques fondamentaux : pédagogie invisible (modèle de compétence) et pédagogie visible (modèle de performance)

Pédagogie visible et pédagogie invisible

Sur la base de ces trois dimensions, Bernstein (1975, 1990) identifie deux types génériques de pratique pédagogique. Pour les décrire brièvement, le modèle visible est caractérisé par une classification nette des contenus, un cadrage fort des relations pédagogiques, et des critères d'évaluation explicites. La pédagogie visible place toujours l'accent sur la performance de l'apprenant, sur le texte qui est produit et la mesure dans laquelle le texte se conforme aux critères attendus. Une grille « objective » existe pour évaluer les élèves, un système de notation uniforme permet de comparer entre eux les élèves et les écoles. En termes de séquençage, les règles sont explicites et marquent très clairement des étapes (ce que l'on doit savoir à 6, 7, 8 ans etc.). Cette pédagogie s'appuie souvent sur des approches béhavioristes des apprentissages.

Dans le modèle invisible, les classifications s'affaiblissent et tendent vers un code du savoir scolaire de type intégré. Le séquençage est lâche, implicite, et seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit, objectifs sous-tendus par une théorie du

⁴⁹ L'affaiblissement des hiérarchies caractéristiques du code sériel tend à entraîner de nouvelles relations horizontales entre enseignants. L'atténuation des clivages disciplinaires et l'assouplissement des rôles nécessitent des équipes pédagogiques cohérentes, capables de se mobiliser autour d'une même idée intégratrice (Forquin, 2008). Le mouvement vers l'intégration va favoriser une pédagogie commune et un style d'évaluation commun, ce qui illustre pour Bernstein (1997) le fait que pour traiter du curriculum, on doit aussi prendre en compte la pédagogie et l'évaluation.

développement⁵⁰. Le rythme d'acquisition se fait plus lent. La pédagogie invisible se préoccupe moins de classer les élèves : il ne s'agit pas de comparer le texte produit à des standards communs, mais de documenter la progression d'une personne. Les procédés d'évaluation sont multiples et diffus et portent sur les processus internes (cognitifs, linguistiques, affectifs, motivationnels) qui mènent à la création d'un texte singulier. Les différences entre les réalisations des apprenants ne peuvent être utilisées comme base de comparaison, car ces différences révèlent le caractère unique (*uniqueness*) de chacun.

Thus, in the case of invisible pedagogies, external non-comparable differences are produced by internal *commonalities* – that is, shared competences – whereas in the case of visible pedagogies external *comparable* differences are produced by internal differences in potential. (Bernstein, 1990, p. 71)

Modèle de performance et modèle de compétence

Bernstein (2000) a ensuite reformulé ces modèles en termes de modèle de performance/modèle de compétence, qui se fondent sur la distinction visible/invisible tout en développant certains aspects nouveaux⁵¹.

Il va en particulier développer la question de la recontextualisation de la notion de « compétence » dans le champ éducatif. Il note une convergence remarquable dans les années 1960 dans toutes les sciences humaines et sociales – en particulier linguistique (Chomsky), cognitive (Piaget), culturelle (Levi-Strauss) – autour de l'idée d'une capacité que possèdent tacitement tous les membres de la société : la « compétence ». Ses traits caractéristiques sont les suivants : le sujet est présumé actif et créatif, auto-régulateur; les enseignants (les agents sociaux en général) sont suspectés d'interférer avec un processus naturel; l'apprentissage se passe maintenant, quelle que soit l'activité dans laquelle on est engagé. Ces idées ont eu un impact majeur sur les pédagogies qualifiées de *cognitive empowerment* (Muller, 1998, p. 185)

⁵⁰ La distinction visible/invisible peut donc être comprise du point de vue de l'élève : c'est de son point de vue que le modèle pédagogique est visible ou invisible (Mangez, 2008).

⁵¹ Dans ses derniers écrits (1996, 2000), Bernstein révisé ses concepts notamment pour appréhender les réformes curriculaires contemporaines. Il approfondit et élargit des formulations antérieures, notamment les concepts de pédagogie visible et invisible, qui sont aux origines théoriques des modèles de compétence et de performance. Sa description des modèles et de leurs divers modes répondrait aux commentaires décrivant la théorie comme un ensemble de dichotomies. Or il veut montrer que les modalités ne sont pas de « simples dichotomies » mais des « formes en opposition » et que chacune possède une variété de réalisations (Bernstein, 2007, p. 10).

comme le *child-centred movement* des années 1970. Elles sont devenues dominantes dans les écoles maternelles et des écoles privées puis dans l'éducation primaire en Europe. Le modèle de compétence, que Bernstein identifie dès les années 1970 sous le terme de pédagogie invisible, a pu se développer « parce qu'il donnait à croire qu'il constituait un moyen de lutter contre les phénomènes de reproduction des inégalités sociales » (Manger, 2008, p. 23). Le caractère naturel de l'apprentissage porte la promesse d'un *empowerment* des individus⁵².

Les deux modalités de la pédagogie visible : autonome ou dépendante/instrumentale

Dans ses derniers écrits (1990, 2000), Bernstein révisé les concepts qu'il a développés notamment pour appréhender les réformes curriculaires contemporaines qui ont cours dans de nombreuses sociétés. En particulier, dans le volume 4 de *Class, Codes and Control* (1990), il s'appuie sur des concepts développés antérieurement (1975) pour distinguer deux modalités de la pédagogie visible : l'une est dite « autonome », l'autre dite « dépendante », avant tout orientée vers des demandes externes (en particulier, la pertinence par rapport au marché)⁵³ :

Here the opposition is between a pedagogic practice dependent upon the market place for its orientation and legitimation [...] and a pedagogic practice independent of the market place, claiming for itself an orientation and legitimation derived from the assumed autonomy of knowledge. (1990, p. 63)

Cette distinction entre deux modalités de la pédagogie visible est importante : elle permet de rendre compte de nouvelles visées éducatives qui s'affirment de plus en plus fortement depuis les années 1990. Le modèle visible « autonome » (qui, dans une perspective diachronique, précède le second modèle) vise à construire des sujets autonomes, émancipés de leurs appartenances familiales et locales, grâce à un corps enseignant largement indépendant vis-à-vis du pouvoir politique et des communautés locales. Il s'agit donc d'une culture scolaire qui préserve une grande *autonomie* par rapport aux pressions économiques et sociales, qui met

⁵² Or les travaux empiriques de Bernstein, comme ceux de nombreux autres sociologues, ont montré que la pédagogie invisible n'était pas plus favorable aux enfants de milieux défavorisés, que la pédagogie visible qui lui préexistait. Le modèle de type invisible, promu par les nouvelles classes moyennes qui valorisent davantage les valeurs expressives, la créativité et les relations personnelles, réussirait aux « initiés » mieux qu'aux autres (Isambert-Jamati, 1995).

⁵³ Ces deux modèles seront déclinés comme deux formes possibles du modèle de la « performance », soit un discours spécialisé autonome par opposition à des modes qui dépendent d'une régulation externes (Bernstein, 2000). La caractérisation du modèle comme autonome est relative à un modèle dépendant de demandes externes.

l'accent sur la cohérence intellectuelle. Cette culture vise le « développement réflexif » (van Zanten, 2009) et met l'accent sur la connaissance comme facteur d'enrichissement intellectuel :

The autonomous visible pedagogy justifies itself by the intrinsic worthwhileness and value of the knowledge it relays and by the discipline its acquisition requires. (Bernstein, 1990, p. 87)

La deuxième forme de pédagogie visible se développe dans un contexte centré sur l'efficacité de l'éducation et la pertinence par rapport aux demandes du marché. L'orientation instrumentale de cette forme de pédagogie visible va de pair avec la pénétration d'un raisonnement de type économique mettant l'accent sur les résultats, la rentabilité et la réponse à des demandes externes. En ce sens, elle est *externally regulated*. Ce modèle pédagogique est caractérisé par l'instrumentalisme (focalisation sur les classements scolaires, les compétences comme investissement pour accroître les chances scolaires et professionnelles futures). Les dispositions acquises à l'école deviennent des ressources pour la compétition interindividuelle, en lien avec l'impératif d'employabilité (van Zanten, 2009)⁵⁴.

L'ambivalence du modèle instrumental : competence(s) ou competency(ies)?

La pédagogie visible instrumentale incorpore selon Bernstein certaines critiques qui ont pu être exprimées envers la pédagogie visible autonome : élitisme, savoir qui ne fait référence qu'à lui-même, indifférence aux conséquences en termes de stratification, curricula obsolètes qui ne suscitent pas l'intérêt des enfants venant de milieux défavorisés. Ce modèle instrumental tend ainsi à se traduire par des régimes pédagogiques « mixtes » que sous-tendent certaines caractéristiques de la pédagogie invisible : par exemple, une plus grande perméabilité entre l'école et la vie. En ce sens, ce nouveau modèle intègre des traits de discours apparemment opposés.

En outre, des formes mixtes ont d'autant plus de chances de se produire qu'il est rare de trouver des formes « pures » de pédagogie invisible. Au niveau du secondaire, le secteur

⁵⁴ A. van Zanten (2009) reprend les trois modèles identifiés par Bernstein pour caractériser trois orientations « idéales-typiques » (p. 26) qui orientent le choix d'établissements par les parents au niveau du secondaire : le « développement réflexif », l'« instrumentalisme » et le « moratoires expressif ».

privé peut développer cette pédagogie dans sa forme pure, mais ceci est moins probable dans le secteur public⁵⁵. On peut cependant observer des traits (*features*) de la pédagogie invisible incorporés dans des pratiques spécialisées à l'intérieur d'un modèle où la pédagogie visible prédomine :

Here such a specialized practice is likely to be particular to a part of the curriculum (e.g. life skills), addressed to a particular social group (e.g. disadvantaged class or ethnic group), or may even form part of an assessment procedure. (Bernstein, 1990, p. 91)

Cependant ce qui distingue particulièrement le modèle visible instrumental de la pédagogie invisible est le rapport à l'évaluation. Les notes et examens revêtent une grande importance car ils permettent de construire des classements, en lien avec les évolutions du monde de l'entreprise et avec la « compétitivité ». Il faut pouvoir situer son enfant par rapport aux autres élèves, son école par rapport aux autres écoles, etc. Au contraire, l'absence d'évaluations notées est l'un des marqueurs clés de la pédagogie invisible (Muller, 1998). On valorise alors davantage l'auto-évaluation et l'évaluation formative.

Selon Muller (1998), la distinction entre pédagogie visible instrumentale et pédagogie invisible n'est pas toujours aisée, notamment en raison du double-usage d'un concept clé qui sous-tend la pédagogie invisible, celui de « compétence ». Ainsi on pourra retrouver le mot de compétence associé à un modèle pédagogique invisible ou à un modèle visible orienté vers le marché, mais il n'aura plus le même sens. Dans le deuxième cas, il sera plutôt associé à *competency* ou *skill* en anglais⁵⁶. C'est par une analyse approfondie du discours pédagogique que l'on doit pouvoir révéler les nuances qui sont laissées dans l'ombre de la rhétorique de l'*empowerment* et de l'autonomie, dans laquelle ces différentes pédagogies sont imbriquées (Muller, 1998).

⁵⁵ Au secondaire, la pédagogie invisible est généralement introduite dans certains domaines que Bernstein qualifie de « non verbal » (1975, p. 110), domaines considérés comme « moins importants » (dessin, musique, sport) ou alors dans des programmes qui s'adressent à des élèves venant de milieux défavorisés. Les mouvements vers la pédagogie invisible (affaiblissement des classifications et du cadrage) ont également plus de chance de se produire lorsque les conditions économiques sont très favorables, étant donné que ces pratiques sont plus coûteuses (en termes de formation des enseignants, de pratiques de transmission).

⁵⁶ Selon Jones et Moore (1993), l'approche des *competencies* repose sur une analyse fonctionnelle qui décompose les activités en éléments constitutifs (*skills*) qui servent d'indicateurs pour mesurer la performance des individus. La spécification d'objectifs de performance permet également un contrôle exercé sur les *outputs* plutôt que les *inputs*.

Enfin, soulignons que des chercheurs comme Young (2006) semblent considérer ces distinctions comme secondaires. Il regroupe les formes curriculaires qui affaiblissent les frontières et les distinctions entre types de contenus sous le concept d'*hybridity* (par opposition à *insularity*)⁵⁷. L'accent porte alors davantage sur la classification des contenus. Pour Bernstein, qui prend en compte les autres dimensions (cadre, évaluation), le modèle instrumental partage davantage de traits communs avec le modèle autonome. Nous pensons, au vu des arguments exposés dans cette section, que cette distinction est justifiée.

Ces différences et traits communs sont illustrés dans le Tableau II⁵⁸. En plus des trois dimensions constitutives du discours pédagogique, nous avons inclus des caractéristiques concernant le contrôle externe, l'autonomie et l'économie, qui font partie des développements plus récents de Bernstein (2000) autour de ces modèles et qui sont pertinents par rapport à notre problème de recherche. En effet, si la distinction visible/invisible permet de caractériser des modèles pédagogiques, elle est également associée à des caractéristiques organisationnelles diverses. En particulier, les différents modèles et modalités se prêtent plus ou moins bien à la reddition de comptes et à une évaluation par les *outputs*. Cela nous semble particulièrement important au regard des constats présentés dans le chapitre 1.

⁵⁷ Si l'on suit la logique de l'auteur, le modèle invisible et le modèle visible dépendent font partie d'un même ensemble.

⁵⁸ On ne détaillera pas ici les « sous-modes » du modèle de compétence que Bernstein élabore succinctement (2000) mais on mentionnera simplement ici qu'il existe un mode libéral/progressiste (accent sur l'émancipation de l'individu); un mode populiste (accent sur culture locale); un mode radical (Freire).

Tableau II Principaux modèles pédagogiques et leurs modalités

	Pédagogie visible (modèle de performance)		Pédagogie invisible (modèle de compétence)
	Mode autonome	Mode instrumental/dépendant	
<i>Dimensions constitutives du discours pédagogique</i>			
Classification	Fort. Contenus nettement séparés; disciplines comme catégories singulières ⁵⁹ ; curriculum de type sériel.	Formes mixtes. Mouvement vers des <i>generic skills</i> , orientés vers les expériences extrascolaires.	Faible. Accent mis sur des thèmes, projets, champs d'expérience; les contenus ont des relations ouvertes entre eux; curriculum de type intégré.
Cadrage	Fort. Les apprenants ont peu de contrôle sur la sélection, la séquence, le rythme. Ils sont placés dans une forme de régulation contraignante.		Faible. Les apprenants ont un contrôle apparemment étendu sur la sélection, le séquençage, le rythme. Le temps n'est pas ponctué explicitement. Contrôle sous des formes personnalisées.
Évaluation	Accent mis sur une production spécifique de l'apprenant, sur ce qui est absent dans le texte produit. La performance est objectivée par une note, il existe une stratification entre apprenants. Critères explicites : l'apprenant sait comment reconnaître et réaliser le texte légitime.		Accent mis sur ce qui est présent, ce que l'apprenant révèle à un moment particulier. Le texte révèle le niveau de développement de la compétence (cognitive, affective ou sociale). Il existe des différences, et non des stratifications. Critères d'évaluation implicites et diffus.
<i>Autres caractéristiques</i>			
Contrôle externe	Reddition de comptes (<i>accountability</i>) facilitée par l' « objectivité » de la performance; les <i>outputs</i> peuvent être mesurés et optimisés.		<i>Outputs</i> plus difficiles à évaluer objectivement : se prêtent moins facilement à la reddition de comptes.
Autonomie	Pratiques individuelles des enseignants peuvent varier dans les limites des performances attendues chez les apprenants.	Modes dépendants de régulations externes, par exemple le marché du travail. Contrôle externe sur les performances attendues.	Marge d'autonomie importante pour les établissements : variation des pratiques selon les caractéristiques et le contexte des apprenants (cependant les enseignants ont une autonomie réduite puisque ce modèle requiert une homogénéité des pratiques au sein de l'établissement).
Économie	Coûts moins élevés. Modèles moins dépendants des attributs personnels des enseignants.		Coûts élevés (formation des enseignants, temps requis pour la construction des ressources pédagogiques, pour la coordination entre enseignants etc.).

Source : Adapté de Bernstein (1990, 2000)

⁵⁹ Les disciplines sont créées par une spécialisation et une séparation des discours. Elles sont orientées vers leur propre développement, protégées par des frontières et des hiérarchies fortes (Bernstein, 2007, p. 91).

2.2 Politiques publiques

À l'instar de Reeves et Drew (2012), on peut considérer le discours pédagogique comme constitutif des politiques éducatives : ces politiques ont un contenu qui sera relayé auprès des enseignants à travers divers textes, interactions ou activités.

En cohérence avec la lecture sociologique des politiques publiques que nous avons exposée dans la Section 1.1., la définition des « politiques publiques » que nous adoptons dans cette thèse s'inscrit dans une approche compréhensive et non normative, visant à rendre compte de la complexité des transformations en cours dans le champ éducatif. Un auteur nous semble ici particulièrement intéressant à convoquer car ses travaux permettent de faire un pont entre les approches sociologiques des politiques publiques et certains concepts clés développés par Bernstein (en particulier le concept de recontextualisation). Les travaux de Stephen Ball partagent avec la sociologie de l'action publique des éléments essentiels (bien qu'ils s'en distinguent également par leur perspective critique) : l'insistance sur la nécessité de prendre en compte les acteurs à différents niveaux (global, national, local) ainsi que leurs intérêts et leurs schèmes cognitifs et normatifs; une approche constructiviste qui s'attache à comprendre comment les acteurs interagissent pour produire l'action publique; enfin le refus d'une approche linéaire et rationnelle des politiques mais au contraire une approche qui privilégie l'analyse des trajectoires, des récits, des référentiels (approches cognitives) et des discours qui définissent les problèmes et les solutions pour légitimer l'intervention publique, discours dont il faudra déconstruire les catégories et les définitions.

Nous retenons ainsi la définition des politiques éducatives proposée par Ball (2006), qui peut être qualifiée d'approche constructiviste des politiques publiques (van Zanten, 2011). Les politiques (*policy*) sont simultanément :

- Des **discours** : les politiques sont des cadrages normatifs et cognitifs qui définissent et interprètent la « réalité », les « problèmes » à résoudre et orientent les « solutions ». Cette définition de la réalité a un effet performatif : « Policy discourses (...) produce

frameworks of sense and obviousness with which policy is thought, talked and written about » (Ball, 2006, p. 44)⁶⁰.

- Des **textes**, qui seront remaniés, interprétés, traduits, encodés and décodés par une série d'acteurs/organisations qui ne sont pas tous coordonnés. Si les textes restreignent le champ des possibles et délimitent les cadres dans lesquels les problèmes et solutions peuvent être pensés, la façon dont ils seront « mis en acte » (*enacted*) reste indéterminée : « Policy texts are set within these frameworks which constrain but never determine all of the possibilities for action » (*Ibid.*, p. 44). Par conséquent « there is agency and there is constraint in relation to policy » (*Ibid.*, p. 48). Un point important est que les textes ne sont pas nécessairement clairs ni cohérents, car ils sont les produits de compromis à plusieurs niveaux (le processus parlementaire, l'affrontement des groupes d'intérêts, etc.). En outre, la tendance du chercheur est de se focaliser sur un texte, alors que d'autres politiques et d'autres textes sont en circulation. Or, « the enactment of one may inhibit or contradict or influence the possibility of the enactment of others » (*Ibid.*, p. 46). Ceci nous incite à ne pas isoler les politiques curriculaires d'autres politiques qui touchent le champ éducatif.
- Des **trajectoires** : les politiques se déploient dans le temps et se transforment, elles ont une épaisseur temporelle et un caractère instable : « policy is not treated as an object, a product or an outcome but rather as a process, something ongoing, interactional and unstable » (Ball, 2008, p. 7). Le sens d'une politique est donc en constante transformation au fur et à mesure que le texte de départ se transforme, qu'il devient une politique « en acte ». Ainsi le caractère composite des politiques est mis en exergue. La notion de trajectoire permet de « reconstruire la vie d'une politique, les discours, les argumentaires, les dimensions législatives et réglementaires, ainsi que les transformations, inflexions et évolutions de la politique » (Lessard et Carpentier, 2015, p. 10).

Dans cette perspective, la définition des politiques élaborée par Ball nous semble particulièrement heuristique. Les politiques curriculaires peuvent ainsi être conçues comme

⁶⁰ Dans le chapitre 1, nous avons vu notamment l'importance que revêt le discours sur l'économie de la connaissance dans les politiques curriculaires.

des discours, des textes et des trajectoires. En d'autres mots, les politiques publiques produites par l'État sont sujettes à des processus complexes qui vont leur donner substance, les élaborer, les recontextualiser. Elles seront ensuite mises en acte au niveau des écoles et des classes (Singh, Thomas et Harris, 2013).

Nous verrons dans le point suivant que cette mise en acte peut être conceptualisée comme mettant en jeu à la fois des processus d'interprétation et de traduction de la part des acteurs qui se saisissent des textes.

2.3 Recontextualisation

Le concept de recontextualisation revêt une place centrale dans cette thèse. D'une part, c'est un concept clé dans le modèle théorique élaboré par Bernstein, pour rendre compte de la spécificité du discours pédagogique (par rapport à d'autres formes de communication) et du mouvement du discours officiel vers les contextes locaux de la pratique pédagogique, notamment à travers le travail des « agents de recontextualisation ». D'autre part, nous nous appuyons sur l'usage qui est fait du concept par des auteurs comme van Zanten et Ball (2000) pour articuler le global et le local. Nous voulons en effet dans notre analyse dépasser le cadre strictement national des réformes éducatives.

2.3.1 La « recontextualisation », ses champs et ses agents, comme concepts centraux dans l'analyse du discours pédagogique

Le concept de « recontextualisation » s'inscrit dans une vision dynamique de la construction du discours pédagogique. Selon Bernstein, le discours pédagogique (1990, 2000) renvoie aux principes qui structurent la communication pédagogique – c'est à dire l'activité centrale de toute institution éducative. Il permet de porter attention au médium de l'éducation et ses spécificités, pour que ce médium ne soit plus perçu comme simple « relais » (ce que Bernstein reproche aux théories de la reproduction notamment) :

It is as if pedagogic discourse is itself no more than a relay for power relations external to itself; a relay whose form has no consequences for what is relayed. (Bernstein, 1990, p. 166)

Le discours pédagogique est construit par un principe de recontextualisation, principe « qui sélectivement, s'approprie, relocalise, recentre et met en relation d'autres discours pour

constituer son ordre propre » (Bernstein, 2007, p. 66). Dans le processus de recontextualisation, le discours d'origine est « filtré à travers des écrans idéologiques tout en prenant sa nouvelle forme de discours pédagogique » (*Ibid.*, p. 175). C'est une forme de médiation qui transforme le discours lorsqu'il passe d'un site à un autre.

Tout concept, savoir, qui a été réintégré dans le discours pédagogique a nécessairement subi des transformations, il a été altéré, en vue de la visée qui est la transmission et l'apprentissage. Pour illustrer son propos, Bernstein (2007) prend l'exemple de la menuiserie : « à l'extérieur de la pédagogie » il y a la menuiserie, « à l'intérieur de la pédagogie » il y a l'initiation au travail du bois. Dans le premier cas, l'activité n'est médiatisée par rien d'autre qu'elle-même dans sa pratique, dans le deuxième, la médiation est intrinsèque à la pratique. On a ici la transformation d'un discours appelé menuiserie en un discours appelé initiation au travail du bois⁶¹. La recontextualisation est ainsi un principe sous-jacent à la transformation du savoir en communication pédagogique (que ce savoir soit pratique, intellectuel, officiel ou local).

Ce principe de recontextualisation crée des champs de recontextualisation et des agents avec des fonctions de recontextualisation. Bernstein identifie trois champs qui jouent un rôle clé dans l'élaboration, la circulation et la transmission du discours pédagogique (Figure 1) :

1. **Le champ de production du savoir**, au sein duquel de nouvelles idées sont créées et modifiées et des discours spécialisés sont développés⁶². Les savoirs sont produits dans le champ de la recherche scientifique, dans le champ intellectuel, ou encore dans les activités sociales quotidiennes (Stavrou, 2012). Par exemple, on distingue la physique comme activité des physiciens dans le champ de la production du savoir, et la physique en tant que discours pédagogique.

⁶¹ La recontextualisation peut être rapprochée de ce que Forquin (2008) désigne par « mise en forme scolaire » des savoirs.

⁶² Au niveau des contenus d'enseignement (le « quoi » du discours pédagogique), il s'agit des champs intellectuels, de la recherche (physique, histoire, etc.), des champs artistiques, des champs manuels (les métiers). Au niveau de la transmission (le « comment »), il s'agit de théories provenant des sciences sociales, par exemple la psychologie. Si ce modèle met l'accent sur la production de discours à l'intérieur du champ éducatif, Bernstein (1990) souligne qu'il existe également une production de discours en dehors du champ éducatif et que ceux-ci peuvent également être recontextualisés dans le discours pédagogique.

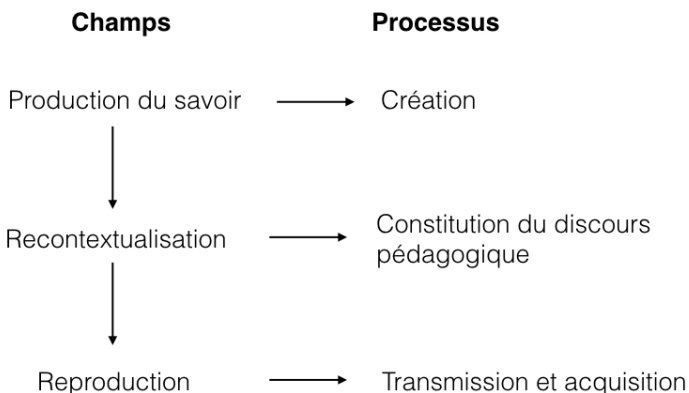
2. **Le champ de reproduction dans la pratique pédagogique**, là où le discours pédagogique est transmis aux apprenants, au niveau des écoles, de la salle de classe. Les textes pédagogiques créés par le champ de recontextualisation seront transformés lorsqu'ils feront l'objet d'une appropriation par les enseignants dans leurs interactions avec les élèves.
3. Entre les deux se trouve **le champ de recontextualisation** dont la fonction principale est de réguler la circulation du savoir entre les deux premiers champs en vue de la formation des apprenants. Les agents qui opèrent dans ce champ sont concernés par la circulation des textes, soit « the movements of texts/practices from the primary context of discursive production to the secondary context of discursive reproduction » (Bernstein, 1990, p. 92). Les agents de recontextualisation sont rarement les producteurs du savoir. Par exemple, les auteurs des manuels de physique sont rarement des physiciens. Ces agents vont opérer une sélection dans le champ de la production du savoir, ils vont sélectionner la manière dont la physique sera mise en relation avec d'autres sujets, selon un séquençage et un rythme d'acquisition particulier. Outre le « quoi » du discours pédagogique, la recontextualisation sélectionne aussi le « comment », ou la théorie de l'instruction (qui contient en elle-même un modèle de l'apprenant et de l'enseignant)⁶³. Le discours pédagogique donc, « est moins un discours qu'un principe pour s'approprier les discours du champ de la production, et les subordonner à un principe différent d'organisation et de relation » (Bernstein, 2007, p. 175).

C'est sur le troisième champ que nous allons nous focaliser dans cette thèse, car il est particulièrement pertinent par rapport à notre objectif de recherche. C'est là que le discours pédagogique officiel va être constitué. C'est aussi un espace de lutte entre groupes sociaux, entre agents de recontextualisation, pour la définition du « quoi » et du « comment » du discours pédagogique et où l'idéologie peut jouer un rôle fondamental. Comme le souligne

⁶³ Ainsi, chaque modèle pédagogique recontextualise des théories issues du champ de la production du discours. Par exemple le modèle de performance tend à sélectionner dans le champ de la production du discours des théories de l'apprentissage de type behavioriste; alors que le modèle de compétence recontextualise des concepts issus des sciences sociales (linguistique, psychologie, sociologie, anthropologie) dans les années 1960 et 1970.

Bernstein, chaque fois qu'un discours se déplace, circule, « il y a un espace dans lequel l'idéologie peut jouer » (2007, p. 34).

Figure 1 Champs de production, de recontextualisation et de reproduction du discours pédagogique



Adapté de Bernstein (2000)

Une fois le discours officiel « relocalisé » au niveau du champ de « reproduction », il subira alors d'autres transformations lorsque qu'il sera activé dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Mais il s'agira alors de transformations d'un autre ordre, dont l'analyse relèverait d'études portant sur le curriculum réel, à travers l'observation des pratiques en classes. Pour cette raison, nous n'élaborerons pas ces aspects ici.

Le champ de recontextualisation et ses deux sous-champs : officiel et pédagogique

Bernstein distingue deux sous-champs dans le champ de recontextualisation qui ont chacun leurs « agents » de recontextualisation :

- Champ officiel de recontextualisation (COR) – Le COR, crée par l'État pour la production et la surveillance du discours pédagogique officiel, inclut les départements spécialisés de l'État et ses agences, ainsi que les autorités locales chargées de l'éducation avec leur système d'inspection (Bernstein, 1990). Il peut aussi inclure des consultants, des conseillers provenant des milieux éducatifs, des milieux économiques et du contrôle

symbolique⁶⁴. Le COR a la responsabilité de créer, de maintenir ou de changer le discours pédagogique officiel. Il peut y avoir plus d'un ministère impliqué dans ce champ (par exemple, le ministère en charge de l'emploi), et au fil du temps ce champ peut intégrer d'autres agences ou services qui lui étaient extérieurs.

- Champ de recontextualisation pédagogique (CRP) – Il existe habituellement un champ de recontextualisation pédagogique constitué par un groupe plus hétérogène (et qui varie selon les systèmes éducatifs) : pédagogues et formateurs dans les institutions de formation des maîtres, facultés de sciences de l'éducation dans les universités, maisons d'édition de manuels scolaires, médias spécialisés en éducation, organismes de recherche et fondations privées. Il peut y avoir dissensions ou conflits au sein même du CRP (par exemple, les sponsors du modèle de compétence vs. modèle de performance) où l'on peut trouver un éventail de positions pédagogiques. Le CRP a une fonction essentielle dans la mesure où il permet l'autonomie relative du discours pédagogique. Par exemple, dans les années 1970, l'État britannique n'avait pas de contrôle direct sur les contenus pédagogiques et leurs modalités de transmission, ceux-ci étaient liés aux activités du CRP qui jouissait alors d'une grande autonomie (Bernstein, 2000).

Le champ de recontextualisation est donc un « espace d'affrontement entre différents groupes » et « crée des lieux potentiels de contestation et d'opposition » (Bernstein, 2007, p.73). Les positions dans les deux sous-champs peuvent être opposées, ainsi la relative indépendance du CRP par rapport au COR revêt une certaine importance. Selon Apple (2002), l'existence du CRP (surtout si ce champ est assez autonome et va à l'encontre du discours officiel), ainsi que les conflits internes au COR suggèrent que l'État ne peut jamais monopoliser le processus de production curriculaire. Le champ officiel a aussi plus ou moins

⁶⁴ Le champ économique est celui de la production et s'appuie sur des ressources matérielles, physiques, alors que le contrôle symbolique fait référence aux agences et agents qui s'appuient sur des ressources discursives (Bernstein, 1990), par exemple docteurs, prêtres, travailleurs sociaux, psychologues, agents administratifs. En 1975, Bernstein définissait la nouvelle classe moyenne anglaise comme constituée par les nouveaux « agents du contrôle symbolique », appartenant aux professions spécialisées dans les services des personnes. Bernstein (1990) fait l'hypothèse que les changements économiques vont avoir un effet sur les agents influents dans le champ étatique : dans les périodes d'expansion économique, ce serait plutôt les agents du champ du contrôle symbolique qui seraient influents alors que dans les périodes de récession les agents les plus influents proviendraient du champ économique.

de contrôle sur les contenus du curriculum (selon une plus ou moins grande centralisation de la définition du curriculum, l'importance des évaluations ministérielles standardisées, etc.). L'autonomie du CRP, son étendue, ses conditions, ne peuvent jamais être déduite *a priori*, mais doivent faire l'objet d'une analyse empirique. Un indicateur de cette autonomie est la mesure dans laquelle le CRP est autorisé à exister et à influencer sur les pratiques pédagogiques.

Le champ de recontextualisation est donc loin d'être monolithique. Cette confrontation de différents agents pour la construction du discours pédagogique donne un aspect dynamique au modèle. Selon Apple (2002), une des conséquences d'un tel principe de recontextualisation est que d'une part, les politiques curriculaires sont relativement mixtes d'un point de vue pédagogique (reflétant les luttes et les compromis entre courants pédagogiques par exemple) et que d'autre part, elles se transforment au fur et à mesure qu'elles cheminent, ce qui rejoint le concept de « trajectoire » tel que défini par Ball (2006). Ce principe permet également d'appréhender de façon non déterministe la mise en œuvre des politiques. Le discours officiel ne s'impose pas du haut vers le bas sans transformation (Muller, 1998). Bernstein (1990) identifie plusieurs types de transformations qui ont lieu lors du processus de recontextualisation : « When a text is appropriated by recontextualizing agents, operating in positions of this field, the text usually undergoes a transformation prior to its relocation » (p. 192). Le texte peut avoir changé de position par rapport aux autres ou il peut avoir été modifié par sélection, simplification, condensation, élaboration, ou la focale du texte a pu être changée.

Le travail de recontextualisation par les agents du champ officiel

Le déplacement du discours officiel dans le temps et dans l'espace n'est pas un processus consensuel, il fait intervenir des intérêts et des positionnements identitaires divers. Selon Reeves et Drew (2012), le processus de recontextualisation au niveau des divers « points de transmission » des textes du centre vers la périphérie est trop peu problématisé, et trop souvent pris pour acquis. Or, les points de transmission sont particulièrement intéressants à étudier car le sens des politiques y est ouvert à la contestation et à l'interprétation.

Paying attention to the relays 'created' by policy makers serves to illuminate some of the complexities of the relational networks constructed during policy implementation. Often the kinds of recontextualisations [...] are paid scant attention. They are trivialised as

‘hoops to jump through’, routinised tasks, or simply treated as unproblematic and yet there is a great deal at stake at these junctures. (*Ibid.*, p. 728)

Ces points de transmission sont des « jonctions critiques » (*critical junctures*) où des luttes, des conflits se font jour. À ces points de jonction se trouvent des agents dont la fonction est de recontextualiser le discours officiel. Ils se trouvent à l’interface entre champ officiel, champ pédagogique et champ de reproduction du discours pédagogique. S’ils peuvent être également impliqués dans la production des textes officiels, ils doivent se saisir de ces textes pour les relocaliser au niveau des établissements. Cette position d’interface au confluent de ces différents champs fait de ces acteurs des informateurs privilégiés sur la production du discours pédagogique et sa circulation : ils opèrent au sein de l’« intermédiation pédagogique » (Mangez, 2008), à la fois en dedans et en dehors du groupe des enseignants (Draelants, 2009). Leur rôle est de donner accès aux textes de la politique officielle aux enseignants (Singh *et al.*, 2013)⁶⁵.

Or, des chercheurs ont montré que ces agents ne sont pas des relais neutres du discours central mais plutôt des traducteurs ou interprètes du prescrit légal (Jephcote et Davies, 2004; Mangez, 2008). De par leur mission de transformation des représentations et identités enseignantes, ils peuvent dans certains systèmes éducatifs être considérés comme « entrepreneurs de changement institutionnel » (Draelants, 2009, p. 190). Plus récemment, les travaux de Stavrou (2012)⁶⁶ ont montré que la recontextualisation est un processus « non-déterministe » dans lequel les agents pédagogiques font intervenir dans leurs activités des catégories socio-cognitives ainsi que des stratégies et logiques d’action qui leur sont propres : « Ils opèrent des ajustements individuels et collectifs, et ils donnent lieu à des solutions locales. C’est en cela qu’il est intéressant de les étudier de plus près » (*Ibid.*, p. 479). Ainsi l’analyse de ce processus permet de mettre à jour une pluralité de « déclinaisons empiriques » (*Ibid.*, p. 18) du discours officiel et du modèle curriculaire privilégié dans les textes

⁶⁵ Singh, Thomas et Harris (2013) se penchent sur les agences responsables du développement professionnel, de la production des guides d’enseignements et autres ressources.

⁶⁶ Stavrou (2012) prend comme objet d’analyse la transformation des curricula universitaires, examine le processus de recontextualisation à travers d’une part, le champ officiel de recontextualisation (activités de production du discours politique et activités expertes); d’autre part, le champ pédagogique de recontextualisation, c’est-à-dire les activités des agents impliqués dans la production et réalisation des programmes universitaires.

prescriptifs. Il faut cependant prendre garde à ne pas relativiser les positions et marges de manœuvre des uns et des autres, et garder à l'esprit qu'il existe des différences dans le pouvoir qu'ont les différents acteurs d'influencer, de rejeter, de transformer une politique curriculaire : « actors are unequally placed to advance their interests and are constrained by the power relations between different parts of the system » (Jephcote et Davies, 2004, p. 549).

Deux types d'éléments vont entrer en jeu :

- Des catégories cognitives et normatives : celles-ci renvoient aux conceptions du savoir légitime, aux conceptions pédagogiques, aux valeurs (par exemple en termes de justice scolaire) et « ethos professionnel »⁶⁷ qui vont jouer un rôle de filtre d'interprétation (Maroy et Demailly, 2004).
- Des ajustements stratégiques et pragmatiques, qui renvoient aux intérêts des acteurs, jeux d'influence, positions, ressources. Les logiques d'action peuvent notamment osciller entre « rapport d'intéressement » et « rapport d'évaluation » (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994, cité dans Draelants, 2009)⁶⁸. Pour comprendre ces ajustements il faut porter attention au mode de recrutement et à la trajectoire des acteurs, au modèle professionnel qui sous-tend leur activité, mais aussi à leur contexte de travail et aux valeurs de leur organisation. Ainsi, en comparant la médiation de la réforme du socle de compétences dans deux réseaux éducatifs en Belgique, Mangez (2008) a montré que les stratégies de mise en œuvre sont différentes selon que les agents sont recrutés par cooptation ou recrutés sur concours.

Dans ses développements théoriques sur la recontextualisation, Bernstein (1990, 2000) donne peu de détails sur ces agents et leur travail. Son but est de proposer un « modèle » qui puisse rendre compte, au moins au niveau formel, de l'idée que le discours pédagogique est

⁶⁷ Maroy et Demailly (2004) identifient plusieurs types d'ethos chez les agents de régulation intermédiaire : humanisme; attachement à la règle (garantie d'équité pour les usagers), à la loi (rationalité); élitisme; démocratisation des positions (lutte contre l'échec scolaire des défavorisés); modernisme organisationnel (rationalisation de l'action, culture de l'évaluation, autonomie des acteurs de base contrôlée a posteriori).

⁶⁸ Dans le premier cas, l'acteur s'efforce de mobiliser l'autre en l'intéressant aux objectifs qu'il poursuit. Dans le second, on se réfère à des règles et principes généraux, on vient « dire la norme » (par exemple le programme), dire ce que les enseignants doivent faire, ce qu'ils ne peuvent plus faire (Draelants, 2009, p. 200).

toujours un discours recontextualisé⁶⁹. Il nous faut donc nous tourner vers les chercheurs ayant mobilisé les concepts de champs et d'agents de recontextualisation dans leurs travaux empiriques, pour nous éclairer sur la façon dont ces concepts peuvent être opérationnalisés. Pour affiner et enrichir notre cadre théorique, nous nous appuyons sur un corpus de travaux anglo-saxons portant sur des analyses empiriques du travail de médiation et de recontextualisation des politiques éducatives par les agents intermédiaires (Ball, Maguire, Braun et Hoskins, 2011b; Reeves et Drew, 2012; Singh *et al.*, 2013 ; Spillane, Reiser et Reimer, 2002).

Concrètement, une étude de la recontextualisation peut consister à analyser les événements au cours desquels se déroule le travail des agents. La recontextualisation se traduit par un travail à la fois de transformation du discours, et son relais d'une sphère d'activité à une autre. Un processus de re-codage des textes intervient au fur et à mesure que le discours pénètre de nouveaux territoires (Reeves et Drew, 2012). Un outil heuristique pour analyser ces processus est la distinction entre « interprétation » et « traduction » développée par Ball, Maguire, Braun et Hoskins (2011b). Elle permet d'opérationnaliser l'analyse de la recontextualisation par les agents au niveau méso (Singh *et al.*, 2013).

Ces processus d'interprétation/traduction ont lieu quand les textes officiels se déplacent d'un site à un autre, c'est à dire quand les textes sont *delocated* puis *relocated* (Bernstein, 1990). L'interprétation concerne le décodage (*decoding*) des textes : ils sont interprétés lors de réunions, briefings, groupes de travail, etc. C'est un processus qui peut inclure l'élaboration d'une stratégie pour « vendre la politique au personnel » (Ball *et al.*, 2011b).

Interpretation is an initial reading, a making sense of policy – what does this text mean to us? What do we have to do? Do we have to do anything? It is political and substantive reading – a 'decoding' (Ball, 1993). A process of meaning making which relates the smaller to the bigger picture (Fullan, 2001, p. 8). (*Ibid.*, p. 619)

Dans un deuxième temps, la traduction consiste à mettre les textes en actions : il s'agit de transformer la politique en matériels, pratiques, procédures. C'est un « re-codage »

⁶⁹ Il fournit quelques exemples du champ de recontextualisation en Angleterre mais se limite à une description succincte de la dynamique entre les deux champs (contrôle grandissant de l'État, donc du champ officiel, sur le curriculum dans les années 1970; tensions internes au champ pédagogique entre modes de performance et modes de compétence).

(*recoding*) de la politique en lien avec des contextes spécifiques. La politique peut être mise en acte par le coaching, le modelage, des réunions, des discussions, des « observations » qui rendent les pratiques visibles.

Translation is an iterative process of making texts and putting those texts into action, literally ‘enacting’ policy, using tactics, talk, meetings, plans, events, ‘learning walks’, producing artefacts. (...) Making policy into materials, practices, concepts, procedures and orientations is a ‘recoding’ (Buckles, 2010, p. 18) of policy in relation to specific contexts, recipients and subject cultures (Spillane *et al.*, 2002) and the ‘logics of practice’ of the classroom (Hardy et Lingard, 2008, p. 66). (*Ibid.*, p. 620)

Les deux processus peuvent être étroitement liés et se superposer, ils sont les deux facettes d’un travail qui vise à enrôler d’autres acteurs pour inscrire un discours dans les pratiques.

Tableau III Les deux facettes du processus du recontextualisation

Interprétation	Traduction
<i>Dé-codage</i>	<i>Re-codage</i>
Lecture initiale de la politique, travail de « faire sens » (<i>meaning making</i>) : ce que le texte veut dire, ce que l’on doit faire, qui doit faire quoi. Assigner une valeur, des priorités, hiérarchiser les actions à mener au cours de réunions, discussions, briefings, distributions de tâches etc.	Travail visant à relocaliser le contenu de la politique dans le contexte local de la pratique. Mettre les textes en action au travers de discussions, formations, développement professionnel, modelage, artefacts, matériel, observations etc.
<i>Questions</i> : Au cours de quelles activités? Quels sont les points d’articulation qui donnent les ordres de priorité, assignent une valeur, élaborent la stratégie pour vendre la politique au personnel?	<i>Questions</i> : À travers quels événements, quelles activités? Comment les textes de la politique entrent-ils en relation avec les enseignants? Comment sont-ils utilisés, par qui? Quelles transformations sont opérées?

Adapté de Ball, Maguire, Braun et Hoskins, 2011b.

La mise en acte des politiques est ici étroitement liée aux processus de *meaning making* par les acteurs situés au niveau intermédiaire (Spillane *et al.*, 2002). Le cadre théorique développé par ces chercheurs permet d’analyser les processus de « faire sens » ou de construction de sens des politiques par les acteurs, au niveau intra- et inter-individuel. Dans cette perspective, le sens des politiques n’est pas donné d’avance, il est produit dans le processus même de mise en œuvre, par les acteurs eux-mêmes, y compris les acteurs situés dans les instances intermédiaires (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Abdoulaye, 2008). Trois dimensions sont déterminantes : l’interprétation individuelle de la politique (influencée par les connaissances antérieures, les croyances, les expériences); la situation ou le contexte spécifique dans lesquels sont placés les acteurs (qui implique des processus collectifs de

« faire-sens » où les acteurs co-construisent le sens des politiques lors de communications formelles ou informelles) et enfin les signaux politiques ou le message. La prise en compte des processus de construction collective du sens (au-delà des éléments liés à la trajectoire, à l'identité professionnelle, personnelle) nous semble particulièrement pertinent pour l'analyse des pratiques d'un groupe d'agents chargé de traduire des prescriptions centrales auprès d'acteurs locaux. Le sens de la politique est appréhendé au travers de visions du monde et de savoirs tacites partagés et négociés dans un groupe, une organisation (Lessard et Carpentier, 2015). Cette littérature nous ouvre donc des pistes pour mieux appréhender les processus de recontextualisation, et analyser de façon fine les processus à l'œuvre au niveau des agents intermédiaires.

2.3.2 La « recontextualisation » des référentiels transnationaux

Enfin, nous mobilisons le concept de recontextualisation en lien avec la notion de globalisation des réformes curriculaires qui se traduit par la « convergence des orientations et moyens d'action que l'on constate aujourd'hui dans les systèmes scolaires » (van Zanten et Ball, 2000, p. 114).

À notre connaissance, Bernstein fait très peu mention du niveau transnational dans son analyse, son cadre d'analyse est avant tout national. Dans un ouvrage de 1990, il mentionne brièvement la nécessaire prise en compte d'un niveau qu'il nomme *international field* et qu'il considère crucial pour la production du discours pédagogique officiel des sociétés dites en voie de développement (les positions dominantes dans le champ de recontextualisation étant alors spécifiées par les termes imposés par les agences et fonds internationaux). Or, le champ international exerce aujourd'hui une influence sur les politiques éducatives des pays industrialisés, qui n'est pas thématifiée par Bernstein. Aux trois champs définis au niveau national (production du savoir; recontextualisation; reproduction), il faudrait ainsi ajouter un quatrième champ, celui de la production du discours transnational sur l'éducation. Notre modèle d'analyse s'efforce ainsi de tenir compte de l'articulation du global et du local (Ball,

1998)⁷⁰. Les agences supranationales et internationales peuvent être conçues comme « sites de construction, de dissémination et de légitimation de discours transnationaux » (van Zanten et Ball, 2000, p. 116). Ces discours sont recontextualisés dans des contextes nationaux ou locaux différenciés, entraînant diverses transformations et hybridations en raison de la spécificité des contextes nationaux et culturels, et de l'influence de divers groupes sociaux (entre et au sein des champs de recontextualisation) favorisant différents régimes pédagogiques (Ball, 1998).

La fabrication et la diffusion par ces organisations de divers indicateurs de performance, de classements internationaux et de supposées « bonnes pratiques » sont susceptibles d'agir de manière de plus en plus nette sur le curriculum (Mangez et Liénard, 2008). Ces divers modèles et indicateurs forment un cadre discursif – dont on a décrit la teneur dans le chapitre 1 – qui peut limiter le champ des changements possibles (Anderson-Levitt, 2008; Ball, 1998). Aussi, bien que cet aspect ne soit pas au cœur du travail de recherche empirique, notre analyse porte une attention particulière à la circulation d'idées et de modèles qui font émerger de nouvelles catégories pour penser le système scolaire. Cependant notre ambition n'est pas de faire une sociogenèse des deux réformes ni de retracer systématiquement les éléments et les acteurs qui ont contribué à leur élaboration. Il s'agit plutôt d'être attentif, dans l'analyse des textes officiels, aux référentiels diffusés internationalement, soit des idées générales, inscrite dans un modèle décontextualisé et comportant généralement des « bonnes pratiques » (Strang et Meyer, 1993).

3. Questions de recherche et hypothèses interprétatives

Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de rendre intelligibles les transformations curriculaires contemporaines. Nous cherchons à comprendre comment des tendances curriculaires mondiales, sous-tendues par des logiques en tension, se traduisent dans les curricula nationaux. Plus spécifiquement, cette recherche vise à interroger les transformations curriculaires contemporaines dans deux systèmes éducatifs, la France et le Québec, dans une visée compréhensive et comparative.

⁷⁰ Ball (1998) emprunte le concept de recontextualisation à Bernstein et le mobilise pour rendre compte des processus d'internationalisation des politiques éducatives dans une perspective comparative.

À la lumière des repères théoriques qui viennent d'être exposés, nous sommes en mesure de formuler des questions de recherche spécifiques. D'une part, nous considérons que le discours pédagogique est constitué par trois systèmes de messages (contenus, pratiques pédagogique, évaluation) sous-tendus par des valeurs variables (de fort à faible, explicite à implicite). La prise en compte de ces trois dimensions permet de caractériser de façon fine le ou les modèles pédagogiques légitimés par le discours officiel. D'autre part, nous avons vu que le discours officiel ne s'impose pas du haut vers le bas sans transformations. Entre les différents niveaux, les « textes » sont recontextualisés : ils font l'objet de processus d'interprétation et de traduction. Il est donc nécessaire d'aller au-delà des énoncés de politique éducative et de prendre en compte les formes de médiations qui sont susceptibles de transformer le discours officiel. Dans cette perspective, les agents chargés de la recontextualisation du discours officiel se situent à une jonction particulièrement critique entre champ officiel, pédagogique, et contextes locaux des pratiques pédagogiques (établissements). L'analyse des processus à l'œuvre dans la recontextualisation nous semble heuristique au regard de notre objectif de recherche qui vise à donner une intelligibilité aux transformations curriculaires contemporaines.

Ainsi, deux questions principales guident ce travail de thèse. De ces questions découlent des sous-questions visant à orienter plus précisément la collecte et l'analyse des données :

1. *Comment caractériser les évolutions récentes du discours pédagogique officiel en France et au Québec, au niveau de l'enseignement secondaire?*

- Comment ces évolutions affectent-elles (ou non) les contenus, la pédagogie, l'évaluation?
- Comment caractériser le ou les modèles pédagogiques qui sous-tendent le discours officiel?
- Quelles tendances communes (ou particularités) observe-t-on dans les deux systèmes et comment expliquer de telles variations ou similarités?

2. *Comment caractériser la recontextualisation du discours officiel par les agents situés au niveau intermédiaire?*

- En quoi le processus de « circulation des textes » transforme-t-il ou non le discours officiel?
- Quelles variations et similarités observe-t-on entre les deux systèmes éducatifs?
- Quelles explications peut-on donner aux variations et similarités observées?

Nous posons un certain nombre d'hypothèses en lien avec les référents théoriques qui guideront l'analyse :

- Au cours des années 2000, les politiques curriculaires semblent avoir mis en avant un modèle pédagogique légitime proche de la pédagogie invisible (décloisonnement des contenus, cycles d'apprentissage, apprenant comme sujet actif dans l'apprentissage). Cependant la « déclinaison empirique » (Stavrou, 2012, p. 18) de ce modèle pédagogique sera spécifique à chaque système éducatif.
- En lien avec la montée de politiques d'*accountability* en éducation depuis une dizaine d'années, les curricula pourraient tendre vers des modes de performance, qui se prêtent mieux au contrôle externe, à la reddition de comptes (Apple, 2008; Broadfoot et Pollard, 2006; Lingard et McGregor, 2014; Muller, 1998). Des modèles curriculaires « mixtes » ou hybrides (Muller, 1998) pourraient en résulter.
- On s'attend également à retrouver, de part et d'autre, des référents communs, en circulation internationale. Cependant ils sont recontextualisés dans des contextes sociétaux spécifiques et composent avec l'existant.
- Nous faisons l'hypothèse que les agents de recontextualisation ne sont pas des « relais » neutres du discours pédagogique officiel mais qu'ils le transforment en le recontextualisant au niveau local. Les facteurs qui vont entrer en jeu dans ce travail de recontextualisation incluent leurs conceptions, leurs valeurs, mais aussi leurs logiques d'action et contextes de travail. Des processus de « faire-sens » collectif pourraient également avoir un effet sur la recontextualisation.
- On s'attend également à ce que le processus de recontextualisation présente des variations entre les deux espaces nationaux, en raison de la configuration différente des champs de recontextualisation et leurs relations de dépendance/autonomie. La question sera de savoir quel est le rapport des agents de recontextualisation au discours pédagogique officiel et non officiel, et la façon dont ils relocalisent ces différents discours.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de notre recherche, soit la démarche générale que nous avons adoptée, les méthodes qui ont servi à recueillir et analyser les données, ainsi que les choix que nous avons opérés tout au long de la recherche. Afin de répondre à nos questions de recherche, cette thèse a adopté une stratégie de recherche qualitative reposant sur la comparaison internationale, dans le cadre d'une démarche interprétative et compréhensive. Nous avons privilégié l'étude approfondie de deux cas pour en saisir les complexités et les dynamiques internes : il s'agit de comparer les politiques éducatives (curriculaires) dans deux systèmes éducatifs, la France et le Québec.

La démarche que nous avons déployée comporte deux volets empiriques qui correspondent à nos deux questions de recherche (voir Tableau IV) : (1) une analyse du discours pédagogique officiel et ses évolutions, à travers la constitution de deux corpus documentaires; (2) une analyse des processus de recontextualisation du discours pédagogique officiel à travers la réalisation d'entrevues semi-dirigées.

Tableau IV Articulation des volets empiriques de la recherche

	Volet 1	Volet 2
	Analyse du discours pédagogique officiel	Analyse de la recontextualisation du discours officiel par les agents situés entre le champ officiel et les établissements
Méthode et corpus	Analyse documentaire Données : documents institutionnels dans lesquels se matérialise le discours pédagogique officiel Échelle d'observation : niveau macro-social	Entrevues semi-dirigées Données : retranscription de discours oraux produits par les agents en situation d'entretien (récit de pratiques) Échelle d'observation : méso-social (CS/ Académie)
Temporalité	Prise en compte des changements curriculaires sur une période moyenne (2000-2015)	Période de l'enquête de terrain : mars - septembre 2015
Objectifs	Caractériser et comparer les évolutions du discours pédagogique officiel	Caractériser et comparer la recontextualisation du discours officiel

Nous avons privilégié une analyse non normative pour comprendre le phénomène étudié : il s'agit de décrire et de comprendre des processus et non d'évaluer la cohérence, le succès ou l'échec d'une politique éducative. Il ne s'agit pas non plus de prescrire une approche pédagogique, plutôt qu'une autre, mais au contraire de prendre distance à l'égard des formes de « normativité pédagogique » (Mangez, 2008). À travers notre enquête de terrain, nous nous intéressons également au sens que les acteurs donnent aux événements et aux interactions sociales. En ce sens, nous nous inscrivons dans un paradigme interprétatif qui privilégie l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux⁷¹. Enfin, l'analyse a d'abord une visée de compréhension et une prétention limitée de généralisation.

Les deux volets empiriques sont abordés successivement dans les sections suivantes, en reprenant pour chacun les phases définies par Quivy et van Campenhoudt (2006) soit : observer quoi, sur qui, et comment. Ces sections sont précédées d'une présentation de notre démarche générale qui s'inscrit dans la comparaison internationale en sciences sociales.

1. La démarche : pourquoi et quoi comparer?

1.1 L'analyse comparative des politiques publiques

Notre démarche s'inscrit dans l'analyse comparative des politiques publiques. Nous comparons deux politiques éducatives, plus précisément, nous comparons l'évolution du discours pédagogique officiel et sa recontextualisation au niveau intermédiaire dans deux systèmes éducatifs.

L'analyse comparative des politiques publiques a pour but de rendre compte et d'expliquer les différences et les points communs entre les objectifs, les acteurs, les processus, tant décisionnels que de mise en œuvre, les instruments et les effets de l'action publique dans différents pays, territoires ou secteurs. (Hassenteufel, 2010, p. 148)

⁷¹ Le courant interprétatif cherche à comprendre le sens de la réalité des individus, la recherche se déroule généralement dans le milieu naturel des personnes, permettant une sensibilité à leur point de vue (perspective, expérience, vécu etc.). Le savoir produit est vu comme enraciné dans un contexte, une temporalité (Savoie-Zajc, 2004).

La comparaison internationale est ici une stratégie de recherche, non pas simplement une méthode. Elle implique plusieurs instruments d'investigations, plusieurs types de données. C'est également une « stratégie de la distanciation » (Dupré, Jacob, Lallement, Lefèvre et Spurk, 2003, p. 15) qui oblige le chercheur à questionner en permanence la construction de ses façons de penser et d'agir. Comme le souligne Hassenteufel (2010), « la démarche comparative permet de porter un regard décentré sur sa propre réalité nationale et de questionner des éléments qui peuvent paraître évidents d'un point de vue strictement interne » (p. 149)⁷².

Nous avons souligné dans la problématique la pertinence d'une approche comparative, dans le but notamment de décaler des regards trop souvent nationaux et d'interroger autrement les changements curriculaires (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008), ou pour reprendre les termes d'Alexander (2006), « step outside localized ways of thinking about pedagogy » (p. 733). De ce point de vue, la comparaison est un stimulant pour l'imagination du chercheur, elle permet de formuler de nouvelles questions, de suggérer des interprétations, des hypothèses, c'est un instrument heuristique (Vigour, 2005).

Si nous reprenons la distinction courante entre la comparaison par variables (qui s'inscrit dans une démarche déductive, basée sur de multiples observations et visant à isoler une variable explicative) et la comparaison par cas (qui vise à rendre compte des différences et ressemblances entre un nombre limité de cas analysés de manière approfondie), notre démarche s'inscrit dans la deuxième catégorie. Celle-ci relève d'une démarche plus inductive. L'analyse est contextualisée et repose sur des matériaux variés (Vigour, 2005). Comparer ne se limite alors pas à des comparaisons terme à terme, il faut étudier ce que chacun d'eux recouvre, accorder une grande attention au contexte comme source de compréhension et d'interprétation des observations. Une telle analyse demande ainsi une très bonne connaissance des pays impliqués et des réalités du terrain.

⁷² La prise de distance du chercheur avec ce qui lui est familier, la rupture avec les prénotions, constitue d'ailleurs pour E. Durkheim l'une des règles principales de la méthode comparative.

La comparaison de deux cas permet d'affiner la connaissance de certains processus, d'émettre des hypothèses⁷³ et de mettre en évidence des spécificités et des originalités (Vigour, 2005). Par rapport à une étude de cas unique, le raisonnement sur la base de cas multiples permet de repérer les variations d'une même activité dans deux contextes différents – par exemple dans cette recherche, les variations dans le travail des agents de recontextualisation. Ainsi, examiner deux cas ne vise pas nécessairement à établir des lois générales, mais peut contribuer à éclairer les caractéristiques de l'un par contraste avec l'autre (Becker, 2014).

Par ailleurs, la comparaison entre deux ou plusieurs cas est potentiellement une démarche très fructueuse dans le contexte actuel de remise en cause du cadre national des politiques publiques, à condition d'articuler dynamiques transnationales, nationales et infra-nationales (Hassenteufel, 2010). Au-delà de la question différences/ressemblances, nous voulons rendre compte de processus de convergence à l'œuvre et leurs traductions différenciées au niveau national, sectoriel ou local, ce qui caractérise la « comparaison transnationale » (*Ibid.*).

Enfin, en développant des outils de collecte et une grille d'analyse communs aux données provenant de deux systèmes éducatifs, nous voulons dépasser certains écueils des « comparaisons au rabais » (Hassenteufel, 2010) que l'on retrouve dans certains ouvrages collectifs, formés de chapitres couvrant chacun un cas national et rédigés par des auteurs différents : « La comparaison se réduit alors à de vagues considérations introductives (voire conclusives) dans la mesure où la présentation des différents cas nationaux n'est pas faite à partir d'une grille d'analyse partagée et homogène » (*Ibid.*, p. 153)⁷⁴. Le développement d'une grille d'analyse fondée sur les référents théoriques développés par Bernstein, qui ont justement pour objectif de faciliter la recherche empirique dans une variété de contextes, nous permet de

⁷³ Utilisée de manière plus inductive, la démarche comparative, dans la mesure où elle conduit à mettre en évidence des ressemblances et/ou des dissemblances, conduit aussi, en quelque sorte « naturellement », à formuler des hypothèses explicatives (Hassenteufel, 2005, p. 114).

⁷⁴ On a alors souvent autant de problématiques que de pays comparés, chacun appliquant sa propre grille d'analyse à sa propre réalité nationale.

construire un « dénominateur théorique commun » qui dépasse les contextes nationaux (Collet, 2003, p. 236).

Nous avons également cherché, dans les chapitres consacrés à la présentation de nos résultats, à éviter la juxtaposition de monographies qui caractérise les « fausses comparaisons » (Vigour, 2005, p. 5). Dans les parties II et III de la thèse, qui sont consacrées à la présentation des analyses, les résultats sont systématiquement croisés, comparés, chaque cas éclairant l'autre d'une façon originale, comme c'est également le cas dans le chapitre final consacré à la discussion générale.

1.2 Rendre intelligibles des variations à la fois spatiales et temporelles

Notre approche comparative s'inscrit dans la démarche caractérisant la sociologie du curriculum, au sens où elle s'attache à rendre intelligibles aussi bien des « variations temporelles » que des « variations contemporaines » dans l'espace (Isambert-Jamati, 1995, p. 10).

Tout d'abord cette recherche vise à comparer des politiques dans deux systèmes éducatifs. Pour reprendre la distinction établie par Vigour (2005) entre choix intuitif et pragmatique et choix reposant sur une stratégie comparative, la sélection des deux systèmes éducatifs relève à la fois de l'un et de l'autre. Le choix des cas à comparer s'est fait de façon pragmatique tout en veillant à rester pertinent au regard de la problématique de recherche. Les facteurs qui incitent généralement au pragmatisme sont des affinités particulières avec un pays, la connaissance de la langue, la volonté de travailler avec certains chercheurs, mais également les ressources matérielles, l'accès au terrain, les contacts déjà établis. Surtout, la comparaison suppose une certaine familiarité avec le terrain, donc des contacts directs avec les cas observés. Dans le cas de cette thèse, ces facteurs sont bien entendus rentrés en ligne de compte. Néanmoins, nous avons également pris en compte le degré de pertinence d'une comparaison entre ces deux cas. En particulier, il se fonde sur les raisons suivantes :

- L'analyse sociologique des curricula et des politiques curriculaires est peu développée dans la littérature francophone. Il nous semblait que des concepts aussi riches que ceux développés par Bernstein pouvaient éclairer les processus à l'œuvre au Québec et en France de façon originale et heuristique.

- En contexte francophone, les comparaisons dans l'espace portant sur les curricula sont rares par rapport aux comparaisons dans le temps alors qu'elles permettraient de rendre compte des conceptions qui informent les systèmes éducatifs (Mons, Duru-Bellat et Savina, 2012).
- Ce qui rassemble les deux systèmes éducatifs en question est que chacun d'entre eux a fait l'objet de réformes inspirées par des référentiels communs, en particulier celui de l'approche par compétences. Cependant, il s'agit de deux systèmes éducatifs contrastés. Par rapport à la comparaison de deux cas similaires (Vigour, 2005), la comparaison de cas contrastés nous permet d'interroger la notion de convergence des politiques curriculaires contemporaines à travers la diffusion d'un « curriculum mondial » (Meyer, 2007). La comparaison a été guidée par les lectures préalables qui permettaient d'envisager deux systèmes éducatifs francophones présentant des différences importantes en termes d'organisation des systèmes, de poids des différents acteurs, de culture scolaire, valeurs et traditions curriculaires. Ces caractéristiques sont présentées de façon synthétique dans le Tableau V.
- Enfin, la langue commune permet de faciliter l'analyse et la comparaison du discours de la réforme et des textes pédagogiques ainsi que du discours des acteurs, et ainsi d'éviter en partie un écueil central de la comparaison internationale, celui de la traduction des concepts, des catégories (Vigour, 2005).

Ces deux cas présentaient par conséquent des objets d'étude féconds pour cette recherche.

Tableau V Caractéristiques des systèmes éducatifs français et québécois

Caractéristique	France ⁷⁵	Québec ⁷⁶
Scolarité obligatoire	Scolarité obligatoire (6-16 ans) : 5 années d'enseignement primaire et 4 années de « collège » (tronc commun) au terme desquelles l'élève obtient le diplôme national du brevet (DNB). Continuation de la scolarité jusque l'âge de 16 ans en lycée d'enseignement général ou technologique ou lycée professionnel. Effectifs (premier et second degré) : 12,3 millions (source : ministère, 2014-2015).	Scolarité obligatoire (6-16 ans) : 6 années d'enseignement primaire et 5 années d'enseignement secondaire - dont 2 ans de tronc commun, le premier cycle du secondaire – au terme desquelles l'élève obtient un diplôme d'études secondaires (DES). Effectifs (premier et second degré) : 995,178 (source : ministère, 2014).
Organisation	Degré de centralisation demeure relativement fort. Mouvement progressif de déconcentration (transferts de compétences vers les autorités académiques) depuis les années 1960. À partir des années 80 (lois de décentralisation) : décentralisation politique (transferts de responsabilités à des autorités locales élues) et fonctionnelles (transferts de responsabilités aux établissements). Faible influence des sciences de gestion et de la NGP.	Degré de centralisation modéré, décentralisation demeure relativement forte. Système traditionnellement décentralisé : commissions scolaires (CS) comme gouvernements locaux élus; mainmise des organisations religieuses sur l'éducation par l'entremise des CS. À partir des années 1960 : prise en charge de l'éducation par l'État. Mouvement de décentralisation à la fin des années 1990 contrebalancé par davantage d'emprise de l'État central sur les CS et les établissements à la fin des années 2000. Adoption de la loi sur l'administration publique (2000) introduit la NGP dans le système éducatif.
Acteurs	Enseignants : fonctionnaires de l'État, recrutés par concours nationaux. Syndicats : fort pouvoir syndical. Personnels de l'Éducation nationale très syndiqués. Parents : rôle faible (autorisés à intervenir sur des sujets à la périphérie de la classe).	Enseignants : employés par les commissions scolaires. Syndicats : fort pouvoir syndical; personnels automatiquement syndiqués. Parents : rôle relativement important (représentés notamment parmi les Commissaires des CS).
Valeurs	Égalité républicaine, universalisme et laïcité restent des valeurs centrales.	Éducation pour tous, promotion d'un projet éducatif pour le Québec dans le contexte canadien (Rapport Parent, 1963); passage de l'égalité d'accès à l'égalité du succès (ÉGÉ, 1996-1997).
Tradition curriculaire	Encyclopédisme; École républicaine héritière des Lumières (connaissances fondées en raison, visée émancipatrice, autonomie par rapport aux particularismes et influences locales).	Modèle encyclopédique « à la française » jusqu'aux années 1960. Influences nord-américaines (humanisme centré sur la personne, pragmatisme) à partir des années 1960.

⁷⁵ Sources : Bouvier, 2014; Holmes et McLean, 1989; Meuret, 2007; Mons, Duru-Bellat et Savina, 2012; Osborn, Broadfoot, McNess, Planel, Ravn et Triggs, 2003.

⁷⁶ Sources : Brassard, 2014; Lenoir, 2005; Maroy et Vaillancourt, 2013; Meuret, 2013; Plumelle, 2002.

Par ailleurs, notre comparaison ne se limite pas à l'échelon national. En effet notre approche est également multi-niveaux puisque nous observons la recontextualisation des politiques nationales à l'échelon intermédiaire du système éducatif. La comparaison internationale multi-niveaux permet de prendre en compte les divers niveaux d'action où s'opèrent des processus de traduction et de recontextualisation :

Ces processus de médiation entre les différents niveaux d'action mettent en évidence les sources de maintien des spécificités, nationales ou locales. Ils soulignent les processus de diffraction des modèles et des influences issues de l'émergence d'acteurs et de dispositifs trans ou supra nationaux. (Maroy, 2010, p. 163)

Une telle analyse peut contribuer à mettre au jour l'existence de tensions et de tendances partiellement contradictoires.

Enfin, notre démarche inclut une dimension temporelle, puisque nous analysons l'évolution du discours pédagogique sur une période moyenne (dix ans environ), ce qui nous permet de rendre nos observations plus robustes : « L'observation de différences apparentes ne peut être prise pour argent comptant : elle doit être référée à des trajectoires qui peuvent être convergentes ou divergentes, ou se présenter sous la forme de chassés-croisés » (Gueissaz, 2003, p. 272). De même, les similitudes ne peuvent être qu'apparentes et relever du croisement momentané de deux trajectoires orientées différemment. La comparaison dans le temps apparaît nécessaire pour mesurer les évolutions dans chaque système.

2. Volet 1 : analyse du discours pédagogique officiel

2.1 Observer quoi? Les données pertinentes

Dans ce premier volet empirique nous cherchons à comprendre comment les changements curriculaires contemporains se traduisent dans le discours pédagogique officiel au sein de systèmes éducatifs spécifiques. Pour répondre à cet objectif, nous voulons caractériser l'évolution du discours officiel au niveau de l'enseignement secondaire en France et au Québec. Les données pertinentes sont ici les « textes » qui matérialisent ce discours. La recherche porte en effet sur le curriculum *formel* (et ne porte donc pas sur le curriculum *réel*) constitué par :

[...] les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique. (Perrenoud, 1993, p. 63)

Nous analysons ainsi les curricula dans leur forme matérielle, comme textes dans lesquels sont inscrits une organisation spécifique des contenus et des savoirs mais aussi des modes de transmission et d'évaluation légitimes. Les trois « systèmes de message » (curriculum, pédagogie, évaluation) devant être considérés comme un tout, nous cherchons à observer des données sur ces différentes dimensions. Le langage de description élaboré par Bernstein va nous permettre de caractériser ces curricula dans leurs trois dimensions constitutives.

Notre approche se démarque de la méthodologie adoptée dans les analyses comparatives à grande échelle. Par exemples les analyses du groupe de chercheurs de Stanford (autour de J. Meyer) reposent sur une documentation principalement internationale, notamment une enquête par questionnaire menée par l'UNESCO. Il s'agit du curriculum formel sous son aspect le plus « extérieur » et le plus « superficiellement institutionnel » (Forquin, 2008, p. 104), le traitement des données se bornant à repérer la présence ou l'absence de différentes disciplines et leur place respective. Les chercheurs (Kamens *et al.*, 1996) reconnaissent eux mêmes les limites de ces données :

In the absence of a well-developed (but naturally very expensive) system for gathering international data on school curricula, we have collected and experimented with data of lower quality, consistency, and reliability. Most of this information comes from reports on the curricular outlines of secondary education programs worldwide found in compendia produced by international and regional conferences or special purpose studies in comparative education. (p. 121)

Le choix de nos données visait au contraire à faire apparaître la pluralité des formes que prennent ces changements dans différents espaces nationaux, ainsi que les processus d'hybridation entre différentes logiques et modèles qui sous-tendent les politiques éducatives nationales (Maroy, 2006).

2.2 Choix du corpus d'analyse

2.2.1 Types de documents inclus dans l'analyse

Deux corpus documentaires ont été constitués. Pour constituer ces deux corpus, c'est à dire l'ensemble des documents sur lesquels porte l'analyse, nous avons sélectionné les documents jugés pertinents pour caractériser le discours pédagogique officiel sur la base de trois critères :

- Les documents devaient être produits par le champ officiel de recontextualisation (ce qui exclut des documents tels que les manuels scolaires, produits par le champ de recontextualisation pédagogique). Il s'agit d'un discours institutionnel, porté principalement par le ministère de l'éducation et son administration. Ce sont les textes que les agents de recontextualisation sont en charge de diffuser, d'expliquer, de « traduire » dans les contextes locaux.
- Les documents devaient porter soit sur les contenus, la pédagogie ou l'évaluation (ou sur plusieurs dimensions à la fois) – soit ce que les enseignants doivent transmettre et comment. Les documents centrés sur l'administration de l'éducation ou des questions organisationnelles concernant avant tout les directions d'établissement n'ont pas été pris en compte⁷⁷.
- Les documents devaient concerner le niveau secondaire premier cycle⁷⁸ (soit le collège en France) au niveau de l'enseignement général. Au Québec par exemple cela signifie que l'on se centre sur le parcours « généraliste » et non pas sur les programmes de formation à l'emploi au niveau du secondaire.

⁷⁷ Par exemple, un document tel que *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages. Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires* (MELS, 2005) ne s'adresse pas directement aux enseignants mais aux directions des établissements et au personnel des commissions scolaires.

⁷⁸ Selon nous, le premier cycle du secondaire au Québec présente une plus grande comparabilité avec le collège français car il vise une formation commune pour tous (alors qu'au deuxième cycle la formation se diversifie, avec l'offre de matières à options) et concerne des élèves d'âge proche. De même que le « socle » sous-tend la scolarité obligatoire du primaire jusqu'à la fin du collège français, la formation de base commune à tous les élèves québécois va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire.

Nous avons fait le choix de ne pas inclure dans notre analyse de contenu les énoncés de politique éducative même si nous y faisons référence (par exemple dans la mise en contexte des documents analysés aux chapitres 4 et 5, dans la synthèse et l'interprétation des résultats au chapitre 6)⁷⁹. Comme nous l'avons exposé dans la problématique, l'analyse des énoncés de politique ne permet pas selon nous d'aller vraiment au delà des ressemblances ou différences superficielles qui caractérisent les réformes contemporaines. Le même *reform talk* circulant d'un pays à l'autre (Anderson-Levitt, 2003) pourrait inviter à conclure trop rapidement à des convergences entre systèmes éducatifs. Il faut ainsi se pencher plus avant sur l'usage d'un même langage (celui des « compétences », du « paradigme » de l'apprentissage, de la « réussite pour tous », etc.) car si la polysémie des termes peut permettre à plusieurs agenda de converger dans un énoncé de politique, c'est dans l'élaboration et l'opérationnalisation du curriculum formel que les tensions et les nuances vont se révéler (Muller, 1998). La rareté des analyses comparatives prenant en compte les textes qui matérialisent le curriculum formel justifie de se pencher de façon approfondie sur ces textes.

Par ailleurs, l'échantillonnage a également été guidé par des choix pragmatiques étant donné l'analyse qualitative approfondie que nous souhaitons mener sur ces documents. Pour des raisons de gestion du volume de textes à analyser, nous avons fait le choix de nous centrer sur deux disciplines, le français et les mathématiques, en raison de leur poids et leur importance relative (en termes de volume horaire notamment) dans les programmes⁸⁰, mais aussi dans les évaluations (locales, nationales, internationales) des élèves. Au final, nos deux corpus sont donc constitués par les textes suivants :

- Textes légaux et réglementaires (lois, décrets, arrêtés, règlements).
- Les programmes (publiés sous forme d'arrêtés en France) qui constituent « le principal espace écrit de médiation entre le niveau de la décision et le travail de terrain dans les

⁷⁹ Cela vaut également pour les rapports produits par divers organes consultatifs (par exemple, le CSE, le HCE) ou les rapports produits par l'Inspection générale sur le système éducatif français. Ces documents ne seront pas analysés en tant que constitutifs du discours pédagogique officiel, mais ils nous donnent cependant des informations importantes sur celui-ci.

⁸⁰ Parmi les indicateurs qui renseignent sur le statut d'un contenu pédagogique, le premier est celui du volume horaire ou part de temps consacrée à un contenu dans le temps d'apprentissage total d'un programme.

établissements » (Mangez, 2006, p. 92). En termes de niveau d'études, nous avons pris en compte les programmes disciplinaires des quatre années du collège en France et le programme du premier cycle du secondaire au Québec (1^{ère} et 2^{ème} année du secondaire).

- Documents administratifs (notes de services, circulaires, instructions ministérielles) qui viennent préciser les modalités de mise en œuvre des textes légaux et réglementaires.
- Documents de cadrage ou d'accompagnement (divers guides et outils pédagogiques développés par le ministère et ses services) qui n'ont pas de valeur prescriptive mais sont néanmoins des documents centraux dans le travail des enseignants.

2.2.2 Balises temporelles pour délimiter le corpus

La période d'analyse centrale porte sur la période 2000-2015. C'est une période stratégique car elle est marquée par l'adoption de réformes majeures dans les deux systèmes éducatifs considérés. Cette période correspond également à l'accélération du phénomène de diffusion des réformes curriculaires au niveau transnational, à partir de la fin des années 1990 (voir Encadré 1).

La prise en compte des textes sur un temps moyen (10-15 ans) permet de dégager la trajectoire des politiques curriculaires sur au moins une décennie, et ainsi de caractériser l'évolution du discours pédagogique. La dimension diachronique permet d'enrichir l'analyse et de mieux comprendre les curricula actuels, de mettre en relief des éléments tels que des variations lexicales ou des bifurcations importantes dans certaines orientations pédagogiques⁸¹. L'analyse du corpus visait ainsi à caractériser les documents produits sur la décennie 2000 pour : (1) dégager le « mouvement » opéré par ces textes (avec des points d'inflexion, de rupture, ou des infléchissements) au sein de chaque système éducatif; et (2) comparer ces évolutions entre les deux systèmes éducatifs.

⁸¹ C'est l'approche qu'a retenue E. Mangez (2006) dans sa thèse sur la réforme curriculaire belge (variations diachroniques et variations entre deux réseaux éducatifs) et qui s'est révélée particulièrement fructueuse.

Encadré 1 Le point de départ des transformations curriculaires analysées : deux réformes de grande ampleur

La France et le Québec ont adopté au début des années 2000 des réformes visant à modifier les visées de formation, l'organisation de l'enseignement, les contenus de programmes, les pratiques pédagogiques ainsi que l'évaluation des apprentissages.

La réforme du curriculum au Québec

La décision d'entreprendre une réforme du système éducatif au Québec découle en grande partie des États généraux sur l'éducation (ÉGÉ)⁸² qui se sont tenus en 1996. Cette importante consultation a donné lieu à une vaste réforme de l'éducation dont la réforme du curriculum et des programmes d'études ne sont qu'une partie. Les ÉGÉ ont été précédés, depuis la fin des années 1960, d'intenses réflexions et de débats, comme en témoigne les avis et rapports annuels du CSE des années 1990. Ces débats concernaient trois thématiques : les finalités de l'école, la qualité de l'éducation et la réussite éducative, en particulier le problème du décrochage scolaire (Proulx, 2007).

Les ÉGÉ, initiés par le Parti québécois (PQ) qui crée la Commission des États généraux, se tiennent en 1995-1996⁸³. Leur rapport propose dix chantiers prioritaires dont celui de restructurer les curricula du primaire et du secondaire. En 1997, la ministre P. Marois publie *L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative* qui tient compte du rapport des États généraux sur l'éducation ainsi que du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum remis en juin 1997.

La refonte du curriculum devait permettre la démocratisation de la réussite scolaire soit « passer de l'accès au plus grand nombre au succès du plus grand nombre ». Cette réforme met tout d'abord l'accent sur la redéfinition des missions de l'école, avec en première place, « instruire » qui met l'accent sur le développement des activités intellectuelles et sur la maîtrise des savoirs, « socialiser », soit préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, et enfin « qualifier », c'est-à-dire soit préparer aux études post-secondaires, soit développer les compétences professionnelles requises pour le marché du travail. Il s'agit ensuite de restructurer les curricula du primaire et du secondaire, notamment pour en rehausser le niveau culturel et pour assurer la réussite du plus grand nombre. Les changements prévus par la réforme, renommée « Renouveau pédagogique » en 2005, concernent les contenus et l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études ainsi que l'évaluation des apprentissages. Elle prévoit de regrouper les matières en « grands domaines d'apprentissage », de développer des compétences générales ou « transversales », d'instaurer des cycles d'études pluriannuels pour favoriser l'acquisition des apprentissages sur une période plus longue et la prise en charge des élèves selon leurs rythmes et besoins.

Le socle commun de connaissances et de compétences en France

En France, à partir de la mise en place du collège unique au milieu des années 1970, la question des contenus de ce collège est devenue une question récurrente dans les débats scolaires (Harlé, 2010). Des historiens de l'éducation (Lelièvre, 2012) y voient le signe que la redéfinition du sens de la scolarité obligatoire pour tous n'avait pas été résolue avec la création du collège unique – simple aménagement structurel sans refondation du contenu de cette nouvelle école – donnant lieu à un débat confus entre savoir minimal, culture commune de base, minimum culturel commun. L'adoption du socle commun est présentée comme l'achèvement de la réforme de l'école unique, avec la volonté de lui donner un sens véritable sur le plan des apprentissages pour les élèves. L'« histoire » officielle du socle (Gauthier, 2012; Harlé, 2010) le présente ainsi comme la « dernière pierre de l'école unique » qui la rendrait enfin juste et efficace (Clément, 2008, p. 71).

⁸² Vaste opération de consultation de tous les groupes sociaux qui, à titre d'acteurs, qui, à titre d'usagers, étaient intéressés aux processus ou aux résultats de l'éducation (Lessard et Portelance, 2001).

⁸³ On pourra se reporter à la thèse d'A. Carpentier (2010) qui retrace de façon exhaustive les différentes étapes de la réforme curriculaire, depuis les ÉGÉ jusqu'à sa mise en œuvre au primaire au début des années 2000.

C'est notamment suite au débat national sur l'avenir de l'école, dont la Commission est présidée par C. Thélot, que s'affirme l'idée d'un socle commun qui garantisse à tous à la fin de la scolarité obligatoire l'acquisition d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école adoptée en 2005 fixe alors comme objectif au système éducatif de garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences indispensables pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

La loi définit quatre grands domaines (maîtrise de la langue française, maîtrise des principaux éléments de mathématiques, culture humaniste et scientifique et maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication). Ils seront précisés et complétés par le décret de 2006 qui définit le Socle commun de compétences et de connaissances. Suivront la publication de programmes disciplinaires censés être cohérents avec le socle, ainsi que de nouveaux outils d'évaluation.

Le point de départ de la période considérée correspond à ce que nous avons considéré comme point de départ d'un mouvement de transformations curriculaires significatives. Au Québec, un nouveau régime pédagogique (un des textes centraux qui constituent le curriculum officiel) est adopté en 2000 et marque le début de l'inscription des nouvelles orientations curriculaires dans le curriculum formel. En France, c'est le socle commun, inscrit dans la loi de 2005, qui est le point de départ de l'analyse. Cela ne veut pas dire que nous n'avons pas pris en compte les textes précédents ces périodes. Ils ont été mobilisés notamment comme contrepoints aux textes postérieurs (par exemple, programmes disciplinaires antérieurs au programme de formation de 2003 au Québec, programmes en vigueur en France avant l'adoption de nouveaux programmes en 2008). Autre balise temporelle, 2015 correspond à l'année où nous avons réalisé l'enquête de terrain portant sur la recontextualisation du discours officiel (enquête qui sera présentée dans la Section 3).

Corpus québécois

La période couverte pour le Québec s'étend de 2000 à 2015. Au total, 18 textes ont été inclus dans le corpus. Nous avons mobilisé dans l'analyse certains textes de façon plus extensive car ils sont davantage centraux dans le discours officiel. Il s'agit notamment du *Programme de Formation pour l'École Québécoise* (PFEQ) pour l'enseignement secondaire premier cycle, adopté en 2003, toujours en vigueur en 2015. Il contient des sections générales (explicitant les orientations pédagogiques prises, les visées de formation, les finalités et les

principes qui sous-tendent le programme) et les chapitres consacrés aux disciplines⁸⁴. En plus des sections générales de ce document, nous avons inclus dans le corpus de textes les chapitres consacrés aux deux disciplines sélectionnées pour l'analyse, le français et les mathématiques.

Corpus français

Le corpus de texte qui a fait l'objet de notre analyse de contenu est constitué de 24 documents adoptés sur la période 2005-2012. En majorité il s'agit de circulaires (circulaires de rentrée mais également circulaires ayant trait aux diverses modalités d'individualisation, et aux « éducation à »⁸⁵) suivi de documents législatifs et réglementaires, et enfin de documents d'accompagnement et de cadrage.

Nous avons conduit une enquête de terrain au cours du printemps 2015 : les prescriptions en vigueur sont alors constituées par le socle commun de connaissances et de compétences et les programmes disciplinaires adoptés dans la foulée de l'adoption du socle (2005)⁸⁶. Cependant, l'adoption d'un nouveau socle commun et de nouveaux programmes sur la période 2014-2015⁸⁷ nous a conduit à procéder à l'analyse complémentaire de ces textes. Leur prise en compte nous permet de mieux cerner la trajectoire de la politique analysée depuis 2005, et de faire ressortir certains aspects qui caractérisaient le discours 2005-2012, par effet de contraste. Les textes de la période 2014-2015 (N = 5) jouent ainsi un rôle similaire aux textes québécois que nous mobilisons dans une perspective comparée.

Les deux corpus sont présentés brièvement dans le Tableau VI. Les listes exhaustives des documents composant chacun de ces corpus se trouvent à l'Annexe 1. Les textes analysés seront mis en contexte dans les chapitres 4 et 5 : une section introductive préalable à la

⁸⁴ Pour faciliter l'analyse de contenu (codage à l'aide du logiciel Nvivo), nous avons subdivisé ce document en trois documents : 1) la partie introductive générale, commune à tout le programme, regroupant les 4 premiers chapitres; puis les programmes disciplinaires qui font l'objet de chapitres dédiés : 2) chapitre consacré au français et 3) chapitre consacré aux mathématiques.

⁸⁵ Les raisons ayant présidé au choix de ce centrer sur certains « dispositifs » sont explicitées dans le chapitre 5 (Présentation des résultats de l'analyse du corpus français).

⁸⁶ Ainsi l'analyse de la « recontextualisation » du discours pédagogique officiel (Volet 2) porte bien sur le curriculum formel dont les textes clés ont été publiés sur la période 2005-2012.

⁸⁷ En juillet 2013, le nouveau gouvernement socialiste (et son ministre de l'éducation V. Peillon) adopte la loi d'orientation et de refondation de l'École qui annonce le réexamen du socle. Un nouveau socle commun et de nouveaux programmes seront adoptés en 2015, leur application étant prévue pour l'année scolaire 2016-2017.

présentation des résultats de l'analyse permet de situer ces différents documents dans le système éducatif et d'en préciser le mode de production.

Tableau VI Constitution des deux corpus documentaires

	France	Québec
Constitution du corpus	Circulaires et notes de service (N = 11) Textes légaux et réglementaires (lois, arrêtés, décrets) (N = 7) Documents d'accompagnement (N = 6)	Textes légaux et réglementaires (N = 12) Instructions ministérielles (N = 3) Documents de cadrage (N = 3)
Total	N = 24	N = 18
	Analyse complémentaire (période 2012-2015), N = 5	

2.3 Méthode d'analyse des corpus documentaires

2.3.1 L'analyse de contenu thématique

Les deux corpus ainsi constitués ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Celle-ci peut être définie comme la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes ou catégories représentatifs du contenu analysé, en rapport avec l'orientation de recherche (Paillé et Mucchielli, 2005)⁸⁸. Une telle analyse implique des opérations de découpage, de décontextualisation du matériau et de réduction de données. Comme le soulignent Miles et Huberman (2003), le « codage » est déjà de l'analyse de données :

On ne peut pas dissocier la condensation des données de l'analyse. Elle en fait partie. Quand le chercheur décide des « blocs » de données à coder, de ceux à extraire, des configurations (*patterns*) qui vont intégrer tel ou tel bloc et de la façon dont les événements se sont enchainés, il procède à des choix analytiques. (p. 29)

Le codage visait à réaliser une analyse descriptive nous permettant de caractériser les principes structurants du discours pédagogique tel que défini par Bernstein (1990, 2000). Le point de départ de la grille de codage était donc les dimensions (classification, cadrage, évaluation) et indicateurs relatifs à ces dimensions susceptibles de structurer les textes

⁸⁸ L'analyse de contenu thématique se distingue d'autres types d'analyse de contenu, notamment l'analyse de discours (qui s'attache aux formes du discours, à l'énonciation, aux indicateurs formels du texte tel que vocabulaire, longueur des phrases, etc.) et l'analyse structurale qui cherche à analyser comment les éléments du texte sont mis en relations les uns par rapport aux autres (Quivy et van Campenhoudt, 2006).

pédagogiques⁸⁹. Le Tableau VII présente les questions analytiques et empiriques qui ont guidé l'analyse de contenu thématique et permet de montrer concrètement comment nous avons mobilisé les concepts du cadre théorique pour l'analyse de contenu.

Tableau VII Instrumentation du Volet 1 : analyse du discours pédagogique officiel

Questions d'interprétation	Concepts-dimensions-indicateurs pertinents	Questions empiriques
<p>Comment caractériser l'évolution du discours pédagogique officiel?</p> <p>Comment ces évolutions affectent-elles (ou non) les contenus, les relations pédagogiques, l'évaluation?</p> <p>Quels sont le(s) modèle(s) pédagogique(s) qui sous-tendent le discours officiel?</p> <p>Quelles tendances communes (ou particularités) observe-t-on dans les deux cas (France/Québec)?</p>	<p>Dimensions constitutives pour l'étude des discours pédagogiques :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Classification (le « quoi » du discours pédagogique) 2. Cadrage (le « comment » ou « qui contrôle quoi ») <ol style="list-style-type: none"> i. Discours instructeur (sélection, séquençage, rythme d'acquisition) ii. Discours régulateur (dispositions, comportements attendus des élèves, l'« identité » projetée par le texte, soit l'apprenant que l'on veut produire) 3. Critères d'évaluation 	<p>1) Quels savoirs sont sélectionnés plutôt que tels autres? Comment les savoirs sont-ils organisés, classifiés, au sein du programme d'enseignement? Quelle est la place des disciplines? Y a-t-il des frontières nettes entre disciplines, à l'intérieur de chaque discipline? Quels savoirs sont associés ou au contraire différenciés? Les frontières sont-elles nettes entre savoirs scolaires et non-scolaires? Quelle est la place des expériences « extra-scolaires », des contenus « non-disciplinaires »? L'accent est-il mis sur des thèmes, des « projets » ou champs d'expérience?</p> <p>2) Y a-t-il un ordre spécifique, des séquences clairement identifiées dans la transmission des savoirs? Quel est le degré de contrôle des enseignants /des élèves sur le processus de transmission et d'acquisition (sélection, organisation, rythme, séquence)? Quelles relations pédagogiques, quelles interactions entre enseignants/élèves et entre élèves sont privilégiées? Quelle conception de l'élève est mise de l'avant, quelles attitudes, dispositions attend-on de lui? Pourquoi le former?</p> <p>3) Les critères d'évaluation sont-ils explicites ou implicites, diffus ou spécifiques? Comment l'élève est-il informé de ce qui est attendu de lui? L'accent est-il mis sur les manques, ce qui est absent, ou sur qui est présent dans ce que produit l'élève? Les formes d'évaluation mettent-elle à jour les caractéristiques personnelles de l'élève? Des théories de l'apprentissage doivent-elles être mobilisées par l'enseignant dans l'évaluation? Ce que produit l'élève est-il objectivé par une note? L'évaluation donne-t-elle lieu à des classements qui rendent visibles les positions des uns par rapport aux autres?</p>

⁸⁹ Les concepts développés par Bernstein ont l'avantage d'avoir été élaborés, développés et raffinés au cours des années 1970, 1980 et 1990 dans le but de pouvoir être mobilisés comme outils de description des discours et pratiques pédagogiques. Les indicateurs associés aux concepts mobilisés dans l'analyse permettent de créer des codes à la fois descriptifs et proches des données, mais également interprétatifs. Par exemple, les indices du séquençage consistent en la présence de séquences préétablies et clairement identifiées dans les activités d'apprentissage que les enseignants sont censés mettre en œuvre, indices qui permettront, avec d'autres, de caractériser la valeur du cadrage (plus ou moins fort).

Les éléments du cadre conceptuel ont donc guidé d'entrée de jeu la thématisation. La prédétermination des catégories a facilité la comparaison entre les deux corpus, puisque nous disposons des mêmes catégories pour chaque texte analysé. L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives Nvivo qui permet de manipuler une masse importante de données hétérogènes sans nécessité de nettoyage préalable des données.

2.3.2 Les étapes de l'analyse

L'analyse de contenu a été réalisée en trois étapes :

(1) Codage systématique de tous les textes de chaque corpus⁹⁰ suivi de la réalisation d'un mémo synthétique pour chaque texte. Nous avons observé pour chaque texte s'il tendait à renforcer ou affaiblir les valeurs qui sous-tendent chacune des trois dimensions, en reconnaissant qu'aucun texte ne tend exclusivement vers un pôle. Par exemple tout programme accorde une place à des activités de type « exercices » même si elles sont subordonnées à des activités non cadrées (Mangez, 2008).

(2) Réalisation d'une synthèse analytique (diachronique) de tous les textes de chaque corpus pour identifier les évolutions dessinées par les textes sur la période analysée. Prise isolément, aucune observation ne suffirait à tirer des conclusions. C'est en se cumulant que ces observations permettent de caractériser le mouvement général du discours sur un continuum visible-invisible (Mangez, 2006). Nous avons également été vigilante au risque de « reconstitution idéale-typique d'univers pédagogiques relativement cohérents » (Lahire, 2001, p. 152) car les modèles identifiés par Bernstein sont des pôles vers lesquels tend le discours pédagogique légitime.

(3) Réalisation d'une comparaison des deux corpus sur la base de ces deux synthèses, en prenant appui sur les éléments les plus saillants qui sont ressortis de l'analyse interne à chaque corpus (nous n'avons pas comparé terme à terme chaque texte, ou chaque catégorie de codage).

⁹⁰ Au sein du corpus français, l'analyse complémentaire (N = 5) s'est centrée sur les changements apportés en termes de principes organisateurs du curriculum (articulation socle/programmes, place des disciplines) et en termes de pratiques pédagogiques. Les documents publiés au moment de l'analyse donnaient par ailleurs peu d'information sur les pratiques et outils d'évaluation. Ces textes n'ont pas fait l'objet d'un codage systématique.

Nous avons ainsi réalisé une comparaison internationale et inter-temporelle : il s'agissait de comparer des changements dans le temps à la fois au sein de chaque système national, et entre les deux systèmes. Le chapitre 6 (Partie II) présente la synthèse comparative des résultats.

3. Volet 2 : analyse des processus de recontextualisation du discours pédagogique

3.1 Données pertinentes

Dans ce second volet, notre objectif était de documenter les processus de recontextualisation du discours pédagogique officiel par les agents qui sont en première ligne dans la circulation du discours officiel vers le local, à l'interface entre les prescriptions du champ officiel et les établissements. Ces agents opèrent dans le champ de recontextualisation officiel qui inclut les départements spécialisés de l'État et ses agences, ainsi que les autorités locales chargées de l'éducation avec leur système d'inspection (Bernstein, 1990, p. 192).

Notre enquête s'est centrée sur deux catégories d'acteurs : les conseillers pédagogiques (CP) au Québec et les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) en France. Leurs activités se situent à la fois au niveau intermédiaire et local, ils dépendent d'une académie (France) ou d'une commission scolaire (Québec), mais leurs activités sont dirigées principalement vers les acteurs des établissements. Notre unité d'analyse n'est pas l'individu : nous nous intéressons à deux groupes professionnels aux fonctions comparables dans deux contextes nationaux, dans la mesure où ils nous renseignent sur des processus (la recontextualisation du discours officiel).

L'analyse de récits de pratiques recueillis à travers des entrevues ne peut pas remplacer une observation directe dans les salles de classe. Cependant, notre objectif est autre. Ainsi notre recherche n'aura pas la prétention de jeter la lumière sur la dimension de la *mise en œuvre* du curriculum par les enseignants dans la classe et l'appropriation des savoirs par les élèves. Elle est concernée par les enjeux que les transformations curriculaires soulèvent, en mettant l'accent sur le curriculum formel et non pas sur ce qui est transmis par les enseignants (le curriculum réel).

3.2 Choix du terrain et des participants à l'enquête

3.2.1 Où enquêter? Le choix du niveau académie/CS dans une perspective comparative

Dans les deux systèmes éducatifs considérés, les agents de recontextualisation sont situés au sein des académies et des commissions scolaires (CS). Les académies sont des administrations déconcentrées chargées de décliner la politique éducative nationale au niveau de leur territoire. Les CS sont des autorités éducatives locales qui doivent s'assurer que les établissements appliquent les encadrements nationaux. Ce palier intermédiaire entre ministère et établissements est responsable de la formation et de l'accompagnement fourni aux enseignants⁹¹.

En délimitant le niveau d'analyse qui nous permet d'observer le processus de recontextualisation du discours pédagogique officiel, nous sommes consciente de la différence d'échelle des objets investigués (voir Tableau VIII pour une présentation des caractéristiques des CS/académie). Cependant nous abordons ces organisations dans la perspective de comparer des « échelons » comparables en référence à des objets analytiques, et en fonction d'une problématique commune⁹². Ainsi, c'est le concept – celui de recontextualisation du discours officiel – qui fonde la pertinence de la comparaison, comme dénominateur commun entre les phénomènes soumis à comparaison (Vigour, 2005)⁹³. Il sert de point de référence dans des contextes différents.

L'enquête de terrain a été réalisée dans trois « sites », pour reprendre la terminologie de Miles et Huberman (2003), deux CS et une académie. Nous préférons le terme de « site » à

⁹¹ Le statut des CS au sein du champ de recontextualisation est cependant ambivalent puisque les CS sont en même temps des gouvernements locaux dont les élus ont un pouvoir de décision sur les affaires locales, elles ont davantage d'autonomie que les académies. Nous en discuterons dans la partie III.

⁹² Pour une discussion sur les choix méthodologiques ayant trait aux recherches portant sur différents échelons (national, intermédiaire, local) dans des systèmes éducatifs différents, on pourra se reporter à Maroy (2006). Dans la recherche REGULEDUC, les chercheurs ont analysé les régulations intermédiaires dans six espaces européens de tailles diverses, hétérogènes du point de vue socio-démographique, en termes de nombre d'habitants ou d'élèves. Ces différences renvoient aux spécificités nationales, notamment aux traditions centralisatrices, décentralisatrices (les espaces de régulation ayant tendance à être plus petits dans le deuxième cas). Ce qui assure la comparabilité est la mise en œuvre empirique du concept de régulation intermédiaire ainsi qu'une méthodologie commune.

⁹³ De même que le concept de « travail sur autrui » permet à Dubet (2002) une comparaison entre instituteurs, infirmières, travailleurs sociaux et médiateurs, soit des professions centrées sur la socialisation des individus.

celui de cas, car d'une part il rappelle que le « cas » se passe toujours dans un milieu spécifique – nous n'étudions pas les agents individuels indépendamment de leur contexte. D'autre part nous n'avons pas réalisé à proprement parler d'études de cas des CS et académie en question. L'étude de cas se distingue par le poids accordé à la particularité de chaque cas. Un cas fournit une situation permettant d'observer un grand nombre de facteurs interagissant entre eux, pour rendre compte de la complexité des situations sociales (Karsenti et Demers, 2004)⁹⁴.

Au niveau du Québec, l'enquête de terrain a été réalisée dans deux CS. En raison de la taille réduite du nombre de CP par CS (généralement une dizaine), il s'est avéré nécessaire d'approcher plus d'une CS pour garantir un nombre suffisant de participants à l'enquête. D'autre part, notre présence physique au Québec nous permettait une plus grande flexibilité en termes logistiques et nous avons pu conduire des entretiens dans ces deux CS à deux périodes, en juin-juillet et septembre 2015. Du côté français, les entretiens ont tous été menés dans la même académie.

3.2.2 Présentation des organisations ayant fait l'objet du terrain de recherche

Les CS/académie ont été approchées en fonction d'une logique de convenance. Il s'agissait de deux CS et d'une académie avec lesquelles des contacts étaient déjà établis, ces organisations étant impliquées dans des recherches co-dirigées par le directeur de thèse⁹⁵.

Si nous n'avons pas réalisé de monographie de chaque organisation, notre but était néanmoins de comparer le travail de deux groupes professionnels en les situant dans leur environnement de travail (en faisant l'hypothèse que celui-ci peut jouer un rôle sur les

⁹⁴ Pour ce faire, des sources d'information multiples sont généralement utilisées (triangulation des sources et des méthodes, par exemple entretiens, observations, archives, documentation). Dans le cas de l'académie par exemple, une étude de cas approfondie aurait nécessité des entretiens avec un nombre d'acteurs plus diversifié, des observations d'interactions entre inspecteurs, entre les IPR et leur hiérarchie, et entre les IPR et des enseignants – en formation, lors d'inspections. Du point de vue pratique, de telles études de cas nécessitent un contact prolongé avec le terrain pour en acquérir une connaissance approfondie.

⁹⁵ Ces recherches étaient les suivantes : a) « Les politiques de gouvernance par les résultats dans l'éducation : une comparaison France – Québec » (2012-2015) (acronyme NewAGE : *New accountability and governance in education*) dirigée par C. Maroy du côté québécois, et X. Pons et A. van Zanten du côté français ; b) « Mise en œuvre et réception des politiques de Régulation publique par les résultats dans l'éducation au Québec », CRSH Savoirs (2012-2016). Nous avons participé en tant qu'assistante de recherche à des entretiens menés avec des cadres et des CP dans 4 CS québécoises dans le cadre de NewAGE.

processus de « faire sens » et les stratégies déployées). Il s’agissait donc de documenter les caractéristiques essentielles de chaque CS/académie. Le Tableau VIII donne un aperçu rapide des trois sites. Ils se différencient notamment par leur taille, les caractéristiques socio-économiques de la population desservie, et une organisation spécifique du travail des agents.

Tableau VIII Présentation des CS/académie où s’est déroulée l’enquête de terrain

	France	Québec	
	Académie	CSA	CSB
Taille et territoires desservis	Très grande académie 400 collèges Territoires diversifiés, ruraux, semi-ruraux, urbains	Grande CS 8 établissements secondaires Territoires urbains suburbains + certains secteurs ruraux	Très grande CS 18 établissements secondaires Territoires avant tout urbains
Caractéristiques socio-démographiques	Forte hétérogénéité Présence de populations très défavorisées Proportion élevée d’élèves allophones	Homogène Favorisée Élèves majoritairement francophones	Hétérogène Présence de populations défavorisées Proportion élevée d’élèves allophones
Performance (taux de réussite)	Résultats (Brevet + validation socle) en deçà des taux nationaux	Résultats (épreuves ministérielles) au dessus des taux nationaux	
CP/IPR	Environ 100 IPR	Environ 10 CP Basés dans les établissements	Environ 40 CP Basés au centre administratif
Pilotage ou gestion axés sur les résultats	Faible Résultats au brevet (DNB) ponctuellement utilisés pour certaines interventions	Fort Interventions fortement orientées par les données issues des résultats aux examens	Modéré Interventions en partie orientées par l’usage des données issues des résultats aux examens

Les deux encadrés qui suivent fournissent un portrait synthétique de chaque site.

Encadré 2 Le terrain de l'enquête en France : caractéristiques générales de l'académie

Cette académie se caractérise tout d'abord par sa taille et son volume (en termes d'effectifs). C'est une des plus grandes académies de France, par son territoire, qui s'étend sur trois départements, et par sa population. Au niveau secondaire premier cycle, qui fait l'objet de notre étude, elle regroupe environ 400 collèges, soit environ 200,000 élèves.

C'est une académie très diversifiée, en termes géographiques (zones urbaines, rurales, semi-rurales) et très hétérogène en termes socio-économiques (certaines communes sont assez favorisées, d'autres très défavorisées, avec beaucoup d'établissements en « éducation prioritaire »). L'académie accueille également un nombre d'élèves allophones particulièrement élevé (relativement aux autres académies).

Le nombre important de néo-titulaires (enseignants tout juste diplômés) qui passe par cette académie contribue à une forte rotation du personnel (beaucoup d'enseignants choisissent de « retourner » dans leur académie d'origine au bout de quelques années). La rétention du personnel est un enjeu important qui se traduit dans l'offre de formation (par exemple, formations sur la gestion de classe). Cependant ceci est aussi perçu (et mis en l'avant) par les cadres comme générateur d'un certain dynamisme.

Les résultats de l'académie sont en deçà de la moyenne nationale. Une proportion d'élèves supérieure à la moyenne nationale aurait des acquis fragiles et insuffisants en français et mathématiques. Le taux d'élèves admis au DNB (diplôme de fin de scolarité obligatoire) est également en deçà du taux moyen. En lien avec ces enjeux, l'académie a mis en place des actions sur le thème de la maîtrise de la langue, du décrochage, et de l'accompagnement des élèves allophones. Le projet académique comporte également l'objectif de soutenir l'innovation pédagogique.

Les caractéristiques de l'académie se reflètent dans groupe d'IPR : effectifs relativement importants, jeunes (les IPR provenant en partie du corps enseignant de l'académie) et marqués par une forte rotation.

Encadré 3 Le terrain de l'enquête au Québec : caractéristiques générales des deux CS

L'enquête de terrain a été menée au Québec dans deux Commissions scolaires. Les deux CS (que nous nommons A et B dans cette recherche) se distinguent par leur taille mais surtout les caractéristiques socio-économiques de la population desservie. Néanmoins ce sont deux CS qui ont de bons voire très bons résultats aux évaluations provinciales. Des différences notables existent également dans l'organisation du travail des CP. Le travail des CP de la CSA est davantage « transversal » et inter-disciplinaire qu'à la CSB. Ils sont déployés dans les établissements alors que les CP de la CSB sont, comme dans la majorité des CS, basés au centre administratif.

La CSA est une grande CS du point de vue de son territoire. Elle compte plus de 40 établissements de formation générale dont 8 au niveau secondaire. Elle connaît une croissance de sa population, généralement caractérisée par des taux d'emploi et de revenus supérieurs à la moyenne provinciale. La population desservie par cette CS est presque exclusivement francophone. La CSA a des taux de performance supérieurs au reste du Québec et au réseau public (par ex. taux de diplomation, sorties sans diplôme, maîtrise de la langue française, etc.). Dans le plan stratégique en place au moment de l'enquête, la CS met fortement l'accent sur l'innovation et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques probantes appuyées sur des résultats de recherche.

La CSB est une des plus grosses CS québécoises. Elle compte plus de 90 établissements, plus de 40 000 élèves (dont un tiers au secondaire). C'est une CS avant tout urbaine qui couvre des municipalités proches de la capitale. Elle se caractérise par la diversité de ses milieux (certaines zones très urbanisées et d'autres semi-rurales). Certaines écoles œuvrent dans des milieux économiques très défavorisés. La CS reçoit également une proportion importante d'élèves allophones (plus de la moitié des élèves). Cependant, la CS affiche des taux de réussite aux épreuves ministérielles au dessus des taux de sa région.

En termes d'orientations pédagogiques, telles que spécifiées dans son plan stratégique, l'accent est mis en particulier sur le renforcement de « l'effet enseignant », c'est à dire travailler sur les facteurs en lien avec l'enseignement qui influencent l'apprentissage des élèves.

3.2.3 Échantillonnage des participants à l'enquête

Au sein des CS/académie concernées, notre enquête visait en priorité deux catégories d'acteurs : CP et IPR. Le choix des participants était intentionnel : nous avons identifié une série de critères afin d'avoir accès à des personnes partageant ces caractéristiques. Les critères retenus étaient les suivants : a) spécialisation disciplinaire en français et mathématiques⁹⁶ ; b) intervention des agents auprès d'enseignants du secondaire premier cycle. Quelques entrevues (N = 3) ont été réalisées avec un CP généraliste (intervenant dans plusieurs disciplines) et deux IPR impliqués dans des dossiers transversaux (socle commun et coordination des IPR).

Au sein de chaque site, nous avons visé un échantillonnage exhaustif en termes de répondants appartenant à la catégorie étudiée (CP, IPR). Au Québec, les CP de la CSA rencontrés en entrevue (N = 4) ont été sélectionnés par la direction de la CS. Dans l'autre CS, nous avons pu contacter tous les CP correspondants aux critères recherchés (7 CP, dont 4 ont accepté de participer). De même, l'académie nous a autorisé à contacter tous les IPR correspondant au profil recherché. Un total de 16 IPR a été contacté dont 10 ont accepté de participer à l'enquête⁹⁷.

Nous avons également réalisé un nombre limité d'entretiens avec certains cadres pour affiner notre compréhension du contexte d'action des agents. Bien que le travail de ces cadres soit à la périphérie des processus de recontextualisation, ils ont pu apporter un éclairage utile (par exemple, sur l'impact du pilotage par les résultats sur le travail des agents). Ces acteurs ont été approchés selon leur fonction dans la CS/académie.

Au total, 24 entrevues ont été conduites et mobilisées dans l'analyse. Le Tableau IX présente la répartition des participants par catégories d'acteurs. Le profil des CP et IPR participants à l'enquête sera précisé dans la partie III consacrée à la présentation des résultats de ce volet empirique.

⁹⁶ Voir *supra* (2.2.1) sur la justification du choix concernant le corpus documentaire et les programmes analysés.

⁹⁷ Quatre entretiens complémentaires avec des enseignants formateurs de l'académie ont été conduits. Ils n'ont finalement pas été inclus dans l'analyse, pour les raisons suivantes : leur positionnement par rapport aux enseignants n'est pas comparable à celui des IPR et nous avons jugé qu'ils ne pouvaient être assimilés à des agents de recontextualisation du champ officiel; enfin n'ayant pas d'entrevues équivalentes du côté québécois avec des acteurs qui auraient des fonctions similaires (enseignants animant eux-mêmes des formations dans la CS), il ne nous a pas semblé pertinent d'élargir l'analyse à ce groupe d'acteurs, dans le cadre de cette recherche.

Tableau IX Répartition des entretiens réalisés en fonction des positions occupées

Catégories d'acteurs	Positions occupées	Échantillon total
<i>Agents de recontextualisation</i>		
Conseillers pédagogiques	CP français (4); CP mathématiques (3); CP généraliste (1)	8
Inspecteurs pédagogiques régionaux	IPR lettres (4); IPR mathématiques (4); IPR missions transversales (2)	10
Total		18
<i>Entretiens complémentaires - informateurs clés</i>		
Académie	Direction pédagogie (1); Délégation académique à la formation des personnels enseignants (1); Responsable Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation (1);	3
CS	Coordonnateur services éducatifs (1); Directeur adjoint services éducatifs (2)	3
Total		6

3.3 Méthodes : collecte et analyse des données

3.3.1 Le choix de l'entrevue semi-dirigée individuelle

Notre objectif n'était pas de vérifier certaines informations facilement collectées via un questionnaire standardisé (par ex. à quelle fréquence mettez-vous en place des situations d'apprentissage) mais de comprendre des processus complexes à l'œuvre et que l'on ne souhaitait pas définir *a priori*⁹⁸. L'observation des processus de recontextualisation nous semblait mieux servie par la méthode de l'entrevue, « une technique laissant à la personne interrogée la possibilité de définir et d'évaluer sa réalité » (Quivy et van Campenhoudt, 2006, p.158). Nous voulions analyser le sens que les acteurs donnent à des pratiques et des événements, explorer leurs représentations, leurs systèmes de valeurs, ainsi que les relations et enjeux stratégiques qui sous-tendent leur travail.

⁹⁸ L'enquête par questionnaire se prête en effet mieux à la mesure d'opinions, d'attitudes, et vise avant tout la vérification d'hypothèses théoriques et l'examen de corrélations que ces hypothèses suggèrent (Quivy et van Campenhoudt, 2006).

L'entrevue semi-dirigée permet de réduire l'intervention du chercheur dans la conduite et l'ordonnement du discours du répondant et ainsi de saisir au mieux les logiques propres à chacun des répondants. Dans notre perspective d'analyse comparée, il était très important de respecter les cadres de références, langage et catégories mobilisés par les interlocuteurs dans les deux systèmes éducatifs. Par rapport à l'entrevue non-dirigée, l'entrevue semi-dirigée permet malgré tout de contenir le discours du répondant à l'intérieur des objectifs de la recherche (Quivy et van Campenhout, 2006).

Le guide d'entrevue⁹⁹ destiné aux CP/IPR comportait quatre grands thèmes (voir Encadré 4) et une série de questions relativement ouvertes, centrées notamment sur leur rapport au métier, à leur discipline et à la pédagogie, leur travail avec les autres agents et avec les enseignants, les activités mises en place relatives aux contenus d'enseignement, aux pratiques pédagogiques et évaluatives et l'usage des textes officiels lors de telles activités. Ce guide a fait l'objet d'une préparation minutieuse. En effet, une recherche comparative nécessite une instrumentation préalable relativement forte, de telle sorte que l'on puisse juxtaposer les résultats pendant l'analyse (Miles et Huberman, 2003). Les thèmes guidant l'entrevue devaient avoir autant de pertinence et de sens pour des répondants situés en France ou au Québec.

Encadré 4 Thèmes guidant les entrevues avec les CP/IPR

1. Présentation générale (présentation de l'individu, trajectoire, identité professionnelle)
2. La fonction de CP/IPR (évolutions dans leurs fonctions/mandats, organisation du travail, place de la collaboration entre agents, rapport à la recherche)
3. Leur travail avec les enseignants (travail concret au niveau des établissements, différents types d'interactions avec les enseignants, statut et rôle des textes officiels et leur mobilisation dans ces interventions, principales sources de controverses, tensions)
4. Les politiques éducatives ou autres politiques qui ont un impact sur la politique curriculaire (notamment les politiques de gestion/pilotage par les résultats).

Les entretiens réalisés avec les acteurs clés permettant d'apporter un éclairage sur la CS/académie étaient centrés sur les points suivants : présentation de l'organisation; priorités et orientations spécifiques par rapport au curriculum; organisation du travail des CP/IPR; impact

⁹⁹ Les schémas d'entrevue ainsi que les modalités éthiques accompagnant les entrevues (formulaire de consentement) sont inclus en annexe (Annexe 2 et 3).

des politiques éducatives autres que curriculaires sur les orientations pédagogiques de la CS et leur mise en œuvre.

La préparation des guides d'entrevue a été facilitée, au Québec, par une familiarisation avec le terrain d'enquête (fonctionnement des CS et enjeux majeurs, rôle des CP) grâce à notre participation à la recherche NewAGE¹⁰⁰. La collecte de données a également été préparée en amont par une analyse de la documentation interne (accessible au public) sur les organisations participantes¹⁰¹. Ces documents nous ont permis de compléter le « portrait » de l'organisation.

De plus, le guide d'entrevue avec les agents a fait l'objet d'un pré-test lors de d'une entrevue semi-dirigée avec un CP. Au cours de la période de collecte, le guide a également fait l'objet d'ajustements graduels. Nous avons notamment ajouté des items adaptés à chaque contexte, visant à susciter des récits de pratiques en lien avec des exemples concrets de situations, d'interactions. Nous avons pu mettre à profit notre connaissance des textes officiels préalablement analysés (Volet 1) pour mettre au point de nouvelles stratégies de collecte. Ceci nous a permis d'enraciner les récits de pratiques dans la discussion de documents précis, pour contrebalancer les limites de ces « récits oraux » (Coburn, 2004) et approfondir les entretiens. Les guides d'entrevues ont également été adaptés à chaque « site ». Comme le soulignent Miles et Huberman (2003), l'instrumentation préalable peut être revue en cours de route pour reformuler les questions dans les termes propres au site, permettant une observation informée grâce à une familiarité croissante avec le site.

3.3.2 Modalités des entrevues

La majorité des entretiens s'est déroulée sur le site de la CS/académie (lieu de travail principal ou du moins régulier des agents : rectorat/siège social ou centre éducatif de la CS) à l'exception de deux entretiens s'étant déroulés dans un lieu public pour des raisons de convenance par rapport aux dates proposées et au lieu d'habitation. Nous avons conduit les entretiens sur une période de six mois entre le 25/03/2015 et le 25/09/2015. Les entretiens ont

¹⁰⁰ Voir note 95.

¹⁰¹ Par exemple, projet académique, plan stratégique de la CS, convention de partenariat entre CS et ministère, répertoire de formations à l'intention des enseignants (ex. plan académique de formation); politiques spécifiques (par ex. Politique sur le français adopté depuis 2008 par chaque CS).

duré entre 60 et 90 minutes, ils ont été enregistrés par voie audio puis intégralement retranscrits¹⁰².

3.3.3 Analyse des entretiens selon une analyse de contenu thématique

Pour analyser le contenu des entretiens, nous avons encore une fois privilégié une analyse thématique. D'autres types d'analyse, notamment l'analyse de discours, auraient pu être mobilisés. Pour reprendre la distinction proposée par Stavrou (2012)¹⁰³, l'analyse thématique se focalise sur le contenu *informatif* inclus dans ces données, elle vise à saisir un discours « sur » un objet, alors que l'analyse de discours est tournée vers le discours lui-même. Ce type d'analyse emprunte à diverses théories centrées sur les caractéristiques internes et la forme du discours, dont les théories de l'énonciation (qui mettent en relation les unités linguistiques et les éléments constitutifs de la situation de communication), la pragmatique linguistique (qui interroge les fonctions et les normes qui régissent l'acte de produire un discours sur quelque chose), et l'analyse structurale (qui analyse la manière dont les éléments du texte sont mis en relation les uns par rapport aux autres).

L'analyse thématique s'en différencie par le choix des éléments pertinents à analyser. Par exemple les signes para-linguistiques (rire, hésitation) ne sont pas analysés nommément. L'analyse ne s'attarde pas non plus outre mesure sur les choix sémantiques des participants (par exemple, dans notre corpus, l'usage du mot « prof » plutôt qu' « enseignant » par certains répondants¹⁰⁴), « non pas qu'ils ne soient pas significatifs et pris en compte implicitement dans l'analyse globale, mais ils ne doivent pas être examinés isolément » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 141). En analyse thématique, l'importance du choix des mots n'est ni examinée ni établie *a priori*. Cela n'empêche pas de reprendre les mots employés par les répondants dans la description des thèmes par exemple, les choix linguistiques se trouvant indirectement

¹⁰² Lors de leur retranscription les entretiens ont été anonymisés. Ils ont été codés à l'aide des lettres CS (CSA et CSB) et AC selon leur site d'appartenance, suivi d'un numéro (E1, E2, etc.).

¹⁰³ Stavrou (2012) a effectuée une analyse du discours des agents de recontextualisation des curricula universitaires en France.

¹⁰⁴ En outre, un tel travail d'analyse de discours sur un matériau provenant de deux contextes francophones différents n'aurait pas beaucoup de sens (dans une perspective qui privilégie la comparaison inter-groupes) puisque le choix des mots, la syntaxe, la structure des phrases est dès le départ différenciée selon le contexte national.

reconduits dans l'analyse. L'analyse thématique consiste donc à « saisir et rendre l'essentiel du propos et non à le décrypter » (*Ibid.*, p. 142).

Par rapport au premier volet, l'analyse de contenu thématique a procédé de façon plus inductive, à partir d'une grille de codage plus ouverte. L'analyse des entretiens a procédé d'une démarche semi-inductive ou « inductive modérée » pour reprendre les termes de Savoie-Zajc (2004, p. 141) : cette démarche reconnaît l'importance du cadre théorique et son influence sur l'analyse des données tout en laissant émerger des catégories de l'analyse. Ainsi, le cadre théorique nous fournissait des balises importantes pour comprendre et interpréter le travail des agents (voir chapitre 2). L'objectif était de construire un schème d'intelligibilité des pratiques des agents de part et d'autre, en préservant une ouverture aux données sans clore l'analyse d'entrée de jeu. Le corpus d'entrevues a donc été analysé avec le logiciel Nvivo à l'aide d'une grille analytique semi-ouverte s'inspirant à la fois des perspectives théoriques et du travail de terrain. La grille de codage finale (voir Annexe 4) comprend un total de 50 codes, dont 10 « codes-mères » et 40 sous-codes à l'intérieur de ces codes principaux. Les étapes de l'analyse ont été les suivantes :

(1) Un codage *descriptif* sur la base des thèmes du guide d'entretien a permis une première familiarisation et un premier classement du matériau. Ce codage a permis de découvrir certains fils directeurs qui ont ensuite alimenté l'analyse. Au cours du codage, de nouveaux thèmes sont apparus assez importants pour justifier la création de nouveaux sous-codes (par exemple, le code « Enseignant_Rapport_Normes », le thème du rapport des enseignants aux textes officiels émergeant de façon récurrente du discours des agents).

Un mémo synthétique a été réalisé pour chaque participant, résumant les points saillants de l'entrevue, classés selon les thèmes principaux du guide et accompagnés des citations les plus parlantes. Ceci nous a permis de noter des éléments préliminaires d'interprétation, de dégager certaines régularités.

Un mémo de synthèse intermédiaire « intra-site » a été ensuite réalisé pour chacune des CS et pour l'académie. Ces synthèses intermédiaires nous ont permis de dégager des schèmes d'intelligibilité des pratiques des agents de part et d'autre, en dégagant des régularités au sein

de chaque site et, au niveau du Québec, des régularité entre les CS (l'analyse portant sur la comparaison CP/IPR et non pas entre les deux CS).

(2) Dans un deuxième temps, nous avons procédé à un codage plus *interprétatif* en revenant au cadre théorique et à nos hypothèses clés. Nous avons crée de nouveaux codes situés à un niveau d'inférence¹⁰⁵ plus élevé (par exemple, pour catégoriser différentes formes de recontextualisation) après avoir repéré des *patterns* émergents (Miles et Huberman, 2003). Nous avons donc opéré un double codage de certains segments, aux niveaux descriptif et analytique ou inférentiel, les codes inférentiels n'étant pas exhaustifs, car « l'analyse recherche de bonnes illustrations exemplaires explicatives, mais pas la totalité des exemples » (*Ibid.*, 2003, p. 127).

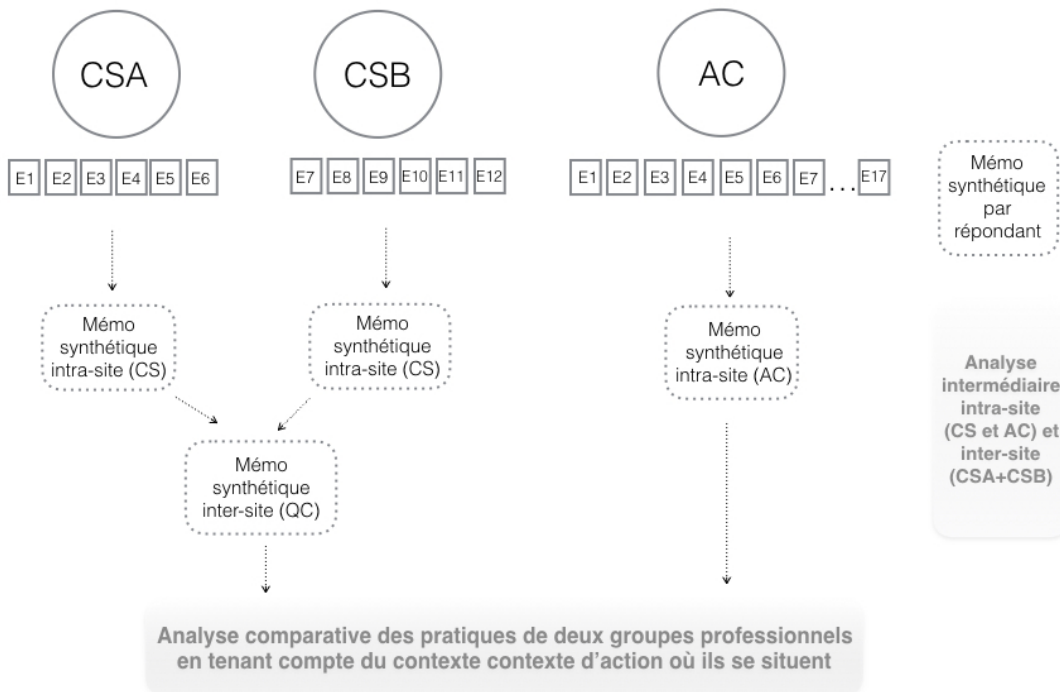
La rédaction de mémos analytiques (par exemple, « effets de la recontextualisation ») a permis de noter les régularités, certaines explications possibles, diverses hypothèses et interprétations forgées en cours d'analyse. Nous avons également fait usage de nombreux tableaux de synthèse (certains étant inclus dans la partie III). Tout au long de l'analyse, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous avons noté les réflexions qui émergeaient en cours d'analyse et qui nous ont amenée à redéfinir nos catégories, les pistes à approfondir, celles à laisser de côté. Nous avons relu ces notes en procédant à de nombreux aller-retour entre la problématique, le cadre conceptuel et l'analyse.

Ces étapes d'analyse intermédiaires ont permis de réaliser l'analyse comparative entre les sites québécois et français. Celle-ci visait à extraire les variations, les contrastes les plus importants, mais également les processus communs. Cette étape comparative était cruciale dans notre analyse puisque nous mettons l'accent sur une comparaison entre deux groupes professionnels dans deux contextes nationaux.

Les étapes de l'analyse sont présentées de façon schématique dans la Figure 2.

¹⁰⁵ L'inférence désigne le passage du matériau à l'attribution d'un thème pour cet extrait (Paillé et Mucchielli, 2005). Quand l'inférence est de faible niveau, il y a rapport étroit et direct entre les indices présents dans le matériau et le thème proposé. Au contraire il y a inférence élevée lorsque le rapport entre indices et thèmes est distant. Les thèmes sont alors proches de catégories interprétatives, au niveau du concept.

Figure 2 Processus d'analyse des données provenant de l'enquête de terrain



Conclusion

Ce chapitre a permis d'exposer la stratégie de recherche adoptée et les méthodes de collecte et d'analyse des données. Le scénario de recherche a évolué au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, dans un « va-et-vient permanent entre théorie et empirie » (Quivy et van Campenhoudt, 2006, p. 215). Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), une démarche de recherche qualitative/interprétative « se moule à la réalité des répondants; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (p. 125). Le design méthodologique n'est donc jamais complètement déterminé avant le début de la recherche, comme l'illustre un bref retour sur notre cheminement et sur les conditions de notre enquête de terrain. Ainsi, nous avons initialement envisagé de faire porter une partie de la collecte de données sur des établissements situés au sein des CS/académie sélectionnées. Cependant, suite à l'évolution de notre problématique et de nos questions de recherche, nous considérons, comme nous l'avons déjà souligné (Section 2.3.3) que la

question de la transformation du discours pédagogique officiel au niveau de la classe relève de processus de nature différente (en lien avec le curriculum réel), et de questions de recherche différentes également.

Les trois chapitres qui suivent (Partie II) sont consacrés à la présentation des résultats qui concernent le premier volet empirique de notre recherche, soit l'analyse documentaire. Les transformations curriculaires contemporaines en France et au Québec sont ainsi appréhendées dans un premier temps à travers l'analyse du discours pédagogique officiel.

PARTIE II

Introduction de la deuxième partie

Cette deuxième partie est consacrée à la présentation des résultats qui concernent le premier volet empirique de notre recherche. Les transformations curriculaires en France et au Québec sont ainsi appréhendées dans un premier temps à travers l'analyse de l'évolution du discours pédagogique officiel, tel que formulé dans notre première question de recherche :

Comment caractériser les évolutions récentes du discours pédagogique officiel en France et au Québec, au niveau de l'enseignement secondaire?

Nous interrogerons nos deux corpus de textes comme tentatives d'élaboration d'un modèle pédagogique légitime sans préjuger de sa mise en œuvre ou de ses effets (Tanguy, 1994). Chaque texte peut ainsi être considéré comme l'expression des principes qui organisent et légitiment le passage d'un modèle à un autre, comme « tentative de mise en forme théorique et d'institutionnalisation d'un changement de perspective pédagogique » (*Ibid.*, p. 32). Nous analysons ce mouvement en caractérisant les déplacements opérés par les textes à partir de trois indicateurs principaux : classification, cadrage et critères d'évaluation.

L'analyse présentée dans les chapitres qui suivent procède en deux temps. Nous allons tout d'abord dégager le mouvement général des évolutions curriculaires dans chaque système. Les chapitres 4 et 5 sont consacrés respectivement à la présentation des résultats de l'analyse du corpus documentaire québécois et du corpus documentaire français.

Dans un deuxième temps, le chapitre 6 présente une analyse comparative des deux corpus visant à dégager les principales tendances qui émergent des deux cas nationaux : il s'agit à la fois d'identifier les orientations communes qui nous semblent les plus saillantes dans nos deux corpus, tout en soulignant en quoi elles font l'objet de processus de recontextualisation différenciés dans les deux systèmes éducatifs. Enfin, nous proposons une série d'hypothèses pour rendre compte des variations observées.

CHAPITRE 4

L'ÉVOLUTION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE OFFICIEL AU QUÉBEC

Introduction

Le présent chapitre a pour objectif de caractériser le mouvement qui se dégage du discours pédagogique officiel au Québec depuis le lancement de la réforme du curriculum au premier cycle du secondaire jusqu'en 2015. Avant de présenter les résultats de l'analyse, une courte section introductive fournit des éléments factuels sur les textes qui constituent le discours pédagogique, ainsi que les acteurs impliqués dans leur élaboration. La deuxième section constitue le cœur du chapitre et présente les résultats de l'analyse documentaire.

1. Les textes officiels et leur fabrication

1.1 Les principaux textes, le prescrit et le non-prescrit

Au Québec, le curriculum prescrit est constitué par trois types de textes :

- Les lois, dont au premier chef, la Loi sur l'instruction publique (LIP). Au début de la période étudiée, la LIP en vigueur est celle adoptée suite aux ÉGÉ. Elle définit les trois missions de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier.
- Les règlements, qui portent sur un objet plus spécifique qu'une loi. Pour le secteur qui concerne cette thèse, le plus important est le règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (ci-après, RP). Le RP « constitue l'élément le plus structurant du réseau scolaire » (CSE, 2000, p. 19). Il détermine les modalités d'application de la LIP, c'est-à-dire le cadre organisationnel des services éducatifs, les règles sur l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, et enfin les conditions dans lesquelles les CS peuvent exempter des catégories d'élèves de certaines dispositions. En 2000, le conseil des ministres a adopté un nouveau RP (le précédent datait de 1990) qui précise notamment les missions de

l'école : poursuivre le développement intégral de l'élève, favoriser son insertion sociale et faciliter son orientation personnelle et professionnelle (Québec, 2000). Ensuite, sur la période étudiée, le RP sera modifié à quatre reprises¹⁰⁶.

- Les programmes sont des textes prescriptifs que les enseignants sont tenus d'appliquer. La LIP indique cependant qu'il est du ressort de l'enseignant de choisir les modalités d'intervention auprès de ses élèves ainsi que les instruments pour vérifier l'atteinte des objectifs des programmes. La publication du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en 2003 marque le début de la mise en œuvre de la réforme curriculaire au secondaire (le nouveau programme sera officiellement mis en œuvre au premier cycle en septembre 2005). D'autres documents viendront s'ajouter aux programmes, sans que les programmes eux-mêmes fassent l'objet de modifications.
- Les instructions annuelles informent les CS sur les nouvelles dispositions du Régime pédagogique.
- Les documents de cadrage, d'accompagnement et autres guides pédagogiques. Par exemple un « cadre de référence » en évaluation fournit des balises quant aux méthodes à utiliser en classe (MELS, 2006b).
- Enfin, les politiques ministérielles énoncent les grandes orientations du système. La Politique de l'adaptation scolaire adoptée en 1999 était sous-tendue par le principe d'une réussite éducative se traduisant différemment selon les capacités et les besoins de chacun. L'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) devait être privilégiée. Les aspects qui devaient favoriser la réussite de tous étaient le nouveau programme et les approches respectant le rythme d'apprentissage, notamment l'organisation scolaire par cycle de deux ans. La réforme curriculaire a également entraîné une refonte de la politique d'évaluation des

¹⁰⁶ En 2001, un règlement intègre des modifications concernant l'enseignement moral et religieux, suivant l'abolition du statut confessionnel des écoles; en 2005, le RP vient préciser la définition du bilan d'apprentissage en fin de cycle, et les communications à transmettre aux parents en cours de cycle; en 2007, le régime pédagogique détermine la façon de reporter les résultats des élèves dans les bulletins; en 2010, le régime pédagogique instaure un bulletin unique pour toute la Province, et fixe des normes portant sur la manière de constituer les résultats des élèves.

apprentissages datant de 1981. La nouvelle politique (MEQ, 2003d) avait pour objet de proposer une vision commune de l'évaluation devant guider les pratiques à tous les niveaux et secteurs d'enseignement. Selon Laurier (2014), la publication tardive de cette politique (alors que les nouveaux programmes étaient déjà en vigueur au primaire) reflèterait les discussions importantes autour de la question de l'évaluation, mais également l'ampleur de la consultation effectuée autour de ce document.

1.2 Les acteurs intervenant dans l'élaboration des textes

1.2.1 Le ministère de l'éducation

Par rapport au contexte français, le ministère de l'Éducation au Québec est une institution relativement jeune (il n'a vu le jour qu'en 1964). Les responsabilités du ministre concernent l'orientation et la planification des services éducatifs, l'évaluation globale de l'atteinte des objectifs fixés et la gestion des ressources humaines (Lessard *et al.*, 2007). Si la sanction des principaux règlements qui traduisent les politiques éducatives en normes juridiques est confiée au gouvernement, le ministre a la responsabilité d'établir les modalités d'application du RP (ce qu'il fait par les instructions), ainsi que celle d'établir les programmes d'enseignement. Il est aussi en charge de l'évaluation des apprentissages, de la sanction des études secondaires, et enfin de la formation des enseignants (Proulx, 2009). Notons que sept ministres se succèdent entre l'énoncé de politique annonçant la réforme curriculaire (MEQ, 1997a) et 2011, date des dernières modifications significatives apportées au curriculum formel (nous y reviendrons au chapitre 6).

1.2.2 Les groupes d'experts

Jusqu'à la fin des années 1990, lorsque fut lancée la rédaction des nouveaux programmes (initialement au primaire), l'élaboration des programmes était confiée à des groupes d'experts dans leur discipline, avec peu de coopération entre ces groupes (Carpentier, 2010). Ce mode de fonctionnement a fait l'objet de nombreuses critiques. Par exemple, le groupe de travail sur la réforme du curriculum a insisté sur l'importance de la création d'une instance indépendante pour « rendre plus difficile l'organisation des lobbies disciplinaires » (MEQ, 1997b, p. 84). Le ministère a également affirmé sa volonté de renouvellement du

processus d'élaboration des programmes pour éviter le cloisonnement des disciplines, l'insuffisante participation des acteurs du « milieu », et le découpage hyperspécialisé qui caractérisait les précédents programmes (Bednarz, Maheux et Proulx, 2012; Carpentier, 2010).

La réforme curriculaire qui fait suite aux ÉGÉ instaure un nouveau processus d'élaboration. Chaque programme est rédigé par des groupes d'une douzaine de personnes, dont un tiers venant du milieu éducatif, sélectionnés notamment sur le critère de leur polyvalence et leur ouverture disciplinaire (Carpentier, 2010). Au total, plus de 400 enseignants, membres des directions d'école, conseillers, professionnels de l'éducation et formateurs universitaires ont participé activement à la conception des programmes (Lessard *et al.*, 2007). Le MELS a également fortement mobilisé des « experts » de la pédagogie, pour théoriser certains choix pédagogiques ou pour superviser la rédaction des programmes (nous développerons ce point au chapitre 6).

1.2.3 Les organes consultatifs

Plusieurs organismes donnent des avis au ministre. Il s'agit tout d'abord du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui doit être consulté par le ministre lorsque ce dernier entend modifier la LIP ou le RP¹⁰⁷. Le CSE peut également donner son avis sur tout sujet qu'il trouve lui-même pertinent. Cependant, le gouvernement n'est pas obligé de tenir compte de ses recommandations et avis (Royer, 2009). Les membres du CSE sont nommés par le gouvernement. Ils ont joué un rôle important dans la réforme curriculaire faisant suite aux ÉGÉ. Dans les années 1990, le CSE avait entrepris un examen général des curricula du primaire et du secondaire¹⁰⁸ au moment où était mis sur pied un Groupe de travail sur les profils de formation (Royer, 2009). Robert Bisailon et Paul Inchauspé ont fait partie du CSE avant de faire partie de la Commission des ÉGÉ.

¹⁰⁷ Sur la période qui fait l'objet de notre étude au Québec, le CSE a publié 32 avis et mémoires en lien avec l'éducation obligatoire.

¹⁰⁸ Selon Legendre (2004), le rapport du CSE de 1994 intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* pose les visées sous-jacentes à l'élaboration du curriculum : notions de profil de sortie, compétences visées (pas réductibles à un enchaînement d'objectifs et sous-objectifs), mise en garde contre une perspective analytique trop poussée. Ces visées sont reprises par le rapport de 1997 du Groupe de travail sur la réforme qui promeut la nécessité de corriger certaines dérives, dont un mode de formulation hyperspécialisé des programmes qui transforment les enseignants en « techniciens applicateurs » et une dérive de l'évaluation.

Deuxièmement, la Commission des programmes d'études (CPÉ) a joué un rôle important sur la période étudiée. Cet organisme indépendant du ministère a été créé en 1997 dans le but d'instaurer un mécanisme de révision et de mise à jour des programmes (Bednarz *et al.*, 2012)¹⁰⁹. La CPÉ a comme mandat d'établir les encadrements généraux qui serviront de guides pour établir des programmes, et de donner un avis sur les programmes proposés. Sa composition (administrateurs de CS, enseignants du primaire et du secondaire, conseillers pédagogiques, parents) devait assurer une place importante aux personnels scolaires tout en garantissant une expertise scientifique et une indépendance par rapport aux groupes d'intérêts. Elle rendra des avis et fera des recommandations sur les projets de programmes¹¹⁰. Nous verrons dans le chapitre 6 que son avis concernant la révision du projet de programme du premier cycle du secondaire semble avoir été en partie suivi. De 2006 à 2010, un Comité-conseil sur les programmes d'études sera chargé de poursuivre le mandat de la CPÉ. Cependant dès 2010, la fonction d'adaptation continue des programmes revient entre les mains de la direction des programmes du ministère (Bednarz *et al.*, 2012).

Enfin, d'autres instances ont été mises sur pied suite aux ÉGÉ. Une Table nationale devait notamment contribuer à impliquer les partenaires de l'éducation dans le suivi de la réforme. La Table de pilotage a formulé des recommandations, par exemple en 2006 sur la mise sur pied d'un comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, dont le travail conduira à l'élaboration des compléments aux programmes publiés sous forme de « progression des apprentissages » en 2010-2011.

2. Résultats de l'analyse du corpus

Les sections qui suivent visent à mettre en lumière le mouvement qui se dégage du discours officiel au Québec depuis 2000. L'analyse nous a permis d'identifier deux périodes qui se différencient selon le modèle pédagogique privilégié. Alors que dans un premier temps, le discours marque un mouvement très marqué vers le pôle « invisible », ces orientations vont

¹⁰⁹ Cette idée a été mise de l'avant par le Groupe de travail sur la réforme (1997), qui propose la mise en place d'une commission s'inspirant du modèle français du Conseil national des programmes (Bednarz *et al.*, 2012).

¹¹⁰ Parmi les avis au ministre encore disponibles sur le site archivé : ccpe.gouv.qc.ca, seulement deux concernent le premier cycle du secondaire alors que huit concernent le deuxième cycle, et sept le primaire et le préscolaire.

être infléchies graduellement à partir de 2007, et plus nettement à partir de 2010, marquant un glissement de plus en plus prononcé vers le pôle visible. Les textes adoptés dans cette deuxième période tendent à renforcer le cadrage du discours instructeur, à réaffirmer la hiérarchie des savoirs, et enfin à marquer une rupture avec le modèle d'évaluation valorisé précédemment.

Le Tableau X ci-dessous présente une vue synthétique de ces deux périodes. Pour chacune d'elle, nous indiquons les textes qui introduisent les changements les plus significatifs. Les sections 2.1 et 2.2 abordent ces deux périodes successivement. Cette présentation est soutenue par des extraits significatifs tirés de l'analyse de contenu du corpus documentaire.

Tableau X Principaux textes qui constituent le discours pédagogique officiel au Québec depuis 2000

	Période 1 (2000-2007)	Période 2 (2007-2015)
Textes principaux	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Régime pédagogique (RP) (2000)</i> • <i>Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), enseignement secondaire, premier cycle (2003)</i> • <i>Politique d'évaluation des apprentissages (2003)</i> • <i>Règlement modifiant le RP (2005)</i> • <i>Cadre de référence en évaluation des apprentissages (2006)</i> • <i>Échelles des niveaux de compétence (2006)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Règlements modifiant le RP (2007, 2010)</i> • <i>Addenda au Programme de formation de l'école québécoise - Libellés des compétences (2008)</i> • <i>Progression des apprentissages (PDA) (Mathématiques : 2010/Français : 2011)</i> • <i>Cadres d'évaluation en français (2011) et en mathématiques (2011)</i> • <i>Référentiel d'intervention en lecture (2011)</i>
Classification des contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de tous les contenus dans un document unique, le PFEQ, articulé autour de trois « éléments intégratifs » : domaines généraux de formation (DGF), compétences transversales et domaines d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajout de textes « complémentaires » au programme (PDA) qui définissent pour <i>chaque</i> discipline (selon une organisation propre à la discipline) les contenus précis à acquérir, dans une progression ordonnée
	<ul style="list-style-type: none"> • Décloisonnement important entre les savoirs scolaires et non-scolaires : les DGF renvoient à des problématiques de la vie courante 	<ul style="list-style-type: none"> • DGF et compétences transversales absents ou quasi absents des textes
	<ul style="list-style-type: none"> • Décloisonnement entre disciplines regroupées au sein de cinq « domaines d'apprentissage », dont les contenus disciplinaires sont articulés par « compétences » non hiérarchisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchie entre différents contenus (réintroduction de pondérations pour les compétences disciplinaires, par ex. lire, écrire, s'exprimer à l'oral – identiques à celles des programmes de 1995)

Cadragé Discours instructeur	<ul style="list-style-type: none"> Organisation des apprentissages par cycle de deux ans et non plus par année scolaire; évaluation en fin de cycle par un bilan des apprentissages pour une prise en compte du rythme différencié de chaque élève 	<ul style="list-style-type: none"> Découpage des contenus, séquençage et rythme d'acquisition annuels définis dans la PDA Mise au second plan des cycles (suppression du « bilan » de fin de cycle)
	<ul style="list-style-type: none"> Autonomie des équipes locales pour déterminer les étapes d'évaluation en cours d'année 	<ul style="list-style-type: none"> Nouveau « bulletin unique » (standardisé pour toutes les écoles) définissant des étapes uniformes pour l'évaluation en cours d'année
Discours régulateur	<ul style="list-style-type: none"> Dimension « affective » très présente : développement « intégral » du jeune, actualisation de son potentiel, épanouissement Personnalisation de la relation pédagogique : prise en compte par l'enseignant des « goûts », « intérêts », façons d'apprendre de chacun 	<ul style="list-style-type: none"> Nouveaux libellés des compétences transversales : « actualiser son potentiel » devient « faire des efforts » Certaines compétences transversales (tournées vers la personnalité et la créativité) ne sont plus évaluées
	<ul style="list-style-type: none"> Attentes en termes d'attitudes et dispositions de l'élève : rôle actif dans la construction des connaissances, prise d'initiative, démarches originales et personnelles 	
	<ul style="list-style-type: none"> Relations hiérarchiques tendent vers l'horizontalité : enseignant comme « accompagnateur » qui agit sur le contexte d'apprentissage, classe comme « communauté d'apprentissage » 	
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Valorisation d'une évaluation plus diffuse, continue, moins visible du point de vue de l'élève, sur base d'observations par l'enseignant (« jugement professionnel ») Forte dévalorisation de la notation chiffrée, des moyennes basées sur les notes obtenues en cours d'année 	<ul style="list-style-type: none"> Nouveau « bulletin unique » incluant les notes en pourcentage (résultat disciplinaire) et le classement de l'élève par rapport au groupe
	<ul style="list-style-type: none"> Bilan des apprentissages fondé sur des échelles descriptives pour dresser un portrait du niveau de compétence atteint 	<ul style="list-style-type: none"> Bulletin de fin d'année fondé sur la pondération des résultats en cours d'année; suppression du Bilan des apprentissages Échelles remplacées par des cadres d'évaluation étroitement articulés à la progression des apprentissages (PDA)
	<ul style="list-style-type: none"> Pas d'épreuves ministérielles au premier cycle du secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> Introduction d'une épreuve ministérielle obligatoire (2008) en français premier cycle, dont les résultats sont utilisés pour mesurer la performance des élèves, des écoles et des CS

2.1 Période 1 (2000-2007) : affirmation d'un modèle pédagogique invisible

2.1.1 Le Programme de formation comme document intégrateur

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour le premier cycle du secondaire se distingue tout d'abord par sa forme : c'est un document unique qui regroupe à la fois une section « générale » (appelée le « programme des programmes » dans une version antérieure) et des chapitres dédiés aux différents domaines d'apprentissage (eux-mêmes subdivisés en disciplines). En cela, le PFEQ contraste fortement avec les programmes disciplinaires précédents (1995), matérialisés dans des documents séparés, avec chacun leur logique d'organisation des contenus. La table des matières du PFEQ (voir Tableau XI) permet de donner un aperçu de la structure et des choix qui ont été faits pour organiser les contenus¹¹¹. Les quatre premiers chapitres forment ainsi les sections communes à tout le programme (77 pages sur 575), alors que les chapitres suivants concernent les différents domaines d'apprentissage.

Tableau XI Sommaire du Programme de formation de l'école québécoise, secondaire premier cycle

Chapitre 1 Un programme de formation pour le XXI ^e siècle	1.1 Les défis de l'école secondaire québécoise 1.2 La transformation de l'école, un choix de société 1.3 La triple mission de l'école 1.4 Les visées de formation 1.5 Des orientations pour une intervention adaptée 1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques 1.7 Une structure de programme cohérente 1.8 Un programme obligatoire
Chapitre 2 Les domaines généraux de formation	2.1 Présentation 2.2 Cinq domaines généraux de formation Santé et bien être Orientation et entrepreneuriat Environnement et consommation Médias

¹¹¹ A l'instar d'E. Mangez (2006), nous considérons que la table des matières peut être prise comme un révélateur utile pour analyser la structure des textes. Elle témoigne des choix réalisés par les auteurs pour organiser le contenu. En particulier, le volume relatif des sections dans l'économie d'ensemble et le niveau titre accordé à certains éléments, nous renseignent sur la légitimité de certains contenus.

	Vivre ensemble et citoyenneté
Chapitre 3 Les compétences transversales	3.1 Présentation 3.2 Les neuf compétences transversales Exploiter l'information Résoudre des problèmes Exercer son jugement critique Mettre en œuvre sa pensée créatrice Se donner des méthodes de travail efficaces Exploiter les technologies de l'information et la communication Actualiser son potentiel Coopérer Communiquer de façon appropriée
Chapitre 4 Les domaines d'apprentissage	Les domaines d'apprentissage
Bibliographie	
Chapitre 5	Domaine des langues
Chapitre 6	Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie
Chapitre 7	Domaine de l'univers social
Chapitre 8	Domaine des arts
Chapitre 9	Domaine du développement personnel

Une particularité des sections introductives est la place importante donnée à l'argumentaire concernant les choix en termes de contenus, de pédagogie, d'évaluation, et à l'explicitation de la structure du document.

Conçu comme un système, le Programme de formation [...] doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments constitutifs. Sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre les différentes parties qui le composent. Elle permet également d'inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doit partager l'ensemble des intervenants scolaires. (MEQ, 2003c, p. 15)

L'ouverture des frontières : domaines généraux de formation et compétences transversales

Le PFEQ fonctionne comme un « tout harmonisé » articulé autour de trois éléments complémentaires et interdépendants : les domaines généraux de formation (DGF), visant à favoriser les liens entre apprentissages scolaires et la vie en dehors de l'école, les compétences transversales, communes à l'ensemble des disciplines, et enfin les domaines d'apprentissage.

Les DGF occupent une place centrale au sein du PFEQ, le chapitre qui suit le chapitre introductif leur étant consacré. Ils apparaissent comme l'élément structurant, la « trame » du programme en ce qu'ils « favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (MEQ, 2003c, p. 21). Les DGF touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les « jeunes » doivent faire face : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté. Il s'agit de faire des liens avec les « réalités extérieures aux murs de l'école » (*Ibid.*, p. 13), des réalités telles que les perçoivent les jeunes. Par exemple, le domaine santé et bien-être associe le monde de l'école avec le monde de l'« adolescent » et ses problèmes.

Ces DGF font appel à des « savoirs d'origines diverses » (*Ibid.*, p. 21), ils invitent l'élève à recourir à des « savoirs de tous ordres » pour guider ses actions dans les « diverses sphères de sa vie personnelle ou scolaire et, éventuellement, professionnelle » (*Ibid.*, p. 22). L'affaiblissement des frontières entre les savoirs de types scolaire et non-scolaire est ainsi l'un des traits les plus saillants du PFEQ. Ce n'est pas tout à fait nouveau puisque des liens entre apprentissage et situations de la vie courante étaient déjà présents dans les programmes antérieurs (Roy, 2002). Cependant, au lieu de réserver ces problématiques à des « cours » à part (par exemple, les questions environnementales étaient auparavant liées au cours d'écologie), le PFEQ rend ces préoccupations communes à l'ensemble des disciplines et prescrit explicitement la coopération entre acteurs scolaires pour traiter ces problématiques (Hasni, 2010). En mettant de l'avant des apprentissages contextualisés, à partir de situations réelles, le PFEQ renverse la hiérarchie traditionnelle entre savoirs scolaires et savoirs communs. Les critères de légitimité du savoir sont ici la pertinence par rapport à la vie. Le PFEQ est ainsi traversé par le principe d'ouverture au monde :

L'école favorise d'autant plus la croissance intellectuelle et affective de ses élèves qu'on y fait des liens avec les différentes problématiques du monde. Elle n'est pas sa propre finalité et doit en conséquence préparer à la vie à l'extérieur de ses murs. Le décroisement entre l'école et son environnement encourage l'élève à entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité et l'applicabilité de tel ou tel apprentissage dans différents contextes. (MEQ, 2003c, p. 11)

Il s'agit de s'appuyer sur les problématiques proposées par les DGF pour « tisser des liens entre les questions qui préoccupent les élèves et les savoirs davantage formalisés, propres

aux disciplines scolaires » (*Ibid.*, p. 22), ces dernières n'ayant plus de légitimité en elles-mêmes.

Le deuxième élément qui traverse les domaines d'apprentissage renvoie aux compétences transversales de divers ordres (intellectuel, méthodologique, personnel, social, et communicationnel). Ces compétences sont considérées par certains comme l'un des aspects les plus novateurs de la réforme (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Legendre, 2002). Elles contribueraient au décloisonnement des contenus disciplinaires car elles « débordent les frontières de chacune des disciplines » (MEQ, 2003b, p. 15). Au sein des domaines d'apprentissage, la contribution de chaque discipline aux compétences transversales est explicitée. Ces compétences participent également, comme les DGF, à un mouvement vers la « dé-différenciation » (Young, 2006) des formes de savoirs. Par exemple, les compétences de l'ordre de la communication mettent sur le même plan registres scolaire et non-scolaire, langage des adolescents et langage de l'école : le texte met en avant la richesse de la « diversité » des langages, des codes, des registres, plutôt que leur hiérarchisation.

Ces compétences renvoient à la fois à l'image d'un apprenant flexible, qui sait s'adapter, trouver les stratégies pour être efficace, et à l'idée d'épanouissement dans des activités créatives permettant l'expression de soi. Ainsi, on a d'un côté des compétences plutôt instrumentales relevant du traitement de l'information, de méthodes de travail efficaces, d'utilisation des technologies, et de l'autre des compétences qui renvoient à la dimension affective de l'élève, à la gestion des émotions et à la créativité. Les compétences d'ordre personnel et social comme « actualiser son potentiel » permettent ainsi le développement de « la personne qu'il [l'élève] veut et peut devenir » (MEQ, 2003c, p. 49). La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003d) précisera que l'évaluation doit tenir compte de tous les aspects de la formation, y compris ceux qui visent la socialisation et le développement personnel, témoignant de l'importance de ces dimensions.

Une forte intégration autour de principes pédagogiques communs

Le texte du PFEQ est défini comme « outil d'harmonisation et de convergences des interventions » (MEQ, 2003c, p. 14). La notion de vision « commune » est centrale au document. Elle s'appuie sur des théories de l'apprentissage qui ont en commun de mettre

l'accent sur les processus en jeu dans la construction des connaissances par l'apprenant. Ainsi, ce ne sont pas des principes didactiques spécifiques à chaque discipline mais des orientations pédagogiques communes qui sont mises de l'avant. Si le texte reste prudent en rappelant le principe de la liberté pédagogique tel que formulé dans la LIP, il présente le passage à un nouveau « paradigme » comme une évidence. De fait, un certain nombre de pratiques sont rendues illégitimes :

S'il appartient au ministère de l'Éducation de fixer les finalités du système éducatif, c'est aux intervenants scolaires qu'il revient d'en définir les modalités de mise en œuvre. La simple logique permet cependant de comprendre que la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application. **Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le Programme est porteur d'incidences pédagogiques.** En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de paradigme présente des défis éducatifs nouveaux [...]. **Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites évidentes d'une pédagogie de la transmission des savoirs.** (MEQ, 2003c, p. 9)¹¹²

Le programme est ainsi conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant : « Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants » (*Ibid.*, p. 9)¹¹³. La centration sur des principes pédagogiques communs tend ainsi à réduire les variations qui peuvent exister entre disciplines. Les enseignants sont invités tout au long du texte à « se donner une vision systémique » de ce qu'ils veulent réaliser avec les élèves (*Ibid.*, p. 14).

L'organisation des contenus autour des compétences disciplinaires est également censée jouer un rôle intégrateur. La notion de compétence est définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources », ressources qui incluent des moyens aussi diversifiés que les acquis scolaires de l'élève, ses expériences, habiletés, attitudes, champs d'intérêt, de même que des ressources externes comme ses pairs,

¹¹² Dans cet extrait et les suivants, c'est nous qui soulignons.

¹¹³ La suite du texte décrit les « fondements théoriques » que chacun peut utiliser et renvoie à la bibliographie qui fournit des « pistes de lecture » pour approfondir ses connaissances sur les fondements du programme.

ses enseignants, ou des sources d'information de diverses natures (*Ibid.*, p.7)¹¹⁴. Le PFEQ prend clairement distance avec les programmes antérieurs : dans les programmes par objectifs, « le découpage du contenu en une multitude d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires a favorisé une approche éclatée du savoir et de l'apprentissage » (MEQ, 2003c, p. 4). Le texte s'éloigne d'une approche hiérarchisée des savoirs et ne donne plus aucune indication sur le poids de tel contenu par rapport à un autre – aucune « pondération » entre compétences n'est précisée (contrairement aux précédents programmes).

Le PFEQ s'éloigne également d'une structuration des savoirs ordonnée hiérarchiquement dans le temps : le texte insiste sur le fait que le développement d'une compétence « ne va pas du simple au complexe », le point de départ étant la « globalité » du défi à relever. Ainsi, il est précisé que les contenus doivent être abordés de manière « symbiotique » (*Ibid.*, p. 248) et pas seulement dans leur linéarité. On s'éloigne ainsi d'une classification nette des contenus fondée sur une progression allant de la maîtrise d'opérations simples vers des principes généraux plus abstraits.

2.1.2 Des contenus disciplinaires coordonnés par le même « code »

Le PFEQ promeut un modèle dans lequel les disciplines participent de « domaines » plus larges et ne sont pas isolées en tant que telles. L'analyse comparée de la structure et de l'organisation des sections du PFEQ consacrées aux domaines d'apprentissage, pour les disciplines du français et des mathématiques, nous a permis de mettre en évidence la grande homogénéité dans la structuration des contenus, dans leurs principes organisateurs et dans les orientations pédagogiques mises de l'avant¹¹⁵. Par exemple, chaque chapitre expose des liens systématiques entre contenus disciplinaires et autres éléments du programme, au premier chef les DGF. On trouve ensuite une section « contexte pédagogique » qui explicite pour chaque programme les principes qui vont donner « sens » aux contenus (en particulier, la notion de

¹¹⁴ Le terme « compétence » apparaissait déjà dans les programmes précédents mais la définition était plus étroite, renvoyant à un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'effectuer des tâches précises et d'exercer des fonctions dans un domaine d'activité donné (CSE, 1987).

¹¹⁵ Pour estimer la force de l'intégration d'un curriculum, Bernstein (1971) suggère d'examiner l'éventail de disciplines coordonnées par le code (est-ce que l'on retrouve les mêmes principes d'organisation des contenus, les mêmes orientations pédagogiques sous-tendues par les mêmes théories de l'apprentissage?).

« situation », commune aux différents domaines). Les contenus sont structurés autour de trois compétences et non pas par sous-discipline (par exemple, algèbre, géométrie, etc.). Le Tableau XII ci-dessous illustre la structure symétrique des chapitres dédiés aux contenus disciplinaires.

Tableau XII Table des matières des chapitres du PFEQ consacrés au français et aux mathématiques

<p>Chapitre 5 – Domaine des Langues</p> <p>Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève</p> <p>Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation</p> <p>Points communs aux disciplines du domaine des langues</p>	<p>Chapitre 6 Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie</p> <p>Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève</p> <p>Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation</p> <p>Points communs aux disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie</p>
<p>Français, langue d'enseignement</p> <p>Présentation de la discipline</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français - Repères culturels - Compétences à développer <p>Contexte pédagogique</p> <p>Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations</p> <p>Travail systématique sur la langue</p> <p>Rôle de l'élève</p> <p>Rôle de l'enseignant</p> <p>Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation</p> <p>Relations avec les domaines généraux de formation</p> <p>Relations avec les compétences transversales</p> <p>Relations avec d'autres disciplines</p>	<p>Mathématique</p> <p>Présentation de la discipline</p> <p>Relations entre la mathématique et les autres éléments du Programme de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relations avec les domaines généraux de formation - Relations avec les compétences transversales - Relations avec les autres disciplines <p>Contexte pédagogique</p> <p>Des situations d'apprentissage et d'évaluation ouvertes sur la complexité</p> <p>Un matériel adéquat et diversifié</p> <p>Une évaluation appropriée</p>
<p>Compétences</p> <p>Lire et apprécier des textes variés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens de la compétence - Des familles de situations variées - Composantes de la compétence - Critères d'évaluation - Attentes de fin de cycle - Tableau synthèse des familles de situations, processus et stratégies <p>Écrire des textes variés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens de la compétence 	<p>Compétences</p> <p>Compétence 1 : Résoudre une situation problème</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens de la compétence - Compétence et ses composantes - Critères d'évaluation - Attentes de fin de cycle <p>Compétence 2 : Déployer un raisonnement mathématique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens de la compétence - Compétence et ses composantes - Critères d'évaluation

<ul style="list-style-type: none"> - Des familles de situations variées - Composantes de la compétence - Critères d'évaluation - Attentes de fin de cycle - Tableau synthèse des familles de situations, processus et stratégies <p>Communiquer oralement selon des modalités variées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens de la compétence - Des familles de situations variées - Composantes de la compétence - Critères d'évaluation - Attentes de fin de cycle - Tableau synthèse des familles de situations, processus et stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> - Attentes de fin de cycle <p>Compétence 3 : Communiquer à l'aide du langage mathématique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens de la compétence - Compétence et ses composantes - Critères d'évaluation - Attentes de fin de cycle
<p>Éléments d'apprentissage : notions et concepts</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grammaire du texte (notions et concepts; indications pédagogiques; précisions) - Grammaire de la phrase (notions et concepts; indications pédagogiques; précisions) - Lexique (notions et concepts; indications pédagogiques; précisions) - Variétés et registres de langue (notions et concepts; indications pédagogiques; précisions) - Langue orale (notions et concepts; indications pédagogiques; précisions) 	<p>Contenus de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arithmétique (concepts; processus; éléments de méthode) - Algèbre (concepts; processus; éléments de méthode; repères culturels) - Probabilités (concepts; processus; éléments de méthode) - Statistiques (concepts; processus; éléments de méthode; repères culturels) - Géométrie (concepts; processus; éléments de méthode; repères culturels) <p>Exemples de stratégies associées à la résolution de situations-problèmes et pouvant être développées par l'élève au moment de l'exercice de ses compétences</p> <p>Compréhension; Organisation; Solution; Validation; Communication</p>
<p>Bibliographie</p>	<p>Bibliographie</p>

Enfin, on trouve en toute fin de chapitre une section contenant les « contenus », soit des notions et concepts, dans laquelle on retrouve un découpage disciplinaire plus traditionnel. Mais ils sont présentés « pour indication » seulement et ne sont pas une « liste d'éléments que l'élève doit apprendre »¹¹⁶. Leur légitimité est subordonnée aux activités de la vie courante qui donnent sens à la discipline :

La mathématique se trouve dans une multitude d'activités de la vie courante : on s'en sert dans les médias, les arts, l'architecture, la biologie, l'ingénierie, l'informatique, les assurances, la conception d'objets divers, etc. On ne saurait toutefois apprécier et saisir

¹¹⁶ Alors que les programmes précédents (1995) comportaient pour chaque matière des listes de contenus essentiels obligatoires.

cette omniprésence sans acquérir certaines connaissances de base dans les différents champs de la mathématique : arithmétique, algèbre, probabilité, statistique et géométrie. (MEQ, 2003b, p. 231)

Les disciplines sont donc valorisées dans leur fonction d'outil d'appréhension du réel (Bednarz *et al.*, 2012). Ceci est particulièrement visible dans les liens qui sont établis entre contenus disciplinaires et DGF. Les DGF sont au cœur des modalités pédagogiques qui doivent être privilégiées, soit les « situations d'apprentissage ». Par exemple, le DGF « Environnement et consommation » est abordé par le biais du quotidien de l'élève, ses habitudes dans son « milieu de vie » (tel que porter un jugement sur des taxes, des rabais). La visée de socialisation est forte : l'enjeu porte sur la modification du comportement des élèves, leurs valeurs et attitudes. L'enseignement doit donc prendre appui sur « des objets concrets ou des éléments de situations tirées de la réalité » (MEQ, 2003b, p. 232). Dans le programme de mathématiques (voir Encadré 5), la situation d'apprentissage en question fait des connaissances mathématiques une ressource parmi d'autres, pour traiter d'un problème lié au recyclage. On semble s'appuyer avant tout sur des savoirs de sens commun, sur l'expérience quotidienne des élèves, et secondairement sur des savoirs disciplinaires, faisant passer au second plan la problématisation et la conceptualisation scientifique (Hasni, 2010)¹¹⁷.

Encadré 5 Traitement du domaine général de formation « Environnement et consommation » dans le programme de mathématiques au Québec

Relations entre la mathématique et les autres éléments du Programme de formation

Lors d'un questionnement sur l'environnement, qui porte notamment sur le degré de sensibilisation d'une population à l'égard du recyclage, une des questions retenues concerne les quantités de déchets produits et recyclés. Par cette activité, les élèves devront mettre à profit leur aptitude à communiquer à l'aide du langage mathématique.

En se documentant sur le sujet, l'élève mobilise et enrichit ses réseaux de concepts et de processus. Il est amené à **analyser différentes sources d'information ou à consulter des personnes-ressources dans sa communauté**. Il se réfère à des documents électroniques, à des journaux ou à des livres qui contiennent des informations livrées sous différentes formes : textes, données numériques, pourcentages, tableaux, graphiques, etc.

Il interprète ces données en exploitant son sens du nombre et de la proportionnalité. Il établit un plan de communication dans lequel il utilise, au besoin, différents modes de représentation tels que des tableaux ou des graphiques pour mieux les visualiser et en dégager d'autres informations. Cela peut l'amener à établir des comparaisons.

¹¹⁷ On verra dans le chapitre 5 que l'intégration du thème « environnement » dans le programme de mathématiques en France procède d'un mouvement quasiment inverse.

À la suite de son analyse, il produit un message en tenant compte des règles et des conventions des langages courant et mathématique. Selon qu'il présente sa recherche oralement ou par écrit, il choisit le ou les moyens de communication les plus appropriés : rapport écrit, affiche, projection, diaporama ou présentation suivie d'une discussion.

Exemples d'autres ressources : Journaux, télévision, vidéos, références, personnes-ressources, matériel pour une présentation, TIC, logiciels, Internet, repères culturels

(MEQ, 2003b, p. 239)

De façon symétrique, les contenus du programme de français sont structurés autour de « familles de situations », qui trouvent leur sens en se « greffant » aux DGF (MEQ, 2003a, p. 91). Le monde du quotidien fait également irruption dans la classe à travers le type de matériaux mobilisés. En français, la place des textes « courants » (sondage, notice, capsule d'information) prend une importance accrue¹¹⁸, alors que la dimension patrimoniale (Forquin, 2008) est relativisée. Tous les supports sont mis sur le même plan sans hiérarchisation.

S'il existe encore des savoirs décontextualisés, tournés vers des pratiques purement scolaires (par exemple le travail de la langue), ce rapport au savoir n'a de légitimité que dans certaines conditions précises, subordonnées à la visée première de contextualisation. Par exemple, le programme de français comporte une section définissant précisément comment l'enseignant peut « faire de la grammaire » de façon légitime (Encadré 6).

Encadré 6 « Faire de la grammaire » dans l'esprit du PFEQ ou l'autorisation d'un temps à part

Travail systématique sur la langue

Lorsque des temps d'arrêt sont nécessaires pour aborder un nombre limité d'éléments bien ciblés, l'enseignant propose à l'élève des activités décontextualisées où certains éléments d'apprentissage (stratégies, notions, concepts) sont mis en relief. C'est l'occasion de construire de nouveaux concepts, d'acquérir des stratégies, de développer la capacité à analyser une phrase ou à appliquer une règle de grammaire, etc. **L'enseignant veille à ce que l'élève perçoive le lien étroit qui existe entre ces activités et les situations contextualisées.**

Imaginons la situation suivante. Après avoir assisté à une pièce de théâtre, les élèves d'Hélène auront la possibilité de rencontrer le metteur en scène, les comédiens et les autres artisans du spectacle qui ont accepté de leur accorder une entrevue. En prévision de cette rencontre, qui se déroulera bientôt, les élèves ont préparé des questions. Hélène fait un temps d'arrêt pour explorer les différentes structures de la phrase interrogative et faire ressortir leurs caractéristiques à l'oral et à l'écrit. À la lumière des notions et des concepts abordés, les élèves revoient la formulation de leurs questions et y apportent des ajustements. [...]

En somme, *faire de la grammaire*, c'est accomplir un travail systématique sur la langue et les textes pour développer ses compétences de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. C'est donc se

¹¹⁸ Le PFEQ renoue donc en partie avec le programme de 1980 qui était centré sur la langue comme instrument de communication (Falardeau, 2010), alors que le programme de 1995 avait redonné une place importante à la littérature. Le PFEQ renvoie à des « textes variés » : les textes courants et littéraires sont regroupés et traités de la même façon, la littérature perd sa spécificité langagière et socioculturelle (*Ibid.*).

doter d'outils efficaces pour affiner sa compréhension et assurer la qualité de ses productions. Pour être efficace, un tel travail doit être régulier, systématique et lié à une situation qui lui donne tout son sens. L'élève doit non seulement connaître des notions et construire des concepts, mais aussi développer des stratégies pour savoir quand et comment utiliser ses connaissances.

(MEQ, 2003a, p. 92)

Nous avons également identifié des nuances entre les deux disciplines analysées, notamment dans la force de classification des contenus. Il ne s'agit donc pas de surestimer la cohérence des textes. Par exemple, le programme de mathématiques renvoie davantage à la dimension instrumentale du savoir, comme outil pour agir dans la vie courante. Cependant ces différences apparaissent secondaires par rapport au mouvement très net vers le décloisonnement et l'intégration des contenus, un mouvement d'autant plus marqué lorsque l'on adopte une perspective diachronique, par comparaison avec les précédents programmes.

2.1.3 Assouplissement et ralentissement du temps scolaire

Le discours pédagogique de cette période tend également à fortement assouplir le cadrage du discours instructeur, c'est à dire la façon dont les contenus sont transmis selon un séquençage et un rythme particulier¹¹⁹. Tous les textes de la première période marquent une transformation importante du temps pédagogique. En premier lieu, les contenus du PFEQ sont organisés en cycle de deux ans, marquant une rupture avec le découpage annuel¹²⁰. Le PFEQ définit les cycles comme « le dispositif organisationnel » retenu pour assurer la « progression différenciée des apprentissages » (MEQ, 2003c, p. 11). Cette progression plus lâche est censée permettre de ralentir le rythme car comme on le rappelle à plusieurs reprises, le développement des compétences demande du temps et l'élève doit disposer de suffisamment d'occasions pour les développer. D'autre part, le cadrage est assoupli pour prendre en compte

¹¹⁹ Séquençage et rythme sont intimement liés. En effet, toute transmission dans une relation pédagogique implique une forme de progression (ce qui vient en premier, ce qui vient ensuite). Cette progression implique des règles de séquençage plus ou moins explicites, et à leur tour, ces règles de séquençage impliquent un rythme d'apprentissage, c'est-à-dire, ce que l'on est censé apprendre dans un laps de temps donné.

¹²⁰ L'organisation par cycles est introduite par le Régime pédagogique de 2000 (Québec, 2000). C'est le Groupe de travail sur la réforme du curriculum qui aurait introduit l'idée de cycle d'apprentissage, pour contrer le redoublement, mieux tenir compte du rythme d'apprentissage individuel de chaque élève, et introduire des mesures de différenciation pédagogique susceptibles d'amener le plus grand nombre vers la réussite (CSE, 2010).

les spécificités de chacun. Le discours dévalorise fortement les pratiques pédagogiques uniformes (une même leçon et un même exercice au même moment pour tous).

Ce rapport nouveau au temps scolaire se répercute dans les modes d'évaluation avec l'instauration du « bilan des apprentissages ». Celui-ci donne une indication du niveau de développement atteint par l'élève en fin de cycle (Québec, 2005)¹²¹. Il permet des progressions à des rythmes différenciés, plus diffus et étendus dans le temps, puisque contrairement à la logique des programmes par objectifs des années 1980-90, le jugement porté sur le niveau de compétence à la fin du cycle n'est pas le résultat d'un cumul des évaluations en cours de cycle.

Le programme laisse également une plus grande latitude en termes de planification, il « offre à l'enseignant une palette diversifiée d'éléments à partir desquels il peut construire des interventions pertinentes pour les besoins de chacun » (MEQ, 2003c, p. 12). Encore fois, les programmes précédents sont mobilisés comme contrepoint à ce séquençage fondé les processus internes à l'apprenant :

Dans le cadre des programmes par objectifs conçus selon une logique annuelle, les enseignants planifient généralement des activités d'apprentissage suivies d'activités d'évaluation qui permettent de vérifier l'atteinte des objectifs fixés pour une période donnée. La séquence des apprentissages, et en conséquence des évaluations, est généralement déterminée par le matériel scolaire. (MELS, 2006b, p. 97)

Dans le modèle légitime mis de l'avant, c'est le jugement de l'enseignant qui préside à l'agencement des séquences, il y a peu de régulations externes : « l'enseignant a toute la latitude voulue pour agencer les éléments du programme » et les adapter aux besoins de chaque élève (MEQ, 2003a, p. 90).

2.1.4 Le contrôle sous des formes personnalisées : le « jeune » et son « potentiel »

L'affaiblissement des valeurs de cadrage se traduit également par une euphémisation des relations hiérarchiques entre enseignants et élèves, qui tendent vers l'horizontalité. L'enseignant est principalement défini comme « accompagnateur » car les compétences « ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme, c'est l'élève qui les développe » (MEQ, 2003c,

¹²¹ Le contenu et les principes du bilan sont précisés par les modifications au Régime pédagogique introduites en 2005. Pour l'enseignement secondaire, ce bilan s'appuie sur les échelles des niveaux de compétence afférentes aux programmes d'études des matières enseignées (Québec, 2005).

p. 13). L'enseignant agit avant tout sur le contexte et indirectement sur l'apprenant (Bernstein, 1990) : il « crée les conditions » de l'apprentissage, il « place l'élève dans des contextes stimulants » (MEQ, 2003a, p. 120). Dans son avant-propos, le programme est défini comme un « projet que les adultes désirent réaliser avec lui » (MEQ, 2003c). Dans le même esprit, l'enseignant « propose » et n'impose pas. En mathématiques, par exemple :

Pour susciter l'engagement de l'élève, l'enseignant doit créer un climat qui permet à l'élève de prendre sa place à l'intérieur de la classe, sa communauté d'apprentissage. Il lui propose diverses activités et varie ses approches pédagogiques. Il compose avec les besoins, les champs d'intérêt et les acquis de chacun des élèves afin de les accompagner dans le développement de leur culture mathématique. (MEQ, 2003b, p. 237)

Ce climat est caractérisé par des relations ouvertes entre pairs : il faut par exemple faire de la classe de français « un lieu de questionnement et une communauté d'apprentissage » (MEQ, 2003a, p. 88).

La dévalorisation explicite de certaines pratiques est un autre indicateur de ce déplacement : les textes marquent une distance avec les exercices « répétitifs », la reproduction de « procédures automatisées », les réponses prédéterminées, la « leçon » faisant appel à un enseignement magistral (qui ne doit être mobilisée qu'au besoin). À l'inverse, on met de l'avant une gestion souple de la classe, le travail en petits groupes, en coopération, les expérimentations. Cela ne veut pas dire que toute activité de type « exercice » ou « leçon » est bannie, mais de telles activités passent nettement au second plan et apparaissent davantage comme des concessions de courte durée – comme le temps à part pour l'enseignement de la grammaire (voir Encadré 6).

Parallèlement, les attentes envers les élèves évoluent, les dispositions et attitudes valorisées sont la prise d'initiative, l'engagement, la créativité, les démarches originales, l'audace. Ces attentes sont exprimées de façon très explicite au sein des compétences transversales, par exemple la compétence « mettre en œuvre sa pensée créatrice » :

À l'école, c'est l'ensemble des activités qui doivent soutenir le développement d'une pensée créatrice. Aussi importe-t-il de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui les incitent à exploiter leurs ressources personnelles, de leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution, de **privilégier des situations qui stimulent l'imagination et de valoriser la diversité et l'originalité des démarches plutôt que leur uniformité**. L'école peut faire en sorte de canaliser le besoin

d'affirmation des adolescents en **valorisant l'initiative, l'audace et l'inventivité, et en leur permettant de sortir des sentiers battus**. (MEQ, 2003c, p. 42)

Ces dispositions vont de pair avec la conception d'un élève autorégulateur qui participerait au suivi du développement de ses compétences : il « s'interroge sur ce qui pourrait l'aider à actualiser de façon maximale son potentiel » (MELS, 2006b, p. 31). Ces nouvelles attentes traversent les disciplines. Ainsi, dans le programme de français, le « sujet imaginaire » (Ivinson et Duveen, 2006) projeté par le texte est celui d'une personne singulière et originale, l'enseignement de la langue ne visant pas seulement la formation d'un sujet réflexif (même si cette dimension est présente). La tonalité du texte renvoie fortement à l'ouverture aux autres et au monde (avec lesquels on « entre en relation »), et pour reprendre les termes de Bernstein (2000), à la nécessité de laisser son empreinte personnelle :

L'élève vit en société et la langue est son principal moyen d'interaction avec son entourage. Elle lui permet d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs; elle lui ouvre une fenêtre sur le monde et sur la connaissance. **Elle favorise son épanouissement en ce sens qu'elle contribue au développement et à l'affirmation de son identité personnelle, sociale et culturelle**. Elle contribue également à la structuration de sa pensée, lui permet de décrire ou d'exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments. Elle l'aide à construire ainsi qu'à partager sa vision du monde, puisque les mots et les symboles, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée. (MEQ, 2003a, p. 81)

Par exemple, on attend de l'élève des réactions « personnelles » qui proviennent de l'effet que le texte produit sur lui. Dans cette logique, l'enseignant doit « amener l'élève à délaissier la perspective du sens unique et absolu » des textes étudiés (*Ibid.*, p. 97)¹²². Notons que la structuration de l'identité est l'une des trois visées de formation du programme¹²³ : le jeune doit prendre sa place parmi les autres en affirmant ses propres valeurs, en exprimant ses émotions, ses sentiments, ses idées.

¹²² Dans le même esprit, le programme de mathématiques privilégie comme modalité pédagogique la situation problème qui fait appel à la créativité, et le texte suggère des problèmes ouverts qui peuvent conduire à plusieurs résultats.

¹²³ La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action sont les trois visées du PFEQ.

Ainsi, la dimension « affective » de la relation pédagogique revêt une place centrale : l'école accueille des « adolescents » avant d'accueillir des élèves (voir Encadré 7)¹²⁴. L'enseignant doit mettre en place les conditions favorables à « l'expression de ses préoccupations, de ses goûts, de ses sentiments et de ses émotions » (MEQ, 2003c, p. 23). C'est pourquoi dans l'« esprit » du PFEQ, la différenciation – notion que l'on retrouvera également dans le corpus français – va bien au-delà de la prise en compte du niveau des élèves, de leurs acquis scolaires :

Le programme actuel ne prétend pas résoudre par lui-même le problème des inégalités, mais il permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec. Il incite à exploiter les **champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux.** (MEQ, 2003c, p. 12)

Encadré 7 La place de l'« adolescent » dans le PFEQ

Accueillir des adolescents

Au début du secondaire, les enjeux de l'adolescence s'ajoutent à ceux de l'éducation en général. Cette période constitue en soi un défi pour celles et ceux qui la vivent, comme pour les personnes qui les accompagnent. **Marquée par des transformations déstabilisantes, l'adolescence provoque chez le jeune d'importantes remises en question de ses idées, de ses croyances et de ses valeurs. Le développement de l'affectivité et de la sexualité requiert bien des énergies et donne parfois l'impression d'interférer avec celui d'une intelligence en transformation.** L'affirmation de soi s'exprime parfois dans la confrontation des perceptions et des opinions avec ceux qui font figure d'autorité. L'arrivée au secondaire est l'occasion de vivre de nouveaux rapports sociaux en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie. Cette période est déterminante dans le choix des façons d'interagir avec autrui.

L'école secondaire reçoit dans ses murs ces jeunes qui, sortant de l'enfance, ont tiré profit différemment de leur passage au primaire. Ils accèdent à cet ordre d'enseignement avec des attitudes, des connaissances et des habiletés diversifiées. Quelles que soient leurs caractéristiques, ils ont tous besoin d'accompagnement. C'est par leurs questionnements et leurs prises de position qu'ils sont en voie de définir leur identité. Tout comme le souhaitent leurs éducateurs, ils aspirent à une intégration réussie dans le monde qui les attend.

(MEQ, 2003c, p. 3)

Au-delà des acquis scolaires, c'est donc une gamme bien plus large de comportements et d'attitudes qui est prise en compte dans la relation pédagogique, une forme de contrôle personnalisé qui caractérise un curriculum de type intégré (Mons *et al.*, 2012, p. 592).

¹²⁴ De nombreuses sections du PFEQ sont dédiées à des considérations sur le développement du jeune, notamment dans ses dimensions affectives, psychologiques, relationnelles. Le terme « jeune » reste moins employé que le terme « élève », mais on trouve néanmoins 50 occurrences du terme « jeune(s) » dans les chapitres généraux du PFEQ, pour 99 occurrences du terme « élève(s) ».

2.1.5 Valoriser la singularité de chacun plutôt que noter une performance

En lien avec l'affaiblissement du cadrage du discours instructeur et régulateur, notre analyse met en exergue la valorisation d'une évaluation portant sur le « développement global » de l'élève, fondée sur des prises d'information plus diffuses dans le temps et moins visibles pour l'élève. Les instruments qui sont alors prescrits ou suggérés visent à proposer des descriptions, des « portraits » qui permettent de « voir » la compétence de l'apprenant de façon globale. À ce titre, les échelles des niveaux de compétence publiées en 2006 (et prescrites par le RP de 2005) sont illustratives. Ce n'est plus seulement le produit final (les « productions de l'élève ») qui est évalué, mais également les démarches, les processus d'apprentissage (voir Figure 3).

L'analyse des observations recueillies en cours de cycle permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin du cycle à l'un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne sont pas conçues pour être utilisées de façon analytique. (MELS, 2006a, p. 11)

Chaque niveau de l'échelle, constitué d'un paragraphe descriptif¹²⁵, constitue la représentation d'un niveau de compétence (voir Figure 2).

Figure 3 Structure des échelles de niveaux de compétence en 2006

Niveau	Compétence	Jugement global en fin de cycle
5	MARQUÉE	La compétence de l'élève dépasse les exigences.
4	ASSURÉE	La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences.
3	ACCEPTABLE	La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences.
2	PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est en deçà des exigences.
1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences.

De façon concomitante, on observe dans le discours une perte de légitimité de la note chiffrée et de la logique qui sous-tend les moyennes de notes, car elle pénalise l'élève sur base

¹²⁵ Par exemple, pour « écrire des textes variés », l'élève « Écrit des textes dont le contenu est développé et organisé de façon personnalisée. Fait appel à ses connaissances sur la langue, les textes, la culture ou à celles relatives à d'autres domaines pour susciter l'intérêt du destinataire. Harmonise les temps verbaux dans ses textes pour assurer la cohérence temporelle. Précise ses idées par l'utilisation de termes justes et parfois recherchés. Rédige la version finale de ses textes en ne laissant pas d'erreur ou en en laissant peu. Dans certaines situations d'écriture, exploite judicieusement des informations tirées d'une documentation ou d'autres sources. Relève les points forts ainsi que les aspects à améliorer dans ses textes et y apporte les modifications appropriées. »

de ses performances passées¹²⁶. L'évaluation doit ainsi sortir du « carcan d'un cumul de notes chiffrées » (MELS, 2006b, p. 59) qui caractérisait les programmes précédents, de même que les classements qui situent l'individu par rapport au groupe. Si ces pratiques ne sont pas rendues illicites (on n'impose pas leur disparition au secondaire), elles sont fortement discréditées. La Politique d'évaluation souligne par exemple le manque de pertinence de la comparaison des résultats entre élèves¹²⁷:

La comparaison des résultats des élèves a peu de place dans une évaluation qui vise d'abord à les aider à apprendre en les informant sur leurs progrès, leurs réalisations et leurs difficultés, de manière qu'ils puissent ajuster leur démarche d'apprentissage. (MEQ, 2003d, p. 35)

Les risques de correction « excessive » sont également dénoncés. Il faut au contraire d'encourager la prise de risque, les démarches infructueuses, valoriser le brouillon, en reconnaissant le « droit à l'erreur » (MEQ, 2003c, p. 38). Cette reconnaissance va de pair avec la valorisation de ce qui est présent dans les productions des apprenants, « les progrès, petits et grands » (*Ibid.*, p. 13). L'accent mis sur les processus et les démarches personnelles se traduit par une configuration de notions récurrentes : il s'agit d'évaluer le développement du « plein potentiel », le « développement global », et donc de pouvoir apprécier des « productions différentes », des « voies diverses »¹²⁸. On met pour cela les élèves dans des situations propres à donner lieu à une diversité de démarches et de productions, susceptibles de présenter des « variantes d'un élève à l'autre » (MELS, 2006b, p. 11). Puisque les productions qui en résultent seront différentes, les échelles ont été conçues « pour l'ensemble des élèves, y compris ceux dont la compétence est peu développée ou même très peu développée » (MELS, 2006a, p. 12).

¹²⁶ Au secondaire, on préconise de n'utiliser les notes qu'au deuxième cycle (Québec, 2005, art. 30.1).

¹²⁷ La Politique d'évaluation est également très prudente vis-à-vis de l'usage qui pourrait être fait des résultats des élèves pour comparer la performance des établissements entre eux (MEQ, 2003d, p. 31).

¹²⁸ La précédente Politique datant de 1981 « reflétait l'émergence de préoccupations d'inclusion en prônant l'idée d'égalité des chances de réussite. Elle témoignait aussi d'un souci, parfois opposé à la notion d'inclusion, d'évaluer de façon uniforme et donc indifférenciée » (Laurier, 2014, p. 31). La Politique de 2003 ajoute la valeur d'équité à celles de justice et d'égalité, suivant l'idée que les pratiques d'évaluation doivent respecter les caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes (*Ibid.*).

Ce type d'évaluation est caractéristique d'un modèle de pédagogie invisible. Les pratiques reposent sur une prise d'information continue, régulière, diffuse, multiple qui doit informer le « jugement » de l'enseignant.

L'évaluation des compétences requiert qu'une grande place soit accordée au jugement de l'enseignant puisqu'il devra se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes. (MEQ, 2003c, p. 15)

En ce sens, l'évaluation est moins visible pour l'apprenant, puisque la prise d'information est continue durant la classe. Cette invisibilisation se traduit par le brouillage des frontières entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation : il y a peu de distinctions entre ces situations et « c'est surtout la manière de les exploiter qui varie » (MELS, 2006b, p. 13). Les textes font également référence à d'autres formes d'évaluation plus « visibles », que l'ancienne politique d'évaluation nommait « évaluation sommative » (Morrissette et Maheux, 2007), mais elles passent au second plan.

2.2 Période 2 (2007-2015) : infléchissement du discours vers des orientations instrumentales

À partir de 2007, l'adoption de nouveaux textes et les modifications apportées aux textes existants vont marquer un glissement de plus en plus prononcé vers un renforcement du cadrage (séquençage et rythme d'apprentissage) et une évaluation centrée sur les performances classificatrices.

2.2.1 Réhabilitation des notes et performances classificatrices

Un premier infléchissement s'opère en 2007 avec les modifications apportées au RP. Celles-ci rendent obligatoires la présentation des résultats de l'élève par une note en pourcentage et l'ajout de la moyenne de groupe dans le bulletin de l'élève (Québec, 2007). Notes chiffrées et classements sont donc de nouveau des pratiques légitimes, par rapport au discours officiel de la période précédente¹²⁹. Le nouveau RP s'accompagne d'un nouvel outil,

¹²⁹ Pour rappel, le bilan ne devait pas résulter d'un calcul arithmétique à partir des résultats enregistrés en cours de cycle. On encourageait la diversité des façons d'exprimer les résultats obtenus au premier cycle (par exemple, par une lettre).

une « table de conversion » qui coexiste avec les échelles des niveaux de compétence, et doit permettre de « convertir » le niveau de compétence en note¹³⁰. Cependant, les dispositions de 2007 concernent uniquement la « conversion » des résultats des élèves pour les seules fins de la communication aux parents, dans le bulletin scolaire. Il appartient encore aux enseignants de choisir comment constituer ces résultats.

Ce n'est plus le cas en 2010. Les modifications apportées au RP (Québec, 2010) marquent un déplacement plus important en modifiant la façon de constituer le résultat de l'élève, ceci de deux façons. Tout d'abord, le texte rend obligatoire un calcul de moyenne des résultats obtenus en cours d'année (pondération des notes), donnant ainsi du poids à ces notes – même si le dernier trimestre pèse plus lourd, comptant pour 60% de la note finale. Ensuite, les échelles de compétence sont remplacées par de nouveaux outils, des « cadres d'évaluation » qui indiquent les pondérations à appliquer entre compétences disciplinaires et intègrent des critères d'évaluation renvoyant à la maîtrise des connaissances ciblées dans la « progression des apprentissages » (voir ci-après la section 2.2.2).

Le nouveau RP impose également un bulletin unique dont le format est standardisé pour toutes les écoles. La structure du bulletin reflète le renversement dans les pratiques légitimes : on y présente en premier lieu une grille avec le résultat des étapes dans l'année, le résultat final, par discipline, et la moyenne de groupe – alors que les « commentaires » plus qualitatifs passent au second plan.

2.2.2 Un temps scolaire plus rigide : vers une normalisation du rythme d'apprentissage

Ces changements importants modifient le séquençage et le rythme d'apprentissage, allant dans le sens d'un découpage du temps scolaire plus net et uniforme. Ainsi, le RP (2010) impose des étapes d'évaluation uniformes pour toutes les écoles. Avec la détermination préalable de moments d'évaluation précis, le temps scolaire n'est plus seulement pensé en fonction du rythme de chaque élève, entraînant ce que Dutercq et Lanéelle (2013) nomment la

¹³⁰ Les instructions annuelles 2007-2008 donnent des indications quant à la façon de « convertir » les résultats : « après avoir situé l'élève par rapport à un intervalle donné, l'enseignant lui attribue la note qui traduit de manière la plus juste possible l'état de développement d'une compétence. Cette décision de l'enseignant peut prendre en compte d'autres critères, telle la fréquence avec laquelle l'élève a satisfait aux exigences et la qualité de son travail » (MELS, 2007).

« normalisation » du rythme d'apprentissage soumis à un calendrier national (à tel moment de l'année, les élèves sont censés avoir acquis tel niveau). En outre, le bilan des apprentissages est remplacé par un troisième bulletin annuel, ce qui remet implicitement en cause l'idée même de cycle (et donc l'idée d'un rythme plus lent).

La définition d'un séquençage plus net passe également par d'autres textes (adoptés en 2010 en mathématiques et en 2011 en français) portant sur la « progression des apprentissages » (PDA). Le statut de ces documents est défini de la façon suivante : ils modifient les programmes d'études en les complétant (MELS, 2011c)¹³¹. Sorte d'addenda au PFEQ, ils introduisent un autre découpage temporel, annuel et non plus par cycles. La tonalité et la présentation visuelle de la PDA contrastent fortement avec le PFEQ. La section intitulée « Index des contenus à enseigner systématiquement » est particulièrement révélatrice de ces nouvelles règles de cadrage beaucoup plus explicites : un long tableau répertorie les éléments contenus par année (par exemple, en français, l'accord du déterminant sera vu en telle année, l'accord de l'adjectif en telle année, etc.). Or, nous avons vu que le PFEQ est censé donner à l'enseignant une grande « latitude » pour agencer les éléments du programme (MEQ, 2003c).

De ces différentes indications, nous retenons les points suivants : ce qui régule le découpage du temps scolaire n'est plus le rythme d'apprentissage de chaque élève. L'enseignant dispose d'une marge de manœuvre plus restreinte pour organiser les apprentissages dans le temps, puisque des stades précis dans l'acquisition et l'évaluation des apprentissages sont prédéfinis. On tend vers une standardisation du séquençage et du rythme d'apprentissage au niveau de la province (et non plus vers une harmonisation des pratiques au sein de l'école).

2.2.3 Des contenus davantage hiérarchisés mais qui restent tournés vers le non-scolaire

La PDA adoptée pour chaque programme disciplinaire se caractérise par une séparation et une hiérarchisation plus nette des contenus à l'intérieur de chaque discipline, relativement au programme. La PDA offre « un portrait précis et détaillé des éléments de

¹³¹ Nous verrons dans la partie III que leur statut dans la hiérarchie des textes en « usage » peut également varier selon les acteurs qui s'en saisissent.

contenu à travailler » (2011d, p. 4)¹³². Les cadres d'évaluation afférents rappellent que la compréhension des notions va du simple au plus complexe (MELS, 2011a).

Le document se présente sous forme de listes de contenus séparés par champs disciplinaires (algèbre, arithmétique, etc.), marquant l'effacement des principes transversaux au profit des sous-disciplines traditionnelles. Cependant l'ouverture vers des contenus non-scolaires ne disparaît pas pour autant. En français, la PDA (MELS, 2011d) fait le lien avec les « familles de situations » décrites dans le PFEQ, telles que « s'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias ». Comme dans le PFEQ, on souligne l'importance de rendre les connaissances « utiles », visant des finalités qui se situent hors de l'école elle-même, notamment en lien avec les interactions de l'élève avec ses amis, sa famille, les médias. La place des textes « courants » reste centrale. En mathématiques, la PDA met l'accent à la fois sur le savoir tourné vers des contextes purement mathématiques et sur le savoir outil (Bednarz *et al.*, 2012). Le texte souligne que les apprentissages s'appuient sur des situations concrètes liées à la vie quotidienne et que « l'utilisation pertinente de concepts mathématiques et de stratégies variées permet d'appréhender efficacement divers sujets de la vie quotidienne » (MELS, 2010, p. 5).

Ce mouvement vers un découpage plus net des contenus va de pair avec une hiérarchisation des contenus à l'intérieur des disciplines. D'une part, le RP (Québec, 2007) a réintroduit la pondération des contenus que l'on trouvait dans les programmes des années 1980-90¹³³. D'autre part, de nouveaux examens ministériels en français à la fin du premier cycle du secondaire (compétence en écriture) sont mis en place en 2008¹³⁴. Au sein de la compétence « écrire », l'élève est évalué en lien avec deux types de situations : « informer en élaborant des descriptions » et « appuyer ses propos en élaborant des justifications ». Par

¹³² On peut rapprocher la présentation des contenus dans la PDA au programme de français de 1995 qui, selon Roy (2002), se caractérisait par un listage officiel des contenus et se rapprochait ainsi des « programmes listes » en vigueur avant la Révolution tranquille.

¹³³ Ainsi, les compétences « lire » ou « écrire » pèsent chacune deux fois plus que la compétence « communiquer oralement ».

¹³⁴ Les commissions scolaires doivent déterminer des cibles à atteindre concernant la performance des élèves à ces examens et les écoles se fixer des objectifs d'amélioration en écriture. Elles devront prendre le résultat de l'élève en compte : l'épreuve obligatoire ministérielle compte pour 20 % du résultat final de l'élève (MELS, 2011c).

rapport à l'ensemble des situations définies dans le PFEQ, celles retenues renvoient plutôt à un usage instrumental de la langue, en contexte scolaire ou dans la vie quotidienne – par exemple, diffuser des renseignements demandés, accompagner un graphique, étoffer une demande ou encore expliciter une démarche. Ces familles de situation s'appuient également davantage sur des textes de la vie courante : capsules d'information, journal, rapport de laboratoire, vignette, légende, notice, sondage, protocole, consignes, règles, lettre de sollicitation ou de candidature. Par contraste, les situations qui ne sont pas évaluées (« inventer des intrigues en élaborant des récits » et « expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels ») renvoient davantage à l'expression de la vision du monde de l'élève, la créativité, le plaisir d'écrire, l'imagination; elles visent à stimuler la créativité, à « faire rêver », à « accroître la sensibilité de l'élève » à travers des textes tels que récits d'aventure, contes, poèmes (MEQ, 2003a, p. 112).

2.2.4 Déplacement de notions emblématiques à forte charge symbolique

Alors que depuis 2000 le discours pédagogique tendait à relativiser le statut des « connaissances » au profit des « compétences » (elles-mêmes s'appuyant sur les connaissances parmi d'autres ressources), les textes officiels à partir de 2007 remettent systématiquement au premier plan le terme « connaissance » tout en continuant d'affirmer la finalité de développement de compétences (Québec, 2007; Québec, 2010; MELS, 2011d). En 2010, les compétences transversales ont d'ailleurs disparu du RP.

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences disciplinaires, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives. (Québec, 2010)

Enfin, d'autres glissements de sens marquent un infléchissement dans les attentes en termes de conduites des élèves, en particulier la mise au second plan des aspects touchant la personnalité de l'élève. Nous trouvons l'indice d'un tel déplacement dans la reformulation des compétences « en termes usuels » dans de nouveaux « libellés » adoptés sous forme d'addenda au PFEQ (MELS, 2008), censés en faciliter la compréhension par les parents. Or, certains termes clés qui avaient un poids symbolique dans le discours pédagogique vont évoluer de façon significative. L'une des neuf compétences transversales, « Actualiser son potentiel », se

voit ainsi reformulée en « Faire des efforts ». Or, la notion d'effort, très peu présente dans le PFEQ, renvoie à un principe hiérarchique explicite (Mangez, 2008) alors que la notion d'actualisation du « potentiel », emblématique du PFEQ, est au contraire un marqueur du modèle de la pédagogie invisible selon Bernstein (1990).

Autre indice : les compétences particulièrement orientées vers le développement personnel passent au second plan. Désormais, seules celles renvoyant à des savoirs et techniques instrumentaux (de type exploiter les technologies de l'information et de la communication, se donner des méthodes de travail efficaces) et au développement réflexif (exercer son jugement critique) peuvent faire l'objet de « commentaires » dans le bulletin scolaire.

Enfin, on observe un déplacement dans le type de pratiques pédagogiques valorisées par le discours officiel. Un référentiel d'intervention en lecture publié en 2011 (MELS, 2011e) propose une démarche et des outils pour soutenir le développement de la compétence à lire. Le référentiel s'inscrit explicitement dans un courant « fortement influencé par l'approche *Response to Intervention* » (*Ibid.*, p. 8) – soit la Réponse à l'Intervention ou RAI. Ce courant, qui s'est développé aux États-Unis, valorise un enseignement « efficace », codifié autour d'étapes prédéfinies (par exemple le dépistage, qui permet de former des sous-groupes d'élèves et de réguler l'intensité de l'intervention). La définition de ce qui constitue un enseignement « efficace » basé sur la recherche reste relativement vague dans le référentiel, la notion pouvant renvoyer à des approches « allant d'un niveau élevé de contrôle exercé par l'enseignant, comme l'enseignement explicite, à un niveau élevé de contrôle exercé par les élèves, comme l'enseignement réciproque » (*Ibid.*, p. 29). Néanmoins, une place très importante est faite à l'enseignement explicite et aux approches centrées sur l'enseignant¹³⁵. Nous verrons dans la partie III que ce document, non prescriptif, va occuper une place centrale dans le travail des conseillers pédagogiques québécois.

¹³⁵ Le document se réfère aux travaux de chercheurs québécois qui favorisent ces approches (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchar, 2010).

Conclusion

Rappelons que ce chapitre s'était fixé pour objectif de caractériser l'évolution du discours pédagogique au Québec, en dégagant le mouvement opéré par les textes officiels sur la décennie 2000. Les résultats de l'analyse du corpus documentaire permettent de dégager deux périodes, qui se distinguent du point de vue des valeurs qui sous-tendent classification, cadrage et évaluation.

Dans une première période (2000-2007), qui correspond à l'adoption des textes centraux du Renouveau pédagogique, le discours officiel marque un mouvement très net vers le pôle invisible. Le degré d'invisibilisation des classifications, des formes de contrôle sur l'apprenant et des critères d'évaluation est élevé. On assiste à la définition d'un curriculum « intégré » qui introduit une forte perméabilité entre savoirs disciplinaires mais aussi entre l'intérieur et l'extérieur de l'école. Le temps scolaire se fait plus souple, plus lent, pour s'ajuster au rythme de chaque élève. Un enseignement individualisé, personnalisé, doit permettre à chaque jeune de développer ses potentialités. L'évaluation porte sur le développement global de l'élève, ses processus internes (cognitifs, mais aussi affectifs). De façon concomitante, le discours pédagogique délégitime fortement les programmes précédents et les pratiques antérieures, en particulier la pédagogie par objectif qui devient un modèle repoussoir.

Dans un deuxième temps (à partir de 2007 et plus nettement à partir de 2010), ces orientations sont fortement atténuées : on observe un changement dans la force du cadrage (en termes de rythme et de séquençage des apprentissages) et, de façon encore plus saillante, dans les critères d'évaluation, avec un regain de légitimité des classements et de la performance objectivée par la note¹³⁶. Dans une moindre mesure, les aspects les plus transversaux comme les DGF et les compétences transversales passent au second plan. On s'éloigne du principe « intégrateur » qui subsumait les disciplines. Le discours pédagogique fait alors une place de plus en plus grande aux caractéristiques du modèle visible instrumental. Au lieu d'être régulé

¹³⁶ Pour rappel, le rapport à l'évaluation est un indicateur clé qui permet de distinguer le modèle visible instrumental du modèle de la pédagogie invisible (Bernstein, 1990; Broadfoot et Pollard, 2006; Muller, 1998).

de l'intérieur, par la progression de l'élève dans l'actualisation de ses compétences, le discours instructeur est désormais régulé par des normes imposées par le RP et par la progression des apprentissages. On assiste parallèlement à un accroissement du contrôle externe sur les performances attendues à travers le poids accru de l'évaluation standardisée dans une matière considérée prioritaire, le français. Des cibles de performance concernant les résultats des élèves sont fixées par la CS et par l'école. Enfin, les contenus ciblés par les évaluations ministérielles renvoient à une conception « instrumentale-pragmatique » du savoir (Forquin, 2008)¹³⁷ qui met l'accent sur l'efficacité dans la conduite de démarches de types scolaire et non-scolaire. Au final, l'identité projetée par le discours pédagogique apparaît moins centrée sur le développement personnel et l'actualisation de soi, et davantage centrée sur une gamme d'attitudes plus étroites (organiser son travail de façon efficace, travailler en équipe, etc.). Autre indice qui vient soutenir la thèse de la montée d'un modèle visible instrumental (et non pas d'un modèle centré sur les disciplines), les savoirs relevant de la vie quotidienne, les *life skills* (Bernstein, 1990), ont gardé une place centrale.

Au final, cet assemblage de textes relève d'un modèle composite car des textes centraux de 2003 (notamment le PFEQ) sont toujours en vigueur. Par ailleurs, certaines pratiques emblématiques du discours pédagogique de la première période, comme l'usage du bilan des apprentissages et des échelles de compétences, ont été maintenues pour certaines catégories d'élèves. Ainsi des exceptions sont autorisées et précisées dans les instructions annuelles, notamment pour les EHDAA¹³⁸. Les pratiques qui tendent le plus vers la pédagogie invisible sont ainsi limitées à certains sous-groupes.

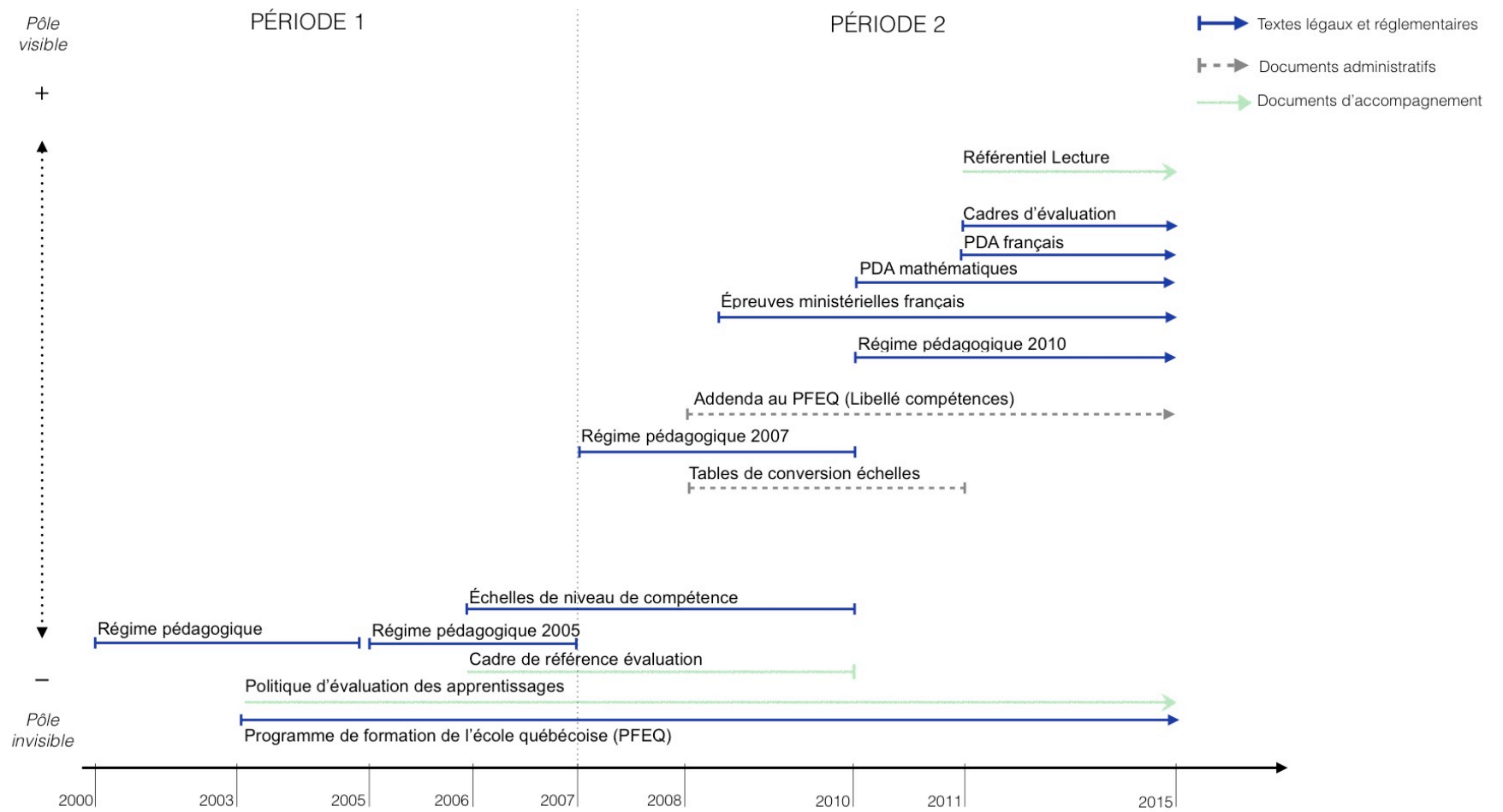
La Figure 4 propose une représentation schématique des changements que nous venons de décrire. Nous avons positionné les textes sur un axe chronologique (axe horizontal) et sur

¹³⁷ Pour reprendre la typologie de Forquin, ce n'est pas la dimension « culturelle patrimoniale » du savoir qui privilégie le corpus d'œuvres transmis par les générations antérieures, ni la définition « logico encyclopédique » (qui met l'accent sur la consistance d'un édifice du savoir bâti sur des éléments épistémologiquement incontestables) qui priment. On est plutôt du côté d'une définition « instrumentale-pragmatique » qui met l'accent sur les compétences de base indispensables dans un contexte social donné pour réussir sa vie personnelle et professionnelle (2008, p. 19).

¹³⁸ Par exemple, les instructions annuelles de 2007-2008 précisent les dispositions particulières à prendre pour ces élèves. Les CS peuvent les exempter des nouvelles dispositions du RP. Par exemple le bulletin contiendra l'indication par une cote (lettre) de sa progression au regard des objectifs fixés pour lui.

un continuum entre pôle invisible et pôle visible (axe vertical). Ce positionnement donne une indication relative de l'orientation pédagogique caractérisant chaque texte. Les textes sont positionnés les uns par rapport aux autres, par effet de contraste. Par exemple, le régime pédagogique de 2005 favorise un cadrage du discours instructeur plus lâche et une évaluation plus implicite que le régime pédagogique de 2007, ce dernier étant lui-même sous-tendu par des valeurs de cadrage et d'évaluation plus faibles que le régime pédagogique de 2010. Ainsi, les textes situés vers le bas du graphique sont caractérisés par des valeurs plus faibles en termes de classification, cadrage et évaluation. On voit les deux périodes se distinguer assez nettement sur l'axe vertical invisible-visible, chacune regroupant un ensemble relativement homogène de textes. Enfin, nous voyons qu'en 2015 (moment de la collecte de données qui fera l'objet de la partie III) deux textes clés datant de 2003 (PFEQ et Politique d'évaluation) sont toujours en place.

Figure 4 Évolution du discours pédagogique officiel au Québec de 2000 à 2015



CHAPITRE 5

L'ÉVOLUTION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE OFFICIEL EN FRANCE

Introduction

Ce chapitre aborde à présent les transformations curriculaires dans le système éducatif français. Il a pour objectif de caractériser le mouvement qui se dégage du discours pédagogique officiel en France durant la décennie 2005-2015. Avant de présenter les résultats de l'analyse du corpus, une première section fournit des éléments factuels sur les textes qui constituent le discours officiel, ainsi que les acteurs impliqués dans leur élaboration.

1. Les textes officiels et leur fabrication

1.1 Les textes principaux, le prescrit et le non-prescrit

En France, les lois s'imposent à l'ensemble des normes réglementaires. Les lois de programmation sont particulièrement importantes car elles déterminent, pour plusieurs années, les objectifs de l'action de l'État dans un domaine spécifique ainsi que les moyens financiers correspondants. Deux lois d'orientation et de programmation balisent notre corpus :

- La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 fixe comme objectif d'amener la totalité des élèves à la maîtrise du « socle commun de connaissances et de compétences » à la fin de la scolarité obligatoire.
- La Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République confirme le principe du socle et définit des objectifs en matière d'élévation du niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les élèves.

Ce sont des décrets qui, à la suite de ces deux lois, vont définir le socle commun en 2006 puis en 2015. Dans la hiérarchie des normes, les décrets s'imposent aux autres actes réglementaires comme les « arrêtés ». La publication des programmes sous forme d'arrêtés

signés par le ministre en charge de l'Éducation nationale leur donne une valeur réglementaire. Les programmes scolaires sont applicables dans tous les établissements publics et privés sous contrat (qui scolarisent plus de 99 % des élèves). Norme centrale de l'institution vis-à-vis des enseignants (Gauthier, 2006), seule référence réglementaire qui leur soit directement adressée, les programmes constituent le cadre national au sein duquel ils organisent leurs enseignements. La loi d'orientation de 2005 reconnaît « la liberté pédagogique de l'enseignant » – à qui il revient de s'approprier le programme et de choisir les méthodes qui lui semblent les plus adaptées – mais celle-ci doit s'exercer dans le respect des programmes et des instructions du ministre, dans le cadre du projet d'établissement et sous le contrôle des corps d'inspection. Enfin, le socle commun, défini par décret, pourrait s'apparenter à un principe d'organisation de la scolarité d'une valeur supérieure aux programmes, marquant un « renversement de la hiérarchie des normes pédagogiques » (Clément, 2013, p. 545).

Pour préciser comment doivent être appliqués les textes réglementaires, d'autres textes, sous des appellations diverses – circulaires, directives, notes de service, instructions – fixent les règles de fonctionnement des services ou orientent l'application des lois et règlements. Notons que certaines circulaires revêtent une importance particulière. La circulaire ministérielle de préparation de la rentrée scolaire est censée souligner la cohérence de l'action menée par tous les acteurs institutionnels et constitue la référence annuelle en matière de politique éducative (MEN, 2007b). Les circulaires sont également utilisées pour définir le contenu et les modalités des différents « dispositifs » pédagogiques. Généralement définis comme hors de l'enseignement proprement dit, ils revêtent néanmoins une grande importance au cours de la période étudiée.

Enfin, des ressources sont proposées par l'administration comme appuis à la libre disposition des enseignants. Sur la période étudiée, ces ressources concerneront

principalement la validation du socle et la compétence mathématiques et culture scientifique et technologique¹³⁹.

1.2 Les acteurs intervenant dans l'élaboration des textes

Confiée auparavant à l'Inspection générale de l'Éducation nationale, le processus d'élaboration des programmes de l'enseignement secondaire s'est élargi, depuis les années 1990, à des intervenants multiples : universitaires, responsables institutionnels de la pédagogie, professeurs, instances consultatives, associations de spécialistes, associations de parents, organisations syndicales (Raulin, 2006).

1.2.1 Le ministère : le cabinet et l'administration

L'intervention des responsables politiques est généralement limitée sur l'évolution des enseignements : elle se situe principalement dans la décision de changer un programme (Raulin, 2006). Pour prendre cette décision, le ministère de l'Éducation nationale dispose en 2005 des avis consultatifs de deux instances : le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et le Haut conseil de l'éducation (HCE) qui remplace en 2005 le Conseil national des programmes (CNP). La lettre de cadrage du ministre de l'éducation est le point de départ des nouveaux programmes. Quant à l'administration, la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) est chargée de suivre les groupes d'experts qui rédigent les programmes. La DGESCO pilote ensuite la mise en œuvre des actions de formation continue qui s'y rapportent.

1.2.2 Les groupes d'experts

La rédaction des programmes est confiée à des groupes d'experts, généralement sous la présidence d'un universitaire ou d'un inspecteur général de l'Éducation nationale nommé par le ministre. Les membres des groupes peuvent inclure des universitaires, des formateurs dans les instituts de formation des maîtres, des enseignants de terrain, des inspecteurs. L'élaboration de

¹³⁹ Il s'agit des fiches repères sur le livret de compétences (DGESCO, 2010), un document ressource pour le socle dans l'enseignement des mathématiques (DGESCO, 20112011c), un document d'appui pour la compétence 3 (DGESCO, 2011b), un document d'aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle (2011a), des grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle (DGESCO, 2011d), et enfin un document ressource sur la lecture datant de 2011 publié en 2013 (DGESCO-IGEN, 2013), seul document d'accompagnement (au niveau national) concernant la discipline du français sur la période analysée.

nouveaux programmes suite à l'adoption du socle commun en 2006 sera ainsi confiée par le ministre (G. de Robien) à sept groupes de travail. Nous y reviendrons au chapitre 6.

1.2.3 Consultation institutionnelle

Au terme des étapes d'élaboration, les projets de programme entrent dans une phase de consultation institutionnelle, qui nécessite le recueil de l'avis du CSE. Ce conseil est composé de membres représentant les différents personnels de l'Éducation nationale, les collectivités territoriales, diverses associations, les parents d'élèves et les élèves, et enfin les organisations syndicales. Il est assez rare qu'un vote négatif du CSE entraîne le retrait d'un projet de programme (Raulin, 2006).

En 2005 est créé le HCE¹⁴⁰, qui peut formuler des propositions à la demande du ministre sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation, à l'organisation et aux résultats du système éducatif, ainsi qu'à la formation des enseignants. Le socle commun a été le premier dossier sur lequel le HCE a travaillé, donnant lieu à des recommandations en 2006. Selon Mons et Pons (2006), l'implication du HCE aurait découlé d'une volonté de légitimer la définition du socle par une instance démocratique (et non pas par l'expertise).

La loi d'orientation du 8 juillet 2013 vient remplacer le HCE par le Conseil supérieur des programmes (CSP). C'est une instance censée travailler en toute indépendance. Le CSP émet des avis et des propositions notamment sur la conception des enseignements, le contenu du socle, son articulation en cycles, et ses modalités de validation. De 2013 à 2015, le CSP prendra en charge la rédaction d'une charte des programmes, du nouveau socle commun et des premières propositions pour l'évaluation du socle. Il a constitué des groupes d'élaboration de projets de programmes (CSP, 2016).

¹⁴⁰ Une partie des attributions du HCE étaient exercées par le Conseil national des programmes (CNP), organisme consultatif créé par la Loi Jospin en 1989, puis supprimé par la loi d'orientation de 2005. Le CNP avait été créé pour permettre que soient mieux pris en compte dans les programmes les évolutions scientifiques et les attentes de la société, mais son rôle, contrairement à celui de l'inspection générale dont la position dans l'Éducation nationale est bien établie, n'a pas été défini précisément (Raulin, 2006).

2. Résultats de l'analyse du corpus

Les sections qui suivent visent à dégager le mouvement général qui se dégage du discours pédagogique en France depuis l'adoption du socle commun en 2005. L'analyse nous a permis d'identifier deux périodes qui se différencient du point de vue du modèle pédagogique privilégié. Dans une première phase (2005-2012) qui couvre la majeure partie de la période analysée, le discours marque un infléchissement limité et hésitant vers le pôle invisible. La période récente (2012-2015) se démarque de cette logique avec des textes qui affaiblissent fortement la classification des contenus et le cadrage du discours instructeur et régulateur. Le Tableau XIII ci-dessous présente une vue synthétique de ces deux périodes. Pour chacune d'elles, nous indiquons les textes qui introduisent les changements les plus significatifs. Les sections 2.1 et 2.2 abordent ces deux périodes successivement. Cette présentation est soutenue par des extraits significatifs tirés de l'analyse de contenu effectuée sur le corpus documentaire.

Tableau XIII Principaux textes qui constituent le discours pédagogique officiel en France depuis 2005

	Période 1 (2005-2012)	Période 2 (2012-2015)
Textes principaux	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Loi d'orientation (2005)</i> • <i>Décret définissant le socle commun (2006)</i> • <i>Programmes du collège, français et mathématiques (2008)</i> • <i>Livret personnel de compétences (2010)</i> • <i>Modalités d'attribution du brevet (2009, 2012)</i> <p><i>Dispositifs (circulaires) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) (2006)</i> • <i>Accompagnement éducatif (2008)</i> • <i>Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) (2008)</i> • <i>Accompagnement personnalisé (2011)</i> <p><i>Documents d'accompagnement (2010-2011) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fiches repères, Vademecum Compétence 3, Grilles pour la validation des compétences, Documents ressources en mathématiques et en lecture</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Loi d'orientation (2013)</i> • <i>Charte des programmes (2014)</i> • <i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015)</i> • <i>Programme d'enseignement cycle 4 (2015)</i>

Classification des contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Socle commun de la scolarité obligatoire fondé sur sept compétences ou « piliers » qui recourent en partie les grandes disciplines • Programmes distincts par discipline ayant leur propre organisation ou structuration des contenus • Reconnaissance institutionnelle accrue des contenus de type <i>life skills</i> (éducation au développement durable; éducation à l'orientation) • Poids accru des contenus transversaux, par ex. : Histoire des arts 	<ul style="list-style-type: none"> • Socle défini comme « programme général », organisé en cinq domaines qui ne renvoient plus à des piliers disciplinaires reconnaissables • Domaines déclinés par cycle au sein d'un même document (il n'y a plus de programmes disciplinaires dans des documents distincts) • Liens systématiques entre enseignement disciplinaire et thèmes transversaux pouvant donner lieu à des enseignements interdisciplinaires
Cadrage Discours instructeur	<ul style="list-style-type: none"> • Socle structuré par paliers (collège = palier 3) censés s'adapter aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles • Maintien du découpage annuel des contenus disciplinaires dans les programmes (listes de contenus par année, progression du simple au complexe) 	<ul style="list-style-type: none"> • « Programme général » (socle) décliné par niveau de cycle (pas de découpage annuel dans les enseignements disciplinaires)
Discours régulateur	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) pour les élèves en difficulté (tournés vers la « remédiation ») • Accompagnement personnalisé généralisé à tous les élèves de 6^{ème} 	<ul style="list-style-type: none"> • Dé-légitimation des dispositifs qui externalisent la gestion de l'hétérogénéité • Accompagnement personnalisé étendu à tous les élèves du collège, horaires plus conséquents
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de la motivation, la confiance en soi, l'inventivité, la curiosité, etc. (Compétences 6 et 7 du socle) • Accompagnement éducatif (2008) élargit la gamme d'activités (activités artistiques et sportives) • Accent mis sur l'interprétation personnelle et la prise d'initiatives (documents d'accompagnement et épreuves du brevet) • Relations plus horizontales entre enseignants et élèves et interactions encouragées entre élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Références aux « adolescents », leur rapport aux autres, à eux-mêmes • Centralité des notions de « potentiel » et d'« épanouissement personnel », visée de « développement harmonieux »
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Examen du brevet (épreuves dans trois disciplines + moyenne de notes obtenues en cours d'année) maintenu mais doit prendre en compte la validation du socle • Socle « validé » par un livret personnel de compétences, sans compensation possible entre compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • Dé-légitimation de la « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et valorisation d'une évaluation positive valorisant les progrès individuels
	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise du socle inscrit dans les indicateurs de performance de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluations nationales en 5^{ème} deviennent facultatives

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Évaluations diagnostiques nationales (français/mathématiques, classe de 6^{ème}) supprimées en 2008; remplacées par des évaluations nationales (bilan/diagnostiques) en 5^{ème} (français/mathématiques) | |
|--|--|

2.1 Période 1 (2005-2012) : un mouvement hésitant privilégiant la juxtaposition de logiques autonomes

2.2.1 Le socle, « principe organisateur » des programmes?

Le socle commun de connaissances et de compétences est l'un des documents centraux de la période étudiée. Il est défini, dans son préambule, comme constituant le « fondement » de l'enseignement obligatoire, censé devenir la « référence commune » pour tous les enseignants (MEN, 2006b, p. 3). Ce texte introduit des transformations importantes par rapport à la situation antérieure où les programmes disciplinaires constituaient la seule prescription s'adressant directement aux enseignants. Il est présenté comme conception d'ensemble qui « donne du sens » à la culture scolaire : a) en se plaçant du point de vue de l'élève; et b) en construisant des « ponts indispensables » entre disciplines (*Ibid.*). Dans sa définition même, le rapport au savoir change, puisqu'on se réfère à une finalité extérieure à l'école, c'est-à-dire la vie : « Maîtriser le socle c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie » (*Ibid.*). Il en découle de nouvelles attentes en termes de dispositions de l'élève comme l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, chaque compétence du socle combinant connaissances, capacité et « attitudes indispensables » tout au long de la vie.

Le socle introduit également un autre rapport à la temporalité des apprentissages puisqu'il définit des paliers « adaptés aux rythmes d'apprentissages définis par les cycles » au sein desquels l'acquisition du socle se fait « progressivement » (*Ibid.*, p. 4).

Le corps du texte du décret est consacré à la présentation des sept compétences qui constituent le socle. Chaque grande compétence ou « pilier » recoupe une ou plusieurs disciplines et devrait nécessiter la contribution de plusieurs disciplines. Cependant, cinq de ces compétences « font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement » (*Ibid.*, p. 3). Comme l'illustre l'encadré ci-dessous, on y reconnaît en effet des « disciplines

bien installées »¹⁴¹ (Audigier, 2010, p. 27) alors que les deux dernières compétences (6 et 7) introduisent des éléments plus transversaux dépassant les frontières disciplinaires classiques. Leur nouveauté est d'ailleurs soulignée par le texte : « Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part, des compétences sociales et civiques, et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves » (MEN, 2006b, p. 4).

Encadré 8 Les sept compétences ou piliers du socle commun en 2006

1. La maîtrise de la langue française
2. La pratique d'une langue vivante étrangère
3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
 - A. Les principaux éléments de mathématiques
 - B. La culture scientifique et technologique
4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
5. La culture humaniste
6. Les compétences sociales et civiques
 - A. Vivre en société
 - B. Se préparer à sa vie de citoyen
7. L'autonomie et l'initiative
 - A. Autonomie
 - B. L'esprit d'initiative

Il existe donc une forte hétérogénéité entre ces sept compétences : certaines (notamment la maîtrise de la langue) sont très clairement tournées vers des savoirs et des pratiques typiques de la discipline comme la mémorisation et la récitation de textes, le respect des règles de grammaire et d'orthographe, les exercices comme la dictée. On y retrouve un découpage par sous-domaines disciplinaires traditionnels (orthographe, grammaire, vocabulaire), alors que les savoirs non strictement scolaires sont peu présents.

Les références aux situations de la vie restent principalement cantonnées aux compétences 6 et 7. Les piliers relevant des compétences sociales et civiques (6) et de

¹⁴¹ À titre indicatif, les enseignements au collège (par ordre d'importance en termes de volume horaire) sont : Français; Mathématiques; Histoire-géographie-éducation civique; Langue vivante étrangère; Éducation physique et sportive; Physique-chimie; Sciences de la vie et de la Terre; Technologie; Enseignements artistiques.

l'autonomie et l'initiative (7) renvoient davantage à visées de socialisation, centrées sur le discours régulateur : motivation, curiosité et créativité, confiance en soi, désir de réussir, inventivité (dans la vie privée, publique et au travail). Ces compétences couvrent une gamme de comportements bien plus large que les performances scolaires. Le texte projette l'image d'un apprenant qui sait s'auto-évaluer, se prendre en charge, recherche les occasions d'apprendre, sait choisir son parcours de formation et ce, tout au long de sa vie.

Nous illustrons cette hétérogénéité dans le Tableau XIV, par deux compétences (1 et 7A) situées à des pôles opposés en termes de force de classification et de cadrage.

Tableau XIV Illustration du contenu de deux compétences du socle en 2006 : Maîtrise de la langue et Autonomie et initiative

Compétence 1 – La maîtrise de la langue française	Compétence 7 A. – Autonomie
<p>Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.</p> <p>Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. [...]</p>	<p>L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.</p> <p>L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.</p> <p>Il est également essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.</p>
Connaissances	
<p>L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.</p> <p>L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. [...]</p> <p><i>Le vocabulaire</i></p> <p>Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître : un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des</p>	<p>La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ; • connaître l'environnement économique ; • l'entreprise ; • les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

<p>opérations de l'esprit, des abstractions; [...]</p> <p><i>La grammaire</i></p> <p>Les élèves devront connaître : la ponctuation; les structures syntaxiques fondamentales; [...]</p> <p><i>L'orthographe</i></p> <p>Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise. [...]</p>	
Capacités	
<p><i>Lire</i></p> <p>Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de : lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers; analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens; [...]</p> <p><i>Écrire</i></p> <p>La capacité à écrire suppose de savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée; [...] <p><i>S'exprimer à l'oral</i></p> <p>Il s'agit de savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prendre la parole en public; • prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue; • rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences démonstrations...); [...] 	<p>Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire [...]); • savoir respecter des consignes; • être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir : identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution; rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser; mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées; identifier, expliquer, rectifier une erreur; distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver; mettre à l'essai plusieurs pistes de solution; • savoir s'auto-évaluer ; • savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie; • développer sa persévérance; • avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.
Attitudes	
<p>L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire; • le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue; • l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite); • l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat. 	<p>La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la volonté de se prendre en charge personnellement; • d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques; • conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre; • conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix; • une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

2.2.2 Le maintien relatif de l'autonomie des disciplines comme « catégories singulières »

Suite à l'adoption du décret de 2006, des groupes d'experts ont eu pour mission d'adapter les programmes au socle. Les nouveaux programmes seront publiés en 2008. Notre analyse indique que les programmes disciplinaires sont sous-tendus par une organisation des contenus caractéristique d'un curriculum de type sériel, chacun réaffirmant l'autonomie et l'identité de la discipline, et partageant peu de principes pédagogiques avec les autres disciplines.

Chaque programme conserve en effet ses propres règles de présentation et d'organisation. Par exemple, le programme de mathématiques structure les contenus sous forme de tableaux à trois entrées (connaissances/capacités/commentaires) alors que la section correspondante dans le programme de français consiste principalement en une liste de contenus (voir le Tableau XV). Les frontières à l'intérieur de chaque discipline restent également fortes, les contenus étant structurés autour des sous-domaines disciplinaires classiques : géométrie, algèbre, grammaire, orthographe etc.. La transmission des savoirs s'inscrit dans un découpage annuel prédéfini, qui précise de façon détaillée les contenus qui devront être appris par les élèves à la fin de chaque niveau (6^{ème}, 5^{ème}, etc.)¹⁴². En français, « le programme de grammaire répartit les objets d'étude par année (...), la progression est ainsi soigneusement ménagée » (MEN, 2008c, p. 1). En mathématiques « les concepts, les connaissances et les méthodes s'organisent progressivement à partir des savoirs antérieurs, pour former un ensemble structuré et cohérent » (MEN, 2008d, p. 11).

Le terme « compétences », que l'on s'attendrait à voir occuper une place centrale dans ces textes (étant donné qu'elles sont les piliers du socle), n'apparaît dans la table des matières d'aucun des deux programmes. Dans le texte du programme de mathématiques, les quelques références présentes, outre le rappel de l'intitulé du socle, renvoient soit à une « compétence méthodologique », soit aux « compétences en calcul mental » (MEN, 2008d). Dans les quelques occurrences présentes dans le programme de français, le terme est associé à la

¹⁴² Le volume consacré aux contenus disciplinaires annuels (listant les contenus précis à enseigner par année, de la 6^{ème} à la 3^{ème}) occupe la plus grande partie du texte : 26 pages sur 38 pour le programme de mathématiques, 11 pages sur 13 pour le programme de français.

« compétence orthographique » dont l'acquisition est indissociable des savoirs acquis dans les séances consacrées à la grammaire (MEN, 2008c). On privilégie ainsi une conception de la compétence comme savoir-faire précis associé à une discipline. Les catégories instituées par le socle sont donc introduites de façon différenciée dans les programmes.

Tableau XV Tables des matières des programmes de mathématiques et de français

Programme de l'enseignement de mathématiques	Programme de l'enseignement du français
<i>Introduction commune aux disciplines scientifiques</i>	
<i>i. La culture scientifique et technologique acquise au collège</i>	
<i>ii Le socle commun de connaissances et de compétences</i>	
<i>iii. La démarche d'investigation</i>	
<i>iv. La place des technologies de l'information et de la communication</i>	
<i>v. Les thèmes de convergence</i>	
<i>vi. Utilisation d'outils de travail en langue étrangère</i>	
Mathématiques	Français
Préambule pour le collège	Préambule - Principes et objectifs
1. Finalités et objectifs	I. L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexique
1.1. Les mathématiques comme discipline de formation générale	1. Grammaire
1.2. L'outil mathématique	2. Orthographe
1.3 Les mathématiques comme discipline d'expression	3. Lexique
1.4. Les mathématiques et l'histoire des arts	II. La lecture
2. Le socle commun	1. Fonder une culture humaniste
3. Organisation des contenus	2. Lecture analytique, lecture cursive
4. Organisation des apprentissages et de l'enseignement	3. La lecture de l'image
4.1. Une place centrale pour la résolution de problèmes	III. L'expression écrite
4.2. Une prise en compte des connaissances antérieures des élèves	IV. L'expression orale
4.3. L'importance des mises en cohérence	V. L'histoire des arts
4.4. La nécessité des mémorisations et des réflexes intellectuels	VI. Les technologies de l'information et de la communication
4.5. Une initiation très progressive à la démonstration	
4.6. Mathématiques et langages	
4.7. Différents types d'écrits	
4.8. Le travail personnel des élèves	
4.9. L'évaluation	
4.10. Capacités et activités de formation	
Classe de sixième	Cycle d'adaptation - Classe de sixième

1. Organisation et gestion de données. Fonctions Tableau : Connaissances / Capacités / Commentaires 2. Nombres et Calculs Tableau : Connaissances / Capacités / Commentaires 3. Géométrie Tableau : Connaissances / Capacités / Commentaires 4. Grandeurs et mesures Tableau : Connaissances / Capacités / Commentaires	I. L'étude de la langue 1. Grammaire 2. Orthographe 3. Lexique II. La lecture 1. Textes de l'Antiquité 2. Contes et récits merveilleux 3. Initiation à la poésie 4. Initiation au théâtre 5. Etude de l'image III. L'expression écrite 1. Objectifs 2. Modalités de mise en œuvre 3. Travaux d'écriture IV. L'expression orale V. L'histoire des arts
Classe de cinquième ...	Cycle central - Classe de cinquième

Par ailleurs les éléments les plus transversaux (thèmes de convergence entre disciplines scientifiques comme le développement durable ou thèmes communs à toutes les disciplines comme l'histoire des arts), qui pourraient contribuer à décloisonner les contenus disciplinaires, sont principalement cantonnés aux préambules des programmes et disparaissent presque entièrement des sections suivantes.

En mathématiques, les thèmes de convergence¹⁴³ visent avant tout la prise de conscience d'un mode de pensée scientifique (le thème premier est d'ailleurs l'« importance du mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde ») : on fait d'abord appel à la compréhension rationnelle des phénomènes, au questionnement épistémologique (MEN, 2008d). L'introduction de ces thèmes affecte peu les frontières disciplinaires : ils sont le point de départ des apprentissages disciplinaires, chaque discipline les traitant d'une manière spécifique (Hasni, 2010). Le thème est en quelque sorte traduit dans le langage de la

¹⁴³ Ils sont au nombre de six : Importance du mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde; Développement durable; Énergie; Météorologie et climatologie; Santé; Sécurité.

discipline, avec ses propres règles de reconnaissance et de réalisation¹⁴⁴. La présentation du « Développement durable » illustre comment le thème est décliné par discipline (Encadré 9) : il semble introduit sous la forme d'une « répartition en notions et concepts disciplinaires, agrémentés d'un encouragement à la pratique d'une codisciplinarité » (Lange et Martinand, 2010, p. 130).

Encadré 9 Le thème de convergence « Développement durable » dans l'introduction commune aux disciplines scientifiques en France

La physique-chimie introduit l'idée de conservation de la matière qui permet de comprendre qu'une substance rejetée peut être diluée, transformée ou conservée. Les transformations chimiques issues des activités humaines peuvent être la source d'une pollution de l'environnement mais il est également possible de mettre à profit la chimie pour recycler les matériaux et plus généralement pour restaurer l'environnement.

Les sciences de la vie apportent la connaissance des êtres vivants et de leur diversité. L'analyse d'observations de terrain concernant la répartition des êtres vivants dans un milieu, sensibilise aux conséquences de la modification de facteurs physico-chimiques par l'activité humaine.

Les sciences de la Terre contribuent à la compréhension de la nature et à la connaissance de la localisation des ressources, de leur caractère renouvelable ou non.

Les mathématiques fournissent les outils de traitement et de représentation qui permettent l'analyse de phénomènes complexes. De plus, la prise en compte d'un vaste domaine d'espace et de temps implique la manipulation des ordres de grandeur (en considérant date, durée, vitesse, fréquence, mais aussi masses, surfaces, volumes, dilutions...).

La technologie est indispensable à la compréhension des problèmes d'environnement d'une planète transformée en permanence par les activités de l'homme. De par les sujets abordés (les transports, l'environnement et l'énergie, l'architecture et l'habitat, le choix des matériaux et leur recyclage), la technologie sensibilise les élèves aux grands problèmes de l'environnement et du développement durable.

(MEN, 2008d, p. 6)

Le statut de la discipline comme catégorie singulière (Bernstein, 2000) fait régulièrement l'objet d'un rappel dans les textes, notamment à chaque fois que l'on mentionne des liens interdisciplinaires ou l'utilisation possible des savoirs disciplinaires hors de l'école. Par exemple, on précise que si des liens étroits existent avec les autres disciplines, les mathématiques s'en distinguent « car elles forment une discipline intellectuelle autonome, possédant son identité » (MEN, 2008d, p. 2). Il ne s'agit pas d'un discours complètement auto-référencé puisqu'on fait explicitement référence au « monde contemporain », à la « vie

¹⁴⁴ Les valeurs de classification et de cadrage des différentes matières créent des manières de parler spécialisées sur la base de règles de reconnaissance et de réalisation différentes : par exemple, le travail oral est considéré légitime ou non selon certaines modalités, etc. Ces règles marquent une distinction entre les discours des différentes matières (Bernstein, 2007).

courante », mais c'est une ouverture prudente, qui s'accompagne toujours du rappel de l'autonomie de la discipline.

Les méthodes mathématiques s'appliquent à la résolution de problèmes courants. Elles ont cependant leur autonomie propre et l'efficacité des concepts qu'elles étudient, due à leur universalité, leur permet d'intervenir dans des domaines aussi divers que les sciences physiques, les sciences de la vie et de la Terre, la technologie, la géographie. [...] L'enseignement tend à la fois à développer la prise de conscience de cette autonomie par les élèves et à montrer que l'éventail des utilisations est très largement ouvert. (MEN, 2008d, p. 9)

C'est également un discours qui reste fortement tourné vers la formation de l'esprit. Par exemple, les constructions géométriques « constituent une étape essentielle à la compréhension des situations géométriques » par laquelle on accèdera à la logique et la rigueur (*Ibid.*, p. 2). L'entraînement à la démarche scientifique permettra de faire prendre conscience « de ce qu'est une véritable activité mathématique » (*Ibid.*, p. 9). L'importance de la décontextualisation est également rappelée régulièrement : « pour être efficaces, les connaissances doivent être identifiées, nommées et progressivement détachées de leur contexte d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 11)¹⁴⁵.

Ainsi les textes se prémunissent contre la dispersion, l'émiettement des savoirs, la perte d'identité et d'unité de la discipline. Le préambule du programme de français rappelle d'ailleurs que l'enseignant veille à « éviter une dispersion des enseignements qui serait contraire à l'efficacité des apprentissages et à l'unité de la discipline » (MEN, 2008c, p. 1).

2.2.3 Une évolution distincte selon la discipline et un rapport différencié au socle

Le programme de mathématiques avait déjà été révisé en 2005 avant que le socle ne soit adopté¹⁴⁶. La lecture du texte de 2005 révèle que l'introduction commune aux disciplines scientifiques et les thèmes de convergence étaient déjà présents¹⁴⁷. Ainsi, entre 1998 et 2005,

¹⁴⁵ On retrouve ici la décontextualisation, l'objectivation et la codification qui caractérisent les savoirs enseignés dans la forme scolaire (Kerlan et Teyssier, 2004).

¹⁴⁶ Bulletin officiel du 25 août 2005.

¹⁴⁷ C'est en 2005 que l'on voit apparaître dans les programmes scientifiques du collège une introduction commune et une annexe décrivant des « thèmes de convergence ». Les programmes en 2008 conservent l'introduction commune et les thèmes de convergence quasiment à l'identique. Par contre, les thèmes ne sont plus une annexe mais sont intégrés au corps du texte, ce qui peut dénoter un changement dans le statut de ces thèmes.

un travail de décloisonnement entre disciplines scientifiques avait déjà été mené. En 2008, le texte du programme de mathématiques reste quasi inchangé, il est « retouché » de façon superficielle pour introduire les références au socle en introduction, et se conformer à l'usage du mot « compétence » tel qu'employé dans le socle¹⁴⁸. Autre ajustement, le texte met en évidence, à l'intérieur du programme, les exigences relevant du socle commun et les connaissances et capacités figurant au programme mais « non exigibles » pour le socle (identifiées par des *italiques* dans le texte).

Le socle commun de connaissances et de compétences recouvre en mathématiques la quasi totalité des champs du programme, la différence entre le programme proprement dit et le socle commun résidant surtout dans le degré d'approfondissement et dans l'expertise attendue. (MEN, 2008d, p. 9)

Par exemple, « au niveau des exigibles du socle commun, toute technicité est exclue, puisque – dans l'esprit général du socle – on se limite à des problèmes simples, proches de la vie courante » (*Ibid.*, p. 10)¹⁴⁹. Cette dualité, visuellement mise en exergue dans les tableaux listant les contenus par niveau, sera plus tard caractérisée de « double exigence de l'acquisition du socle par tous les élèves et de l'avancement dans le programme » (DGESCO, 2011c, p. 2)¹⁵⁰.

Comparé au programme de mathématiques, le programme de français semble moins affecté par les principes du socle. Le texte y consacre quelques paragraphes dans le préambule, le socle étant présenté comme facteur de « décloisonnement ». La suite du programme, structuré par année scolaire, ne fera plus aucune référence au socle. Par contraste avec l'évolution des programmes scientifiques, le programme de français est à ce titre plutôt surprenant puisqu'il marque un mouvement de re-cloisonnement des savoirs et des activités

¹⁴⁸ Le socle emploie le terme « compétence » comme équivalent de « pilier » renvoyant soit à un champ disciplinaire, soit à des compétences « non disciplinaires ». Le champ disciplinaire « mathématiques » se retrouve inséré dans la grande compétence 3.

¹⁴⁹ Le texte du socle sur la compétence 3 indique que « les mathématiques fournissent des outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne » (MEN, 2006b, p. 10).

¹⁵⁰ Le texte associe également exigences du socle et élèves plus fragiles : « Ce n'est pas parce que cette exigence d'acquisition du socle commun concerne des élèves fragiles ou en difficulté en mathématiques que la formation qui leur est dispensée doit se cantonner dans l'apprentissage de techniques ou la mise en application de recettes » (DGESCO, 2011c, p. 3).

par rapport au programme de 1996¹⁵¹. Le texte de 2008 réintroduit un découpage des contenus et un séquençage des activités clairement délimités : il s'agit de dédier certaines périodes à des activités précises. Par exemple, l'écriture doit faire l'objet d'entraînement lors de séances dédiées. L'étude « systématique » des faits de langue¹⁵² est mise au premier plan, et la « leçon de grammaire » est caractérisée de fondamentale (voir Encadré 10). La dictée est définie comme modalité indispensable d'évaluation¹⁵³.

Encadré 10 La « leçon de grammaire », élément fondamental du programme de français

Préambule, Section I. L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexique

Grammaire

Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus. Cet enseignement prend appui sur les savoirs grammaticaux acquis à l'école primaire, qu'il approfondit et enrichit, rendant ainsi possible l'apprentissage d'autres notions. L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture.

La leçon de grammaire est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensables aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune. La connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition; elle participe par conséquent pleinement à la structuration de la pensée. Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. Les connaissances grammaticales apprises en français servent aussi à l'apprentissage des autres langues.

Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français. [...] Le programme de grammaire répartit les objets d'étude par année, pour harmoniser les apprentissages entre les classes et éviter les répétitions pour les élèves. La progression est ainsi soigneusement ménagée. [...]

(MEN, 2008c, p. 1)

Pour conclure, nous observons une logique d'évolution autonome de chaque discipline. Loin d'être gouvernées par un « code » des savoirs scolaires communs, les disciplines restent

¹⁵¹ Le programme de 1996 prônait une structuration autour de « pôles » (narratif, argumentatif) plutôt que par sous-champs (orthographe, grammaire, etc.), et tendait vers une plus grande ouverture au non-scolaire, aux contextes de la vie sociale. L'étude de la langue n'était plus une fin en soi mais devait être étroitement articulée à d'autres activités (Allardi, 2003).

¹⁵² Le volume le plus important des contenus annuels est dédié à l'étude de la langue (grammaire, orthographe et lexique) par rapport aux autres sections (lecture, expression écrite), et par rapport à deux sections marginales consacrées à l'expression orale et l'histoire des arts.

¹⁵³ La dictée fait partie des exercices canoniques qui constituent l'identité de la discipline (Allardi, 2003).

sous-tendues par des principes didactiques spécifiques et sont maintenues dans leur statut de catégorie singulière. Au final, ce que l'on pourrait qualifier de « mise en conformité »¹⁵⁴ des textes avec le socle reste superficielle.

2.2.4 Juxtaposition des normes d'évaluation

De la même façon que socle et programmes instituent deux logiques tendant vers deux modèles distincts (code intégré pour le socle et code sériel pour les programmes), les instruments d'évaluation font coexister deux logiques sur toute cette période. Cette dualité est d'ailleurs exprimée par certains documents d'accompagnement :

Mettre en œuvre le socle commun implique de faire vivre concrètement en classe deux objectifs de formation : le souhaitable pour tous (le programme), le nécessaire à tous (le socle commun). De façon analogue, l'évaluation revêt donc un double enjeu : mesurer la maîtrise du programme et mesurer celle des exigibles du socle commun. (DGESCO, 2011c, p. 32)

Le livret personnel de compétences, une tentative d'instaurer de nouvelles formes d'évaluation

Le socle repose sur une logique de validation des compétences, sans compensation possible entre elles. Le livret personnel de compétences (LPC) mis en œuvre à partir de 2010 est censé « parachever » le socle¹⁵⁵ et permettre sa « validation progressive » (MEN, 2007c). Il est renseigné à chaque « palier » et non pas annuellement. Ce processus est également censé entraîner un décloisonnement disciplinaire puisque le renseignement du livret nécessite un travail commun de l'équipe pédagogique. Le LPC s'inscrit en outre dans la logique d'organisation des contenus à l'œuvre dans le socle. Il tend vers la dé-différenciation des savoirs et juxtapose, au sein de chaque « compétence », des contenus très hétérogènes sans établir de pondération entre les contenus, dénommés « items »¹⁵⁶. Certains items renvoient à

¹⁵⁴ Selon J. Lebeaume (2010), les textes réglementaires qui définissent les programmes portent la trace d'un « processus de conformation » aux contraintes législatives.

¹⁵⁵ En 2005, il est question d'attester la maîtrise du socle. En 2007, on voit apparaître l'idée d'un livret de suivi à destination des familles. À partir de 2009, le livret doit permettre non seulement le suivi des élèves, mais aussi la validation du socle, indispensable pour obtenir le brevet. Le modèle national du livret personnel de compétences est défini par l'arrêté du 14 juin 2010 et sa mise en œuvre précisée par la circulaire du 18 juin 2010.

¹⁵⁶ Ces « items » doivent être validés « Dès qu'une connaissance, une capacité, une attitude a été jugée acquise, l'indication peut en être portée dans le livret personnel de compétences au niveau de l'item correspondant. Cet enregistrement se traduit alors par l'inscription de la date à laquelle cette évaluation est positive » (MEN, 2010b).

des pratiques scolaires (« écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire » dans la compétence 1) ou renvoient de façon très large aux savoirs dans leur dimension patrimoniale (« identifier la diversité des civilisations, des langues, des sociétés, des religions » pour la compétence 5). D'autres font références à des comportements (« manifester curiosité, créativité, motivation », dans la compétence 7), ou portent sur des capacités d'ordre fonctionnel (Ropé et Tanguy, 1994) liées à la maîtrise d'outils spécifiques (« gérer des espaces de stockage », « recevoir un message avec pièces jointes » pour la compétence 4) ou sur des habiletés physiques (« savoir nager » dans la compétence 7). Le Tableau XVI reproduit les sections du LPC pour les compétences 3 et 7, illustrant cette hétérogénéité.

Le LPC est sous-tendu par une logique ambivalente pour deux raisons. Premièrement, le livret est censé permettre de suivre la « progression » des apprentissages, permettant de faire un « bilan » des acquis de l'élève (MEN, 2010b) : valider une compétence, « ce n'est ni classer les élèves, ni noter une performance » (DGESCO, 2010, p. 7). Cependant, les compétences et leurs items font l'objet d'une validation binaire : elles sont validées ou ne le sont pas. Une telle approche semble remettre en cause l'idée même de progression et se rapprocher davantage d'une logique où le résultat devient plus important que la démarche (Dutercq et Lanéelle, 2013)¹⁵⁷. Deuxièmement, l'analyse des textes qui définissent le LPC révèle le caractère différenciateur de l'usage attendu de la « validation » selon le type d'élève. Ainsi on renseignera les items qui composent les compétences *uniquement* pour les élèves dont les compétences ne sont pas validées, soit un total de 98 items pour le palier 3 (MEN, 2010a). Les « bons » élèves ne sont donc pas vraiment concernés par le livret (on se contentera de remplir la première page en cochant les cases en face des 7 compétences).

¹⁵⁷ Notons par ailleurs que si cette progression par palier est censée respecter le rythme d'apprentissage des élèves, la DGESCO publie des grilles pour la validation des compétences qui incluent des tableaux détaillés des connaissances définissant les exigences à chaque niveau de la 6^{ème} à la 3^{ème} (DGESCO, 2011d).

Tableau XVI Le livret personnel de compétences, compétences 3 et 7, palier 3

Palier 3 Compétence 3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique	Date	Palier 3 Compétence 7. L'autonomie et l'initiative	Date
Pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes		Être acteur de son parcours de formation et d'orientation	
Rechercher, extraire et organiser l'information utile	...	Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers de secteurs et de niveaux de qualifications variés	...
Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes	...	Connaître les parcours de formation correspondant à ces métiers et les possibilités de s'y intégrer	...
Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique [...]	...	Savoir s'auto-évaluer et être capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis	...
Savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques		Être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations	
Organisation et gestion de données : reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques, exploiter des statistiques [...]	...	Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles	...
Nombres et calculs : connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires. Mener à bien un calcul : mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur	...	Identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées	...
Géométrie : connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés	...	Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique physique (sportive ou artistique) adaptée à son potentiel	...
Grandeurs et mesures : réaliser des mesures, calculer des valeurs (volumes, vitesses) en utilisant différentes unités	...	Savoir nager	...
Savoir utiliser des connaissances dans divers domaines scientifiques		Faire preuve d'initiative	
L'univers et la terre : organisation de l'univers, structure et évolution au cours des temps géologiques de la Terre [...]	...	S'engager dans un projet individuel	...
La matière : principales caractéristiques, états et transformations, propriétés physiques et chimiques de la matière [...]	...	S'intégrer et coopérer dans un projet collectif	...
Le vivant : unité d'organisation et diversité, fonctionnement des organismes vivants, évolution des espèces [...]	...	Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement	...
Environnement et développement durable			
Mobiliser ses connaissances pour comprendre des questions liées à l'EDD	...		
La compétence 3 est validée le :	...	La compétence 7 est validée le :	...

Le diplôme national du brevet : un instrument d'évaluation maintenu dans ses principes...

Parallèlement au LPC, qui doit permettre d'établir un bilan des compétences acquises, le diplôme du brevet en fin de collège repose sur la combinaison d'un examen dans trois disciplines (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique) et des résultats au cours de l'année (sur base des moyennes trimestrielles). Alors que le livret est censé remettre à plat des modalités de l'évaluation qui doivent être pensées en termes de validation d'acquis et s'éloigner de la logique de note chiffrée avec compensation entre matières, le brevet maintient ces principes. Par ailleurs, les textes font emporter la logique du brevet sur celle du livret (MEN, 2009a). Il y a implicitement une hiérarchie entre les deux normes : premièrement, le brevet correspond aux exigences des programmes de 3^{ème} qui, pour plusieurs compétences, sont « d'un niveau supérieur » au socle (DGESCO, 2010); deuxièmement, l'obtention du brevet *entérine* la validation du socle (la réciproque n'est pas vraie). Le jury peut ainsi délivrer le brevet à un élève n'ayant pas validé toutes les compétences du socle, ce qui vaut alors comme attestation de maîtrise du socle. Au final, la logique de validation des compétences que le livret est censé instaurer est en quelque sorte rendue caduque par le maintien d'un instrument plus ancien auquel les textes donnent la primauté.

... mais dont on fait évoluer le contenu

Si la logique de l'évaluation par examen dans les matières jugées « fondamentales » est maintenue, la nature de ce qui est évalué va faire l'objet de modifications non négligeables vers la fin de la période¹⁵⁸. Nous observons tout d'abord la plus grande prise en compte de contenus transversaux et davantage tournés vers des normes comportementales : le coefficient attribué à la note de « vie scolaire » censée évaluer l'autonomie et l'initiative; la prise en compte de l'histoire des arts dans les épreuves du brevet à partir de 2009 (on lui attribue le même coefficient qu'aux trois épreuves disciplinaires); enfin la prise en compte de l'expression orale dans les notes trimestrielles qui pèsent dans l'attribution du diplôme.

¹⁵⁸ Cette inflexion nous semble importante en raison de la place du brevet en tant qu'examen national et « expression pédagogique du principe d'égalité » au fondement du système éducatif français (Tanguy, 1994, p. 37), ainsi que de son importance dans la régulation des pratiques pédagogiques (que l'on analysera dans la partie III).

Cet infléchissement se reflète également dans les modifications qui sont apportées aux épreuves en 2012. De nouvelles consignes et formats d'évaluation témoignent d'un changement dans le cadrage du discours régulateur, qui se fait plus lâche. Par exemple, en français, les épreuves sont modifiées pour donner plus de place à l'autonomie et aux réactions personnelles, aux capacités d'interprétation de l'élève qui devra développer une réponse longue¹⁵⁹. En mathématiques, on valorise les processus, les démarches et essais « mêmes non aboutis », au travers d'exercices prenant appui sur des situations issues de la vie courante dont au moins une tâche exigeant une prise d'initiative (MEN, 2012b). Le brevet évolue donc vers une évaluation moins centrée sur la performance de l'apprenant, et davantage sur les processus, les démarches, faisant une plus grande place à la singularité de l'élève. On a également un ancrage plus important dans le discours horizontal, avec une prise d'appui sur les situations de la vie courante, ce qui modifie les règles de reconnaissance typiques de la discipline : le savoir mathématique peut être « caché » dans un contexte relevant du quotidien, ce sera à l'élève de le reconnaître.

2.2.5 Un affaiblissement des valeurs de classification et de cadrage « à la marge »

Des dispositifs introduisant « d'autres façons de faire », tournés vers l'individualisation

Tout au long de cette période, plusieurs circulaires vont définir des dispositifs introduisant des formes d'individualisation de l'enseignement. On tend alors vers un affaiblissement du cadrage des relations enseignant/élève, mais au sein d'espaces et de temps bien délimités. À l'instar de Kerlan et Teyssier (2004), nous considérons de tels dispositifs comme un « analyseur » heuristique pour éclairer l'évolution globale du discours

¹⁵⁹ La mise au centre de la subjectivité de l'élève est également très prégnante dans un document d'accompagnement sur la lecture datant de 2011 et publié en 2013 (DGESCO-IGEN, 2013). Il s'agit d'encourager l'investissement des élèves, y compris émotif et non plus seulement intellectuel.

pédagogique¹⁶⁰ : ce qui se joue dans les « marges » interroge « le cœur » du dispositif (*Ibid.*, p. 137), car ils infléchissent la forme scolaire¹⁶¹.

Ainsi, entre 2005 et 2012, trois dispositifs emblématiques sont adoptés¹⁶² : les programmes personnalisés de réussite éducative ou PPRE (2005), l'accompagnement éducatif (2008), et l'accompagnement personnalisé (2011). Ces dispositifs introduisent graduellement : a) une généralisation de formes de soutien personnalisé à tous les élèves, et non plus uniquement pour les plus faibles; et b) des modalités pédagogiques qui ne visent plus uniquement la remédiation dans les apprentissages de base, mais qui visent plus largement le développement artistique, la créativité ou des compétences transversales. Le Tableau XVII résume les caractéristiques de ces trois dispositifs.

Le PPRE, dispositif emblématique de la loi d'orientation de 2005, vise les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les compétences de base en français et mathématiques. C'est un dispositif typique d'interventions qui visent à donner « plus d'éducation » (Power et Whitty, 2008)¹⁶³. Il s'agit de remédier à des difficultés d'ordre scolaire avec une intervention

¹⁶⁰ Les auteurs analysent des dispositifs mis en place au début des années 2000 comme des « bougés » de la forme scolaire (Kerlan et Teyssier, 2004, p. 169).

¹⁶¹ La forme scolaire « repose sur l'occupation d'un lieu, la scansion du temps, la transmission d'un rapport à l'écrit et l'invention du rapport pédagogique comme relation de pouvoir, fonctionne grâce à des procédures, des réglementations, des objets qui incarnent l'autorité, le savoir et les apprentissages (Vincent, 1980; Vincent *et al.*, 1994). Ce sont alors les vecteurs objectifs du comportement qui priment sur l'adhésion normative des acteurs, ce qu'incarne bien le double sens du mot « discipline », à la fois une contrainte des conduites mise en forme par la trame des procédures scolaires et la partition curriculaire d'un ensemble de savoirs » (Barrère, 2013, p. 97).

¹⁶² L'analyse sur un temps plus long révèle que ce mouvement a été enclenché à la fin des années 90, notamment avec la loi d'orientation de 1989 qui préconise que des voies diversifiées soient proposées aux élèves, en fonction de leurs besoins. Cependant, à partir de 2001, suite au constat d'insatisfaction quant à l'efficacité des mesures d'aide aux élèves malgré leur multiplication, on annonce que désormais « aucun dispositif ne sera plus imposé » (Benhaïm, 2003, p. 53). En ce sens, la loi d'orientation de 2005 représente selon nous un tournant puisqu'elle fait du PPRE un dispositif obligatoire et lié aux exigences du socle.

¹⁶³ L'approche de Power et Whitty (2008) fournit un cadre d'analyse pour comparer et contraster différentes approches de l'éducation compensatoire. Il repose sur les concepts de classification et cadrage développés par Bernstein (1971). Selon la typologie des dispositifs établie par les auteurs, un premier type d'interventions est caractérisé par une classification et un cadrage forts (CI+Ca+). Elles ne visent pas à affaiblir les frontières (entre l'école et la maison, entre savoirs scolaires et non-scolaires) ni le contrôle de la communication pédagogique. Ces stratégies consistent généralement à donner « plus » d'éducation (*giving more education*) – ex. programmes intensifs; matériel éducatif ou personnel éducatif supplémentaire. Ces interventions peuvent malgré tout comporter des éléments qui altèrent les frontières temporelles entre l'école et la famille, entre le temps scolaire et non-scolaire (par ex. groupes d'études après l'école, ou invitation des parents à l'école). Cependant, l'altération de ces frontières ne modifie pas ou très peu la force de la classification entre savoir scolaire et non-scolaire.

intensive, ciblée, de courte durée, dont on mesure l'efficacité grâce aux évaluations attestant de la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques. L'objectif est avant tout de pouvoir à nouveau tirer profit des enseignements en classe entière.

Tableau XVII Principaux dispositifs d'individualisation entre 2005 et 2012

Nom du dispositif	Temporalité	Public concerné	Visée	Contenus/Activités
Programme personnalisé de réussite éducative (2005)	Temps à part	Priorité aux élèves dont les évaluations diagnostiques en début de sixième révèlent des retards significatifs dans les apprentissages fondamentaux	Augmentation de la proportion d'élèves maîtrisant les compétences de base en français et en mathématiques en fin de collège	Action spécifique intensive et de courte durée. Modalités : soutien scolaire, groupes de besoins, remise à niveau, apprentissage de méthodes visant la compréhension des consignes, l'utilisation d'outils, la préparation des devoirs, une appropriation des enseignements dispensés en cours
Accompagnement éducatif (2008)	Temps à part – 2h après la classe entre le temps de l'école et celui de la famille	Priorité aux élèves rencontrant des difficultés, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux de conditions d'étude favorables	Contribuer à l'égalité des chances entre tous les élèves	Quatre domaines : 1) aide aux devoirs et aux leçons; 2) pratique sportive; 3) pratique artistique et culturelle; 4) pratique orale de l'anglais. Activités qui permettent aux élèves de suivre un parcours adapté à leurs envies et à leurs besoins
Accompagnement personnalisé en classe de 6^{ème} (2011)	Temps intégré à l'horaire des élèves - 2h par semaine	- Tous les élèves de 6 ^{ème} - Dispositif ouvert à tous, mais priorité à ceux qui en ont besoin pour répondre à des difficultés	Aider l'élève à devenir un collégien (organisation de son travail) et proposer différentes modalités (soutien et approfondissement)	Par ordre de priorité : 1) remise à niveau en cas de difficultés importantes dans l'acquisition des compétences en français et mathématiques; 2) apprentissage des enseignements de la classe de sixième; 3) acquisition de l'autonomie et des méthodes de travail (compréhension du travail attendu, organisation personnelle); 4) approfondir les connaissances en proposant des activités contribuant au renforcement de la culture générale

L'accompagnement éducatif (2008) s'en différencie par le fait qu'il vise des activités (sport, art, culture) plus larges que l'aide aux devoirs (qui reste malgré tout l'activité première), avec des objectifs de développement affectif, personnel, artistique, etc. Ce dispositif se rapproche

d'interventions davantage tournées vers les finalités « thérapeutiques » (Bernstein, 2000). Barrère (2013) note que certains dispositifs prennent ainsi en charge la formation de la personnalité (non prise en compte par l'institution) faisant appel à « l'expression et à la réparation de l'estime de soi » :

Il ne s'agit plus seulement de « donner plus à ceux qui ont moins », sur un territoire donné mais de « faire autrement » avec « certains », voire même avec « chacun ». (p. 106)

Cependant, l'aide aux devoirs et aux leçons reste proposée en priorité aux élèves de sixième pour favoriser leur adaptation aux exigences du collège (MEN, 2008a).

Avec l'adoption du dispositif « accompagnement personnalisé » en 2011, les catégories d'élèves concernés vont s'élargir : le dispositif concerne potentiellement tous les élèves, ceux qui ont des « acquis fragiles » mais aussi ceux qui veulent « approfondir » (MEN, 2011a). On passe également de dispositifs cantonnés à des « temps à part » à un dispositif intégré à l'horaire des élèves. On peut y voir l'indice d'une institutionnalisation plus grande de la différenciation, même si encore une fois, une constante demeure la priorité donnée aux élèves en difficulté pour qui la « remise à niveau » restera la modalité privilégiée.

En somme, notre analyse nous amène à nuancer la thèse d'un infléchissement de la forme scolaire à travers de tels dispositifs. De par leurs caractéristiques principales, ils s'apparentent à une catégorie de dispositifs compensatoires qui maintiennent une classification et un cadrage relativement forts (Power et Whitty, 2008). Les frontières entre types de savoirs et les relations hiérarchiques entre enseignants et apprenants restent nettes. Au final, ces dispositifs visent avant tout l'apprentissage du métier de collégien; c'est une individualisation « compensatoire, partielle, temporaire et sélective » (Houssaye, 2012, p.236-237), centrée sur les performances scolaires et qui vise avant tout les élèves en difficultés. Les objectifs thérapeutiques à travers des activités créatives, artistiques, expressives restent secondaires.

L'institutionnalisation progressive mais limitée de thèmes « intégrateurs » ou transversaux

D'autres dispositifs sont introduits par le biais de circulaires. Il s'agit des dispositifs qui renvoient aux diverses formes d'« éducation à », qui concernent l'introduction de thèmes transversaux ou non strictement disciplinaires. Nous avons analysé deux types d'« éducation

à » emblématiques des changements caractérisant le curriculum à partir de 2005 : l'éducation à l'environnement et au développement durable (EDD) et l'éducation à l'orientation, à travers le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF). Ce sont des priorités politiques importantes et ces thèmes font l'objet de nombreuses mentions dans les circulaires de rentrée.

Sur la période 2005-2012, ces thèmes vont bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle accrue, soit en étant intégrés dans les programmes, soit par le caractère obligatoire des activités dont doivent bénéficier tous les élèves. L'éducation à l'orientation n'est pas une chose nouvelle puisqu'elle apparaît dès la circulaire du 31 juillet 1996 qui a pour objectif d'améliorer les connaissances des élèves sur le monde du travail et les systèmes de formation. Cependant, cette circulaire n'introduit pas d'obligation de mise en œuvre ni moyens supplémentaires, et les contenus étaient établis par l'établissement. L'éducation à l'environnement n'est pas non plus nouvelle puisque dès 1977 une circulaire introduit ce thème, mais jusqu'en 2005 il s'agit seulement d'encourager sa prise en compte dans les démarches et activités éducatives diverses (comme dans les « itinéraires de découverte » en 2002). Autre indice d'une plus grande institutionnalisation, ces « éducation à » sont censés faire l'objet d'une évaluation et être pris en compte dans la validation du socle¹⁶⁴ : par exemple, l'évaluation du PDMF est censé contribuer à la validation de la compétence « autonomie et esprit d'initiative » (MEN, 2011b). L'EDD donne également lieu à un item d'évaluation de la compétence 3 (MEN, 2007a)

Cependant l'intégration de ces contenus dans le curriculum se fait de deux façons différentes :

(1) L'EDD est introduit par intégration dans les programmes scientifiques, il est réparti entre les disciplines scientifiques. Cette logique d'imprégnation (*permeation*) (Whitty, Rowe et Aggleton, 1994) a comme principal effet que le thème se retrouve « absorbé » dans la discipline (voir section 2.2.2, Encadré 9).

(2) L'éducation à l'orientation reste à la marge des programmes. Le PDMF n'est pas intégré dans les programmes, mais doit faire l'objet d'une prise en compte (sur le temps scolaire et

¹⁶⁴ L'évaluation est un indicateur de l'importance et de la place qu'on donne aux contenus dits « transversaux » (Whitty, Rowe et Aggleton, 1994).

« hors » temps scolaire). Il s'agit de rompre avec « l'approche traditionnelle d'activités scolaires spécialisées en direction de publics spécifiques » (MEN, 2008b). Mais les modalités suggérées (actions ponctuelles, accompagnement éducatif) restent en majorité à la périphérie de la classe. Pour reprendre les termes de Kerlan et Teyssier (2004), le « transfert » vers le « cours ordinaire » est peu opérationnalisé dans les textes.

En somme, si ces thèmes tendent vers un affaiblissement de la classification qui soutient le discours instructeur, cet infléchissement est limité de deux façons : soit le thème est relégué à la marge du curriculum, soit, s'il est intégré aux programmes, il fait plutôt l'objet d'une dilution dans la discipline, avec un risque d'invisibilisation (Whitty *et al.*, 1994)¹⁶⁵.

Assouplissement du cadrage et ouverture vers le non-scolaire par le biais des documents d'accompagnement

La plupart des documents ressources censés accompagner le socle et les programmes sont publiés en 2010-2011. Ils contrastent assez fortement avec les textes législatifs/réglementaires, notamment dans leur volonté d'apporter un argumentaire pour légitimer, expliquer « l'utilité et l'intérêt du changement » (DGESCO, 2010, p.4). Des fiches repères visent notamment à diffuser un « vocabulaire commun » (*Ibid.*, p. 6). On voit alors apparaître quelques références à la recherche en éducation (alors que ces références sont totalement absentes des programmes), par exemple pour tenter de circonscrire la définition de compétence en proposant différentes définitions possibles¹⁶⁶. Autre particularité de ces documents, les évaluations internationales (PISA) y sont mobilisées. Celles-ci viennent justifier la nécessité pour les élèves de prendre parti, d'exprimer leur opinion personnelle, de

¹⁶⁵ Il est en effet fréquent que les thèmes transversaux deviennent « invisibles » dans un contexte de forte classification et cadrage associé aux disciplines académiques conventionnelles (Whitty *et al.*, 1994).

¹⁶⁶ Les « fiches » s'appuient sur les définitions d'auteurs francophones : « Afin de clarifier cette notion de compétence, on peut faire référence à des définitions de quelques auteurs » (DGESCO, 2010, p. 6). Suit une liste de définitions tirées de Meirieu (1989), Le Boterf (1994), Perrenoud (1999), Tardif, Romainville. On rappelle également la définition du parlement européen. Le document note également que la définition retenue dans le texte français du socle (combinaison de connaissances, capacités, attitudes) diffère « légèrement » des définitions citées.

sortir de l'application de règles¹⁶⁷. Elles justifient également un ancrage plus important des contenus dans la « vie réelle » et un décloisonnement entre disciplines.

Les résultats obtenus lors des différentes enquêtes de PISA montrent que les élèves français réussissent très correctement les tâches simples mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'effectuer une tâche dite « complexe » exigeant d'articuler plusieurs tâches simples non précisées lorsque le contexte ne permet pas d'identifier le champ disciplinaire concerné ou lorsqu'il est « caché » dans un cas concret de la vie courante. (DGESCO, 2011b, p. 3-4)

Alors que les programmes restaient prudents face au risque d'une trop grande contextualisation des savoirs, les documents d'accompagnement introduisent un autre rapport au discours horizontal dans lequel doit s'ancrer le discours pédagogique : il faut donner du sens à la discipline en s'appuyant sur des situations de la vie courante, il faut présenter le « savoir visé en lui donnant toutes les chances d'être perçu comme utile voire indispensable » (DGESCO, 2011c, p. 4). On voit également apparaître des termes qui n'étaient pas présents dans les programmes de 2008. Le terme de « tâche complexe » en particulier¹⁶⁸ devient central dans les documents en lien avec la compétence 3. Il est mobilisé en référence à la préparation des élèves à la vie :

On compte sur la tâche complexe, pas toujours mais souvent, pas systématiquement mais à bon escient, pour motiver les élèves et les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle en mobilisant les connaissances, les capacités et les attitudes acquises. (DGESCO, 2011b, p. 4)

D'autres notions inédites apparaissent, comme « situation d'apprentissage » et « situation d'évaluation », indices d'une évaluation moins visible du point de vue de l'élève¹⁶⁹.

¹⁶⁷ En français, un document d'accompagnement sur la lecture élaboré en 2011 (publié en 2013) justifie la nécessité d'une nouvelle approche de la lecture en partie par les mauvais résultats des élèves français aux évaluations PISA : « Si nos élèves sont en difficulté dans les évaluations nationales comme PISA, c'est que les questions qu'on leur pose les invitent rarement à prendre parti, à formuler et justifier une opinion, à réagir personnellement aux textes » (DGESCO-IGEN, 2013, p. 17).

¹⁶⁸ Le mot « tâche » est employé une fois dans tout le programme de mathématiques, en référence aux « tâches simples » pour souligner l'importance de la mémorisation, des automatismes, des exercices d'entraînement (MEN, 2008d). À noter que la notion de « tâche » complexe apparaissait une fois dans le Décret Socle, en introduction : « Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie » (MEN, 2006b, p. 3).

¹⁶⁹ On trouve dans le programme de mathématiques (2008) les expressions « situations simples » ou « situations en lien avec la vie courante », « situations réelles », « situations riches », « situation d'étude », souvent en lien avec la résolution de problème. Le programme de français emploie ce terme en référence à des situations de communication et d'énonciation principalement.

Les documents valorisent également des relations plus horizontales entre enseignant et élèves. L'enseignant doit susciter leur motivation, par exemple en leur proposant une situation ancrée dans leur environnement (DGESCO, 2011b). Il devient « accompagnateur », « personne ressource », « guide » (*Ibid.*), il n'impose pas de démarches privées de signification. Les orientations qui étaient déjà en partie présentes dans le programme de mathématiques (comme la mise en activité de l'élève) sont mises au premier plan alors que d'autres pratiques (par exemple celles de type « transmissif ») passent au second plan.

Enfin, les documents d'accompagnement marquent un déplacement plus net (déjà amorcé dans les programmes) vers la mise en valeur des progressions individuelles plutôt qu'une évaluation qui pénalise les manques. Il s'agit de « valoriser différents niveaux de production » (DGESCO, 2011c, p. 8). Dans le même esprit, on recommande de s'éloigner d'une évaluation qui sanctionne sur base d'une performance négative : « S'il s'est trompé, il n'est pas sanctionné par une mauvaise note, mais seulement invité à progresser jusqu'à ce que la compétence puisse être validée » (DGESCO, 2010, p. 16).

Ces documents non prescriptifs, publiés tardivement dans cette première période, marquent donc un net affaiblissement de la classification des savoirs (par comparaison avec les programmes), ils font place à un cadrage plus lâche, permettant de s'adapter aux particularités de chaque élève et valorisant des relations plus horizontales entre enseignants et élèves.

2.2 Période 2 (2012-2015) : vers un modèle curriculaire intégré?

En 2012, les élections présidentielles entraînent un changement de majorité gouvernementale. Le nouveau gouvernement socialiste lance une vaste « refondation » de l'école qui va mener à l'adoption d'un nouveau socle et de nouveaux programmes. Les textes centraux de la période précédente vont être remis à plat pour l'essentiel. Nous présentons dans les sous-sections suivantes les points saillants de ces nouveaux textes, en soulignant avant tout en quoi ils se distinguent des précédents.

2.2.1 Un socle comme « programme général » en rupture avec les logiques disciplinaires

Le socle commun, auquel on a accolé un nouveau terme, celui de « culture », est redéfini dans la charte des programmes (CSP, 2014a) comme « programme général » de la scolarité obligatoire (expression qui rappelle le « programme des programmes » du curriculum québécois). La loi d'orientation de 2013 donne au CSP le mandat de faire du nouveau socle « le principe organisateur de l'enseignement obligatoire ». Le nouveau socle est défini comme une « matrice », « un cadre général qui donne forme, sens et cohérence à l'ensemble des programmes » (CSP, 2014b, p. 1), alors que le socle 2006 pouvait être lu comme un « programme au rabais » (*Ibid.*). Il s'agit surtout d'éviter la double prescription programmes/socle qui caractérisait le dispositif de 2006.

Contrairement au décret de 2006 dans lequel cinq des sept grandes « compétences » renvoyaient à des piliers disciplinaires reconnaissables, les cinq « domaines »¹⁷⁰ du socle de 2015 renvoient « à de grands enjeux de formation » et entraînent un brouillage des frontières disciplinaires beaucoup plus important (voir Tableau XVIII). Le CSP (2014b) souligne la nouveauté de ce découpage qui prend distance avec les hiérarchies traditionnelles entre types de savoirs. Par exemple, dans le domaine « les langages pour penser et communiquer » :

[...] une place nouvelle est donnée aux langages informatiques et globalement à tous les usages des langages scientifiques; l'introduction des langages artistiques au sens large (images, sons, cinéma, photographie, expression corporelle, spectacle vivant...), du langage des médias et des pratiques sportives, permet de corriger leur quasi effacement dans le socle précédent et de remettre à égalité tous les champs formateurs du savoir. (*Ibid.*, p. 3).

Tableau XVIII Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2015

Domaine	Objectifs de connaissances et de compétences associés
Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

¹⁷⁰ On ne parle plus de « piliers » ou de « grandes compétences ».

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre	Organisation du travail personnel Coopération et réalisation de projets Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information Outils numériques pour échanger et communiquer
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen	Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres La règle et le droit Réflexion et discernement Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative
Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques	Démarches scientifiques Conception, création, réalisation Responsabilités individuelles et collectives
Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine	L'espace et le temps Organisations et représentations du monde Invention, élaboration, production

2.2.2 Des savoirs disciplinaires profondément restructurés

Notre analyse du nouveau programme du cycle 4 (couvrant trois années du collège) permet d'identifier un mouvement marqué vers un curriculum de type intégré dans lequel les contenus disciplinaires sont coordonnés par le même code des savoirs scolaires. Ce mouvement entraîne un affaiblissement des frontières, notamment entre savoir scolaire et non-scolaire, mais aussi à l'intérieur de chaque champ disciplinaire. Tous les contenus disciplinaires sont intégrés dans un seul et même document pour le cycle entier. Chaque cycle est structuré de la même façon, selon une division en trois volets (objectifs du cycle; contribution de chaque enseignement aux domaines du socle; contenus par enseignement). À l'intérieur des contenus d'enseignement, le découpage ne se fait plus par sous-domaines spécifiques à la discipline (par ex. algèbre, géométrie) mais autour de compétences qui sont présentées selon un canevas commun¹⁷¹. Les liens explicites avec les autres domaines d'enseignement introduit un décloisonnement disciplinaire bien plus marqué que dans les programmes précédents. Le programme intègre des thèmes transversaux explicitement arrimés aux contenus scolaires.

¹⁷¹ Le volet 3 comporte pour chaque enseignement : les compétences travaillées pendant le cycle; les attendus de fin de cycle; les compétences et les connaissances associées; des exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève; des repères de progressivité permettant d'organiser l'enseignement durant les trois années du cycle; des pistes pour aménager des liens avec les autres enseignements.

Cette nouvelle organisation des contenus entraîne un net affaiblissement du discours autonome qui singularisait chaque discipline comme catégorie singulière. Le statut d'altérité de la culture scolaire est d'ailleurs relativisé, par le rappel qu'il existe en dehors de l'école d'autres savoirs, d'autres pratiques qui ont leur légitimité : « [les programmes] doivent également mettre en évidence pour les élèves que la culture, les savoirs et les compétences que l'école propose ne sont pas exclusifs des savoirs et des pratiques culturelles qu'ils acquièrent à l'extérieur de l'école » (CSP, 2014a, p. 9)¹⁷². La tonalité tranche assez nettement avec les programmes de 2008 (en français surtout) qui faisaient une place très limitée aux savoirs et pratiques non strictement scolaires. L'explicitation de la part de construction sociale dans le choix des contenus contribue à ce mouvement de « désacralisation » des savoirs scolaires (Tanguy, 1994) : la charte des programmes recommande ainsi de « mieux expliciter les choix opérés parmi tous les savoirs disponibles comme entre les différentes programmations possibles de ces savoirs » (CSP, 2014a, p. 1).

2.2.3 Un discours prudent face aux risques d'invisibilisation des frontières disciplinaires et des attentes vis-à-vis des élèves

Ce mouvement vers une plus grande intégration des contenus s'accompagne toutefois de mises en garde contre les risques que peuvent engendrer une faible classification des savoirs et un faible cadrage du contrôle pédagogique. D'une part, le programme insiste sur la continuité et la circulation entre savoirs, supports et registres. On attend des élèves qu'ils soient capables de « naviguer » entre différents types de savoirs de façon fluide :

L'élève est amené à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de la communication et de l'information (images, sons, supports numériques...). (MEN, 2015a)

D'autre part, le texte soulève de façon implicite la question du risque d'invisibilisation des règles de reconnaissance : « l'interdisciplinarité favorise cette souplesse

¹⁷² Par exemple, en français, les savoirs portant sur la langue elle-même perdent leur primauté, par rapport au programme de 2008. On note également un élargissement des types de contenu (moins strictement scolaires, et moins centrés sur la culture patrimoniale) qui feront l'objet d'apprentissage, avec des supports de lecture variés qui incluent images, documents composites, littérature jeunesse, écrits sociaux, etc.

et cette adaptabilité, à condition qu'elle ne soit pas source de confusion, mais bien plutôt d'échanges et de confrontation de points de vue différents » (*Ibid.*)¹⁷³. Les règles de réalisation (ce qui est attendu de l'élève pour produire un texte légitime) font également l'objet d'une attention particulière. Ainsi le domaine 2 du socle est censé favoriser l'enseignement explicite des méthodes et outils pour apprendre, tels que la documentation ou l'organisation des apprentissages. Il faut rendre plus explicite l'apprentissage de la « langue scolaire, de la compréhension des consignes, du lexique, du maniement des usuels, de la prise de note » (MEN, 2015a). En d'autres termes, il s'agit de se prémunir contre les risques d'un curriculum caché, soit les dispositions attendues des élèves concernant leur « métier d'élève » mais non explicitées ni enseignées comme telles. Le programme répondrait de cette façon à la préoccupation de « viser une définition en tous points explicite de ce qui est exigé des élèves aux différents niveaux, en évitant tout ce qui pourrait relever d'attentes cachées, préjudiciables aux élèves les plus éloignés de l'école » (CSP, 2014a, p. 7)¹⁷⁴.

2.2.4 L'émergence de l'élève comme personne singulière et son épanouissement

Les textes de 2014-2015 se démarquent nettement des précédents par la valorisation de relations pédagogiques moins hiérarchiques et surtout la prise en compte du bien-être de l'adolescent, son épanouissement, le développement de sa personnalité. Il s'agit, dans les termes de Bernstein (2000) d'encourager des relations pédagogiques sur un mode thérapeutique. Le premier paragraphe du décret définissant le socle redéfinit ainsi les finalités de la scolarité obligatoire en intégrant les notions d'épanouissement et de développement de la personne¹⁷⁵:

[La scolarité obligatoire] donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir

¹⁷³ De telles mises en gardes ont été formulées par des chercheurs du groupe de recherche ESCOL (E. Bautier, Y. Rochex, P. Rayou) dont certains ont participé aux groupes de travail chargés de l'élaboration des programmes.

¹⁷⁴ Selon E. Bautier (2010), les tendances curriculaires faisant émerger des contenus sous forme de projets, de thèmes, d'expériences dans lesquels les apprenants ont apparemment une part importante de contrôle, donnent une importance très grande au curriculum « latent », soit les dispositions que l'on acquiert par expérience, imprégnation, familiarisation diffuse, plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites ou intentionnelles (Forquin, 2008).

¹⁷⁵ Le socle de 2005 renvoyait aux finalités suivantes : « accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. (MEN, 2015b)

Plus loin, on précise que le socle doit favoriser les capacités de compréhension et de création, d'imagination et d'action; « il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité » (*Ibid.*). La charte rappelle que « l'épanouissement de l'enfant et le développement de sa personnalité » (CSP, 2014a, p. 8) font partie des références qui sous-tendent les programmes – à côté d'autres références comme la transmission des connaissances et le partage des valeurs de la République. Le programme met ainsi fortement en avant la dimension affective de l'élève¹⁷⁶, préconisant la création d'un « climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire » (MEN, 2015a).

Autre différence marquante, l'élève est présent dans le texte en tant qu'« adolescent », alors qu'il était absent des textes de 2006-2008. Le discours pédagogique prétend alors s'adresser aux « jeunes », par opposition à « un élève abstrait » (CSP, 2015, p. 86). Au collège, ces élèves « sont des adolescents en pleine évolution physique et psychique » (MEN, 2015a). Cette prise en compte de l'élève « réel » va de pair avec une préoccupation pour leur expérience d'apprentissage. Alors que les prescriptions de la période précédente se caractérisaient par la quasi-absence de références aux théories de l'apprentissage, le décret de 2015 affirme : « Leur acquisition [des compétences et connaissances] suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves » (MEN, 2015b). Cette prise en compte se reflète également dans les pratiques évaluatives qui doivent valoriser différents niveaux de réussite en établissant un bilan plus riche qu'une réponse binaire. La loi d'orientation de 2013 préconise d'éviter la « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et de privilégier une évaluation positive, valorisant les progrès.

¹⁷⁶ Par exemple, en français au cycle 4, l'entrée dans les œuvres ne se fait plus par l'histoire des genres ni par les formes littéraires, mais par de grands thèmes en lien avec des enjeux subjectifs, par exemple « se raconter », « se représenter ». Le programme attend des élèves qu'ils s'engagent « personnellement » dans la lecture. Ces orientations s'inscrivent dans la continuité des préconisations du document ressource sur la lecture (DGESCO-IGEN, 2013) et des modifications apportées au brevet (MEN, 2012b) à la fin de la période précédente.

2.2.5 Un temps scolaire fondé sur des « cycles » matérialisés dans les programmes

Les « cycles » sont réorganisés pour englober toute la scolarité obligatoire dans trois cycles de trois années chacun. Surtout, et pour la première fois, les cycles sont matérialisés dans les programmes, qui ne sont plus organisés selon un découpage annuel. Si depuis 1989, l'enseignement au collège était organisé en quatre niveaux répartis en trois cycles¹⁷⁷, l'analyse des textes adoptés sur la première période a montré que ces « cycles » n'ont pas d'incidence sur l'organisation et la structure des programmes. Or, les programmes de cycle de 2015 n'introduisent plus de séquençage annuel mais uniquement des « repères de progressivité » (indiquant les notions à introduire plutôt en début ou fin de cycle). Ils sont censés créer « un nouveau rapport à la prescription », moins contraignant, permettant de prendre davantage en compte le « temps long » des apprentissages (CSP, 2015).

2.2.6 Une volonté de rompre avec les dispositifs d'externalisation des difficultés des élèves

Enfin, il ressort également de la lecture des textes une nette dévalorisation de la logique des dispositifs identifiée dans la période précédente, consistant à externaliser les pratiques censées gérer l'hétérogénéité des élèves (Barrère, 2013). Les nouveaux programmes entendent rompre avec ces pratiques, car les savoirs enseignés à l'école « ne sauraient être définis d'une façon telle que leur enseignement nécessiterait en permanence pour tel ou tel élève des aides ou compensations extérieures à la classe » (CSP, 2014a, p. 1). Cela se traduit entre autres par la généralisation de l'accompagnement personnalisé à tous les élèves sur les quatre années du collège et sa dotation en horaires plus conséquents. Cependant, la finalité qui sous-tend cet accompagnement ne semble pas fondamentalement changer : il s'agit d'apprendre à devenir collégien et d'acquérir des méthodes (apprendre une leçon, s'entraîner aux contrôles). Cet accompagnement semble s'inscrire dans la continuité de la logique de « pédagogie de soutien » (Houssaye, 2012) qui sous-tendait aussi les dispositifs antérieurs, visant avant tout les aspects cognitifs du travail scolaire. Ni les frontières (entre l'école et la

¹⁷⁷ Cycle d'adaptation (classe de sixième), cycle central (classes de cinquième et de quatrième) et cycle d'orientation (classe de troisième).

maison, entre savoirs scolaires et non-scolaires), ni le contrôle de la communication pédagogique ne sont véritablement affaiblis (Power et Whitty, 2008).

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous avons mis en évidence des différences significatives entre la première et la deuxième période. S'agissant de la principale période faisant l'objet de l'analyse documentaire (2005-2012), nous pouvons caractériser le mouvement opéré par les textes comme un mouvement qui ne tend pas clairement vers un pôle (visible ou invisible), mais semble plutôt tiraillé entre des orientations hétérogènes. Ce mouvement est hésitant car le discours pédagogique est constitué d'une juxtaposition de textes ayant chacun sa propre logique (en d'autres termes, non coordonnés par le même code des savoirs scolaires). Les textes font coexister deux logiques en concurrence : d'un côté, un socle commun qui se veut principe organisateur d'un curriculum intégré, et de l'autre, des disciplines qui continuent de se (ré-)affirmer comme catégories singulières, chacune étant gouvernée par ses propres règles. Les programmes disciplinaires ont préservé une autonomie relativement importante, à la fois dans leur relation aux autres disciplines et aux autres formes de savoirs, mais également sur le plan de leur évolution dans le temps – le programme de français prenant à ce titre le contre-pied du mouvement général en réintroduisant une classification et un cadrage forts. Pour reprendre l'expression de Gauthier (2006), ces différentes « normes » pédagogiques semblent se superposer plutôt qu'interagir. Notre analyse fait ainsi ressortir un découplage fort entre la logique du socle et les programmes, qui se reflète au niveau de l'évaluation. L'introduction d'une logique de bilan des compétences de l'élève se superpose à la logique de l'examen et de la moyenne de notes obtenues pendant l'année.

Durant cette première période, on peut néanmoins identifier la montée d'un modèle qui fait davantage de place à l'intégration des contenus et aux pratiques relevant de la pédagogie invisible, surtout à la fin des années 2000. Cet infléchissement passe par la reconnaissance institutionnelle d'enseignements non disciplinaires (de type « éducation à »), et par l'introduction de dispositifs par le biais d'un empilement de circulaires. Ces dispositifs définissent diverses formes d'individualisation de l'enseignement qui vont graduellement concerner des groupes d'élèves élargis (et plus seulement les « plus fragiles »). Ces dispositifs

relèvent cependant principalement d'une logique de « pédagogie de soutien » (Houssaye, 2012) qui ne prend en charge que les différences d'ordre cognitif. Ils visent à donner « plus » d'éducation à travers des interventions intensives, plutôt que de faire « différemment » (Power et Whitty, 2008). Cet infléchissement passe enfin par le biais des documents d'accompagnement, dont la tonalité et la teneur contrastent fortement avec les documents de 2006-2008. Ainsi, c'est véritablement vers la fin de la principale période étudiée (2005-2012) que l'on voit se dessiner, à travers ces documents, l'affirmation plus nette de la légitimité de savoirs non-scolaires, de la prise en compte des besoins et processus d'apprentissage de chaque élève, et d'un changement dans les pratiques d'évaluation, valorisant les progrès de chacun.

Ceci nous amène à caractériser l'évolution du discours pédagogique de cette période de la façon suivante. Les trois systèmes de message, curriculum, pédagogie et évaluation, vont graduellement s'infléchir vers le pôle invisible mais suivant une logique de double marge : (1) Cet infléchissement concerne certaines catégories d'élèves « en difficulté », « vulnérables », définis par un déficit, soit les *so-called less able* (Bernstein, 1971); (2) Cet infléchissement se fait avant tout hors temps scolaire, hors programme, et semblent relégués à des temps séparés des « vrais » apprentissages dans la classe.

Le maintien du caractère différenciateur caractéristique du code sériel semble confirmé par d'autres indices, par exemple le fait que le livret censé valider les compétences est un outil qui n'a de valeur d'usage que pour les élèves en difficulté. On peut également citer le fait que le programme de mathématiques différencie la logique socle et la logique programme : le texte associe socle commun, savoirs de la vie courante, exigences cognitives moins élevées et élèves fragiles. Au final, la pédagogie invisible n'entre pas ou peu dans le cœur du discours pédagogique (les programmes notamment), elle reste très circonscrite. Quand ces valeurs sont affaiblies au sein des programmes, les frontières restent fortes. Par exemple, l'introduction de « thèmes de convergence » a peu d'incidence sur la logique disciplinaire, et il y a maintien du principe de « non-pollution » entre le scolaire et le non-scolaire (Whitty *et al.*, 1994).

Or, la « logique interne » du discours pédagogique va être remise en cause par les textes adoptés après 2012, marquant cette fois une inflexion forte vers le pôle invisible. Nous observons sur la période 2012-2015 un affaiblissement très net des valeurs qui sous-tendent

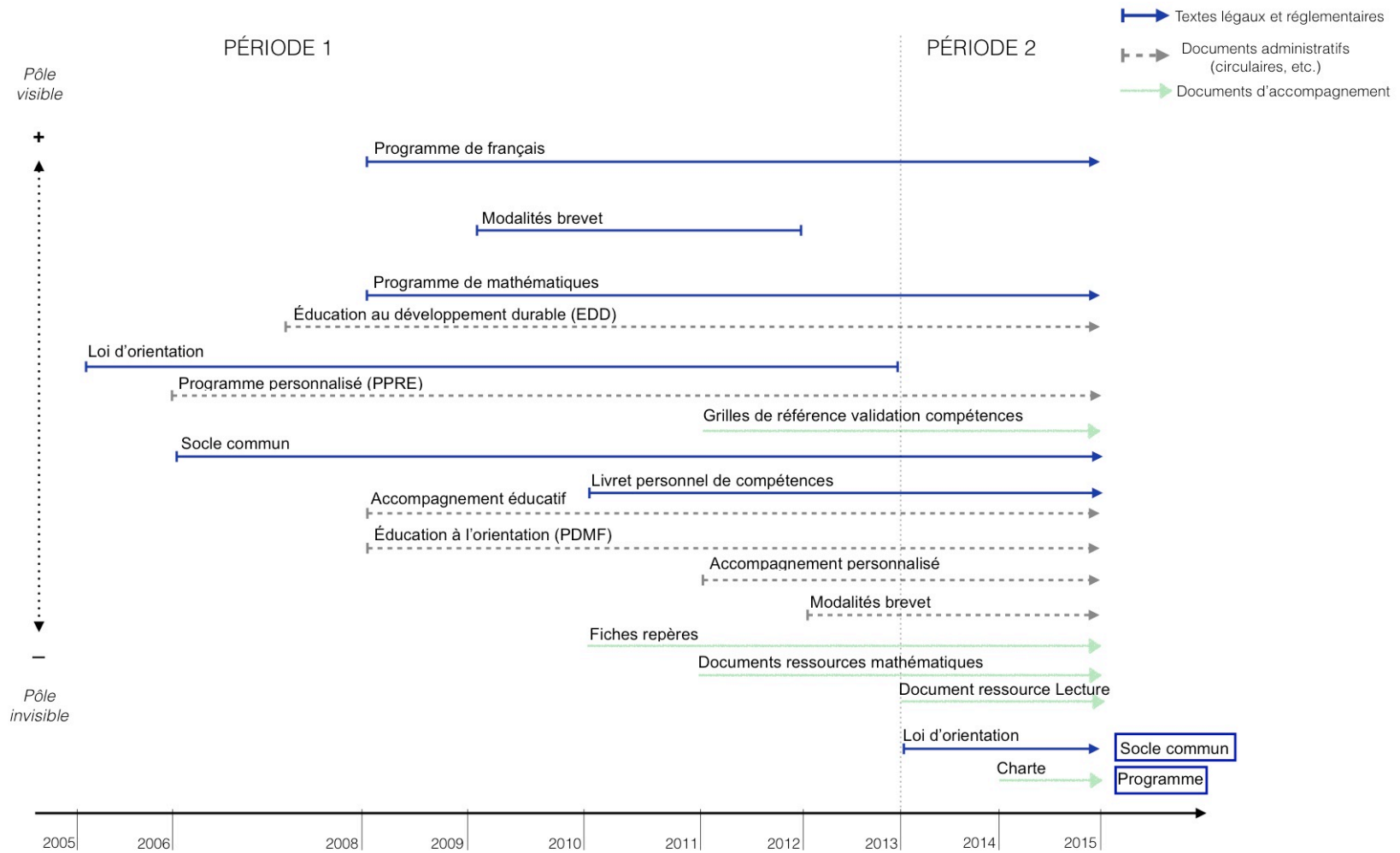
classification, cadrage et évaluation, même si certaines de ces évolutions étaient amorcées lors de la période précédente. On est alors face à un discours relativement homogène et dont les textes sont coordonnés par les mêmes principes pédagogiques. Ce « nouveau » discours pédagogique demeure néanmoins prudent vis-à-vis de l'affaiblissement des frontières et le brouillage des attendus envers les élèves, pour se prémunir contre les effets potentiellement différenciateurs de la pédagogie invisible, pénalisant les élèves de milieux défavorisés (Bautier, 2010; Bernstein, 1975; Isambert-Jamati, 1995).

La Figure 5 propose une représentation schématique des changements que nous venons de décrire. Les textes sont positionnés sur un axe chronologique (axe horizontal) et sur un continuum entre pôle invisible et pôle visible (axe vertical). Ce positionnement donne une indication relative de l'orientation pédagogique caractérisant chaque texte. Par exemple, le programme de mathématiques fait davantage de place aux savoirs non-scolaires et aux thèmes transversaux que le programme de français – il est donc situé plus bas sur l'axe vertical. Autre exemple, les modifications apportées au brevet en 2012 affaiblissent bien plus fortement la classification et le cadrage que les modifications apportées en 2009.

Ce graphique illustre le fait qu'il est difficile distinguer le mouvement opéré par les textes, sur la période 1 en particulier. Il s'agit plutôt d'un empilement désordonné de textes, certains se situant à des points relativement éloignés. On remarque également que durant la première période, les textes se situant vers le bas du graphique (pôle invisible) sont principalement des textes à faible valeur prescriptive (circulaires, notes de service) ou des textes ayant simplement une valeur incitative (documents d'accompagnement). L'année 2013 marque au contraire une accentuation du mouvement des textes vers le pôle invisible, à travers des textes légaux et réglementaires (loi d'orientation, décret définissant le socle, arrêté définissant le programme de cycle).

Enfin, nous voyons qu'en 2015 (année de l'enquête de terrain qui fera l'objet de la partie III), une grande partie des textes de la première période est toujours en place, le nouveau socle et le programme adoptés en 2015 devant entrer en vigueur à la rentrée 2016.

Figure 5 Évolution du discours pédagogique officiel en France de 2005 à 2015



CHAPITRE 6

SYNTHÈSE COMPARATIVE

Introduction

Ce chapitre vise à tirer les conclusions des résultats de l'analyse documentaires que nous avons exposés dans les chapitres 4 et 5. L'objectif est de camper les tendances communes que nous avons identifiées dans les deux mouvements de transformations curriculaires tout en soulignant les variations à l'œuvre dans la façon dont ces tendances se déclinent dans chaque système. C'est ce que nous ferons dans une première section. Dans un deuxième temps, nous proposons une série d'hypothèses interprétatives pour rendre compte de ces variations et de ces tendances communes.

1. L'évolution du discours pédagogique en France et au Québec

Cette première section vise à réaliser une courte synthèse comparative des deux cas nationaux. Notre analyse a permis de mettre à jour un mouvement de transformation commun : dans les deux contextes, le discours pédagogique officiel a opéré un déplacement vers un affaiblissement de la classification et du cadrage et une invisibilisation des critères d'évaluation. Cependant, ce mouvement ne s'est pas opéré avec la même intensité ni selon les mêmes modalités. Il ne s'est pas non plus opéré avec la même temporalité et selon la même trajectoire.

1.1 La recontextualisation différenciée de tendances communes

Premièrement, les transformations observées ne se sont pas opérées avec la même intensité ni selon les mêmes modalités (par exemple, l'affaiblissement de la classification peut se faire entre contenus disciplinaires, ou entre tous types de savoirs). Le Tableau XIX donne un aperçu schématique des « valeurs » qui caractérisent les dimensions constitutives du discours pédagogique dans chaque système, et de l'intensité avec laquelle ces valeurs s'affaiblissent (ou se renforcent) selon la période considérée.

Tableau XIX Intensité et modalité des transformations affectant les trois dimensions du curriculum au Québec et en France

		Québec		France	
		Période 1	Période 2	Période 1	Période 2*
Classification	<i>Savoirs scolaires</i>	--	-	+	--
	<i>Savoirs scolaires et non-scolaires</i>	--	--	++	-
Cadrage	<i>Discours instructeur (sélection, séquençage, rythme)</i>	--	+	++	-
	<i>Discours régulateur (relations hiérarchiques, conduites, dispositions)</i>	--	-	+	--
Critères d'évaluation	<i>Implicites / explicites</i>	--	+	+	/

Mode de lecture du tableau : Les valeurs qui sous-tendent chaque dimension sont indiquées en référence à 4 degrés (ex. classification très forte (++), forte (+), faible (-), très faible (--)).

* Période 2 : les textes pris en compte dans l'analyse complémentaire donnent peu d'indication sur l'évaluation.

1.1.1 Perte de légitimité des logiques disciplinaires « autonomes »

Nous avons observé dans les deux systèmes éducatifs la montée d'un discours pédagogique qui délégitime le cloisonnement disciplinaire, les savoirs « compartimentés » centrés sur leur logique interne. Des deux côtés, le discours officiel met en avant un nouveau principe d'organisation du « curriculum ». Ce terme est d'ailleurs revendiqué au Québec dès l'énoncé de politique annonçant la réforme (MEQ, 1997a) pour englober des visées générales de formation servant à déterminer les programmes. Si le terme n'est explicitement employé dans les textes français qu'après 2012¹⁷⁸, on en retrouve la trace en filigrane dès le décret socle (2006) dans l'idée d'un document qui soit une référence commune pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Il s'agit, dans le socle comme dans le PFEQ, d'inscrire les contenus disciplinaires dans un cadre plus large, dans un référentiel que sont censés partager tous les intervenants scolaires.

L'adoption du PFEQ au Québec marque un mouvement très marqué vers l'intégration des contenus et l'affirmation de principes pédagogiques communs qui traversent tout le programme, déplaçant l'attention vers les processus d'apprentissage des élèves. Dans les

¹⁷⁸ Mais le terme est employé dans les rapports de l'IGEN (2007 ; 2012) en référence aux expériences internationales et qui préconise une « écriture curriculaire » des nouveaux programmes.

termes de Bernstein, les disciplines sont gouvernées par un même code, soit un code intégré (1971). Or, du côté français, même si dès 2006 le discours officiel veut faire du socle un principe d'organisation des contenus, notre analyse montre qu'il n'en est rien, puisqu'en parallèle chaque programme disciplinaire maintient sa propre logique et suit une évolution diachronique singulière. Finalement, l'idée d'un document intégrateur, voulu et annoncé par le socle de 2006, ne sera matérialisée que dans les textes adoptés après 2012.

Ce mouvement vers l'intégration des savoirs se fait des deux côtés en s'appuyant sur la notion de « compétence », censée introduire une autre structuration des contenus et un autre rapport au savoir. Dans le discours pédagogique québécois, elle est définie de façon globale, comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, qui incluent entre autres les acquis scolaires des élèves. Le PFEQ se démarque clairement des programmes antérieurs (dits « par objectifs ») qui privilégiaient une définition proche du courant béhavioriste, fondée sur un triptyque connaissances/habilités/attitudes. On définit donc la compétence en opposition à une conception segmentée des savoirs (en particulier en sous-objectifs). Or, en France c'est un triptyque très proche de celui des programmes par objectifs québécois que l'on retrouve dans la définition de la compétence dans le décret socle de 2006, fondée sur la combinaison de connaissances/capacités/attitudes. Ainsi on privilégie une approche davantage segmentée de la compétence découpée en sous-ensembles.

1.1.2 La place très variable du « discours horizontal »

Le changement de statut des disciplines se traduit également par la plus ou moins grande place qui est faite à d'autres types de savoirs, notamment ce que Bernstein qualifie de discours horizontal (2007)¹⁷⁹. Dans les deux corpus analysés, les critères de légitimité du savoir changent. Nous avons identifié une montée des thèmes « intégrateurs » qui contribuent à affaiblir les frontières disciplinaires mais aussi les frontières entre l'intérieur et l'extérieur de

¹⁷⁹ Pour rappel, le discours horizontal réfère à un savoir quotidien, fortement segmenté et contextualisé (discours de la quotidienneté ancré dans le concret), alors que le discours vertical renvoie à des savoirs cumulatifs et logiquement hiérarchisés (discours de la généralisation et de l'abstraction, qui prend appui sur des concepts qui dépassent les contextes des situations réelles).

l'école. Ces contenus privilégient le « développement intégral » de l'élève (Mons *et al.*, 2012; Whitty *et al.*, 1994).

Au Québec, ceci est très net. Le PFEQ est tout entier axé sur les « grandes problématiques de la vie contemporaine » car le but est de rejoindre chaque apprenant dans ses expériences, ses champs d'intérêt. Le texte prend clairement distance avec une conception du savoir disciplinaire tourné vers lui-même. En témoigne la nécessité de justifier pourquoi certaines activités décontextualisées comme la grammaire doivent parfois se faire dans des « temps à part ». Le discours vertical n'a plus de légitimité en tant que tel. On est alors très proche de ce que Young (2006) décrit comme l'hybridité :

A curriculum based on hybridity is no more than a recognition of contemporary reality, it is claimed. It challenges the tendency for school or academic knowledge to become 'for its own sake' and offers a way of making the curriculum relevant to more young people. (p. 738)

Le discours pédagogique accorde donc une place centrale aux préoccupations des jeunes (davantage qu'à la vie professionnelle), à leurs références, aux différentes sphères de leur vie, indices d'intégration des savoirs très forts (Whitty *et al.*, 1994). Il y a également un mouvement très marqué vers la dé-différenciation (Young, 2006) des formes de savoirs. Les problématiques de la vie quotidienne deviennent enjeux de savoir et la discipline, une ressource parmi d'autres pour traiter cette problématique, au risque que l'expérience des élèves prenne le pas sur la conceptualisation (Hasni, 2010). Selon Bautier (2010), ce type d'évolutions curriculaires introduit un changement radical dans le rapport aux savoirs formalisés, codifiés, et leur intériorisation par l'apprenant :

Tout se passe comme si, aujourd'hui, les savoirs formels, disciplinaires, ne faisaient plus partie du sujet, mais pouvaient être convoqués, si nécessaire, étaient désormais extérieurs au sujet, qui peut ou doit s'en saisir si besoin, sur Internet par exemple, ou dans tel ou tel autre lieu. (p. 91)

Or, la perméabilité entre ces types de savoirs est beaucoup moins forte en France, où le discours pédagogique préserve une hiérarchie entre savoirs de sens commun et savoirs scolaires. La discipline en tant que catégorie singulière, qui s'appuie sur une forte classification entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution, conserve sa « qualité spéciale d'altérité » (Bernstein, 2007, p. 35). Certes, le discours pédagogique accorde une légitimité accrue à une plus grande contextualisation des savoirs scolaires, mais le discours horizontal est

traité avec prudence. Son introduction s'accompagne de la réaffirmation de l'autonomie et la spécificité de chaque discipline et de ses propres règles. Les finalités ayant trait à la structuration de la pensée et au raisonnement qui permet d'accéder à la vérité établie rationnellement restent centrales. Par exemple, à la différence du curriculum québécois, les thèmes transversaux du type « éducation à l'environnement » sont le point de départ à des croisements disciplinaires, mais chaque discipline traite le thème d'une manière qui lui est spécifique. Le thème dit « de convergence » se retrouve en quelque sorte absorbé dans le code disciplinaire (Whitty *et al.*, 1994). Alors que dans le discours québécois, la légitimité des activités contextualisées, ancrées dans la vie réelle est première, c'est la dynamique inverse que l'on observe dans les textes français. Ceci est par exemple très net avec la « leçon de grammaire » qui prend sens en elle-même.

Une autre caractéristique des textes français est le caractère relativement différenciateur du curriculum. Ainsi, le programme de mathématiques établit une forme de dichotomie entre les contenus relevant du socle (qui renvoient aux compétences liées à la vie courante) et certains contenus du programme qui vont « au-delà du socle ». Implicitement, les premiers s'adressent d'abord aux élèves les plus fragiles qui ne maîtriseront pas les « savoirs experts ». Cette dichotomie entre exigibles et non-exigibles du socle renvoie au principe de stratification et de spécialisation des apprenants : l'accès à certains savoirs se fera plus tard, et seulement par certains. On peut alors soulever la question du risque induit par une telle différenciation. Kerlan et Teyssier (2004) soulignent ainsi que la contextualisation et l'invocation du concret peuvent dans certains cas apparaître comme point de « basculement » vers une autre conception des savoirs réservée à certaines catégories d'élèves.

Cependant après 2012, les textes opèrent un mouvement important vers la légitimation des savoirs non-scolaires et la reconnaissance de la « culture » des jeunes. Comme dans le PFEQ québécois, le discours pédagogique met alors en avant la diversité des langages, des codes, des registres.

1.1.3 Nouvelles attentes envers les élèves : une « mise en activité » plus ou moins cadrée

La dévalorisation de certaines pratiques est un autre indicateur du déplacement opéré en termes de modèle pédagogique légitime. Les textes marquent une distance avec les

pratiques de type exercices répétitifs, reproduction de procédures automatisées, questions-réponses prédéterminées. Le discours pédagogique est clairement marqué par une valorisation accrue de la prise d'initiative des élèves pour répondre à des problèmes plus ouverts, plus complexes. Cela est très net dès le programme de 2003 au Québec, où ces nouvelles pratiques sont justifiées en référence à des théories de l'apprentissage. En France, les orientations ébauchées dans le socle sont développées et explicitées dans les documents d'accompagnement bien davantage que dans les programmes.

Le cadrage des interactions enseignant/élèves s'affaiblit donc de part et d'autre, notamment à travers la valorisation d'activités qui entraînent davantage d'interactions entre pairs. Toutefois, cet affaiblissement se fait encore une fois avec prudence et mises en garde en France : le discours rappelle constamment l'importance de la relation hiérarchique entre l'enseignant et l'élève, comme si l'on voulait se prémunir contre les risques de « débordement ». D'un point de vue diachronique, la montée de pratiques comme le « débat » dans les textes français est un indice de l'affaiblissement du cadrage (Bautier et Rayou, 2013), mais cette montée apparaît très relative, comparée à celle que l'on constate au Québec. Dans le programme de français, le débat devient une activité nécessitant un apprentissage passant par l'entraînement, la préparation minutieuse. C'est une activité hautement formalisée, encadrée, dans laquelle « les interstices dans lesquels les apprenants peuvent construire leur propre espace pédagogique sont restreints » (Bernstein, 2007, p. 82).

1.1.4 Personnalisation des relations pédagogiques : l'apprenant comme élève ou l'apprenant comme personne

Si les attentes envers les élèves changent dans les deux cas (on attend de la prise d'initiatives, de l'engagement, de la créativité, des démarches originales), au Québec ces nouvelles attentes sont fortement associées à l'épanouissement de la personne et le développement de ses qualités singulières – même si ces visées passent au second plan après 2008. La prise en compte de l'élève dans ses dimensions affectives semble beaucoup plus institutionnalisée. L'enseignant québécois doit composer avec les champs d'intérêts des élèves, leurs styles d'apprentissage, leurs goûts, mais aussi leurs contextes familiaux, personnels, sociaux. La « différenciation » (notion que l'on retrouve également dans les textes

du corpus français) est censée être la modalité ordinaire de la relation pédagogique dans la classe et non pas réservée à des temps à part. De telles pratiques induisent un contrôle social plus enveloppant, qui « implique la personnalité à un niveau plus profond » (Forquin, 2008, p. 33). C'est là une caractéristique d'un modèle centré sur une identité thérapeutique dans lequel « le soi est considéré comme un projet personnel » (Bernstein, 2007, p. 118).

En France, ce n'est qu'après 2012 que le discours pédagogique va mettre explicitement en avant des dimensions qui dépassent le sujet-élève et ses performances scolaires, à la faveur de la montée d'un modèle tourné vers l'épanouissement de la personne. Entre 2005 et 2012, la « différenciation » se limite essentiellement à prendre en compte les connaissances antérieures des élèves, elle reste centrée sur la remédiation pour amener les élèves aux prérequis nécessaires (Houssaye, 2012). Les activités expressives, qui font appel à la « réparation de l'estime de soi » (Barrère, 2013, p. 113), sont reléguées dans des dispositifs externes. Même au sein des dispositifs tels que l'accompagnement éducatif ou personnalisé, il s'agit avant tout d'apprendre à devenir un « collégien », c'est-à-dire de faire l'apprentissage des règles propres au code des savoirs scolaires de l'enseignement secondaire. Ce sont des interventions qui n'altèrent que marginalement les frontières entre scolaire et non-scolaire (Power et Whitty, 2008).

1.1.5 Classer, hiérarchiser, ou documenter la progression de chacun?

En ce qui a trait à la dimension « évaluation », là aussi nos résultats mettent en lumière des similarités importantes. Dans les deux cas, nous avons observé la présence d'un discours qui valorise les progrès individuels et les différences, plutôt que les comparaisons et les classements. L'évaluation devient aussi plus implicite, c'est-à-dire que les frontières entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation deviennent moins visibles.

En France, la tentative d'instaurer de telles formes d'évaluation se traduit par la mise en place d'instruments au caractère différenciateur : par exemple, on prescrit un usage différencié du livret de validation des compétences, selon que l'élève a des acquis fragiles ou non. Le livret contraste de ce point de vue avec les échelles de compétences au Québec, qui avaient justement vocation à être utilisées pour *tous* les élèves quel que soit leur niveau. Par

ailleurs, la légitimité de la note chiffrée et du classement n'est jamais clairement remise en cause en France sur la période 2005-2012.

Dans les deux cas, l'évolution du discours pédagogique indique que les instruments d'évaluation concentrent un certain nombre de tensions : dans le cas québécois par exemple, les modifications apportées au régime pédagogique à partir de 2007 réintroduisent des pratiques (notation chiffrée, cumul de notes en fin d'année, classements, etc.) qui tendent vers le pôle « visible » – alors que les textes de 2003 avaient rendu ces pratiques illégitimes.

1.2 Des transformations différenciées du point de vue de leur temporalité et de leur trajectoire

En France comme au Québec, les transformations curriculaires sur la décennie 2000 se sont traduites par un empilement de textes, ce que l'on a illustré par les Figures 4 et 5. Les trajectoires (Ball, 2006) que dessinent ces textes de part et d'autre ne sont pas linéaires, elles subissent des réorientations successives, des points d'inflexion, voire de rupture. Des deux côtés, les transformations curriculaires se sont matérialisées dans un bricolage de textes qui se sont superposés au fil des années, aboutissant à des modèles pédagogiques composites, mixtes, qui entremêlent plusieurs logiques. Cependant, nous observons également des variations entre ces deux trajectoires, que nous tentons de caractériser dans les paragraphes qui suivent par effet de contraste entre les deux mouvements de transformations.

Le Tableau XX illustre de façon schématique les trajectoires différenciées qui caractérisent les évolutions curriculaires au Québec et en France, en termes de temporalité, d'orientation (par rapport aux deux pôles pédagogiques, visible et invisible) et en termes de processus de changement (abrupt, incrémental)¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Pour caractériser ces processus de changement, nous empruntons certains concepts développés dans la littérature néo-institutionnaliste sur le changement institutionnel et l'évolution des politiques publiques. Une première distinction entre dynamiques possibles différencie changement progressif et graduel (incrémental) et changement radical. Les travaux de Thelen (2003) et Thelen et Streek (2005), cités dans Palier et Surel (2005) mettent en avant cinq types de changements graduels :

- des processus d'adjonction ou sédimentation (*layering*) : adjonction de nouvelles institutions à côté de celles existantes, altérant progressivement l'ensemble de l'édifice institutionnel.

Tableau XX Transformations curriculaires au Québec en France : temporalité, trajectoire et processus de changement

	2000	2005	2007	2012
Québec	Période 1 : 2000-2007		Période 2 : 2007-2015	
	Sens de la trajectoire = pôle invisible (-) Affirmation d'un modèle fortement intégré : textes très homogènes affaiblissent simultanément les valeurs qui sous-tendent la force de la classification, du cadrage et de l'évaluation. Processus de changement = abrupt (refonte complète du curriculum prescrit)		Sens de la trajectoire = pôle visible (+) Montée d'une logique instrumentale qui change graduellement la direction de la trajectoire : greffe de nouveaux textes aux textes existants (addenda, compléments), modifications incrémentales au régime pédagogique. Processus de changement = incrémental (empilement et sédimentation de textes)	
France		Période 1 : 2005-2012	Période 2 : 2012-2015	
		Sens de la trajectoire = pôle invisible (-) Mouvement hésitant dessiné par la juxtaposition de logiques autonomes et la démultiplication de textes relevant d'orientations hétérogènes. L'affaiblissement des classifications, du cadrage, de l'évaluation se fait à la marge. Processus de changement = incrémental (empilement et structures parallèles)	Sens de la trajectoire = pôle invisible (-) Accentuation et accélération nettes du mouvement d'« invisibilisation » (des frontières entre savoirs, des relations hiérarchiques). Processus de changement = abrupt (refonte complète du curriculum prescrit)	

1.2.1 Le cas québécois : un processus de transformation abrupt puis incrémental, qui infléchit le sens de la trajectoire à partir de 2007

Au Québec, dans une première période qui s'étend de 2000 à 2007, le discours pédagogique est constitué par une série de textes très homogènes en termes d'orientations pédagogiques : les valeurs qui sous-tendent les trois systèmes de message (classification, cadrage, évaluation) sont fortement et simultanément affaiblies. Le début des années 2000 marque en effet un changement majeur qui se traduit par la refonte complète de tous les textes

- des processus de glissement (*displacement*) : compétition entre anciennes et nouvelles règles; par ex. des entrepreneurs institutionnels réactivent d'anciennes règles ou importent de nouveaux arrangements qui prennent progressivement le pas sur les autres.

- des processus de dérive ou épuisement (*drift*) : la non-adaptation de certaines institutions (voulue ou non) conduit à l'affaiblissement de leur prégnance.

- des processus de conversion institutionnelle : les institutions existantes sont reconverties vers de nouveaux objectifs, ce qui transforme leur rôle, leurs fonctions.

- des processus d'épuisement (*exhaustion*) qui conduisent à une rupture institutionnelle (l'institution disparaît).

qui constituent le curriculum prescrit. Dans un deuxième temps, l'infléchissement du discours pédagogique à partir de 2007 – qui s'accroît à partir 2010 – se fait par l'adjonction, la « greffe » de nouveaux textes sur les anciens. On en trouve des indices dans les addenda aux programmes (nouveaux libellés des compétences) puis les compléments (la progression des apprentissages) qui altèrent progressivement les orientations du PFEQ. Autre illustration, les modifications successives apportées au règlement pédagogique modifient de façon incrémentale les prescriptions, en passant par des formes d'hybridation entre le nouveau et l'ancien. En 2007, les « tables de conversion » sont censées permettre de traduire les niveaux des échelles de compétences en notes chiffrées pour le bulletin trimestriel. En 2010, le RP fusionne bulletin trimestriel et bilan des apprentissages dans un bulletin de fin d'année. Ainsi, à un ensemble de textes très homogène adopté sur la période 2000-2006 se superposent d'autres textes qui vont graduellement changer le sens de la trajectoire et amorcer un mouvement vers le pôle visible instrumental. L'adjonction de nouveaux textes se fait néanmoins en maintenant une partie de l'existant.

1.2.2 Le cas français : un processus de transformation hésitant, suivi d'une accélération vers le pôle invisible après 2012

Contrairement au cas québécois, le travail de périodisation est plus difficile en France car le discours officiel est constitué d'un ensemble de textes formant un patchwork hétérogène. Le discours pédagogique semble « éclaté » entre des orientations pédagogiques diverses. Il n'y a pas de mouvement unidirectionnel bien identifiable. Cette impression de fragmentation, d'« effet mosaïque » (Maroy, 2008), est renforcée par la démultiplication des textes (notamment par le biais de circulaires, notes de service). Les transformations curriculaires en France sur la période 2005-2012 se font donc avant tout par juxtaposition de textes relevant de logiques autonomes, parfois en concurrence, certains textes annulant ou amortissant l'effet des autres textes (par exemple, les modalités d'attribution du brevet rendent caduque la logique que le livret de compétences est censé instaurer). Le discours officiel

introduit ainsi des « structures parallèles » (Coburn, 2004)¹⁸¹ : socle/programmes, livret de compétence/épreuves du brevet, enseignements dans les programmes/hors programme. Néanmoins, le mouvement qui se dégage des textes de la période 2005-2012 penche vers le pôle invisible.

Une forte accentuation de ce mouvement est observable après 2012, notamment avec l'adoption des nouveaux socle/programmes (2015). Comme au Québec au début des années 2000, c'est une refonte majeure de tout le curriculum prescrit qui est engagée, dans un court laps de temps. Le discours officiel se fait alors beaucoup plus homogène : les valeurs qui sous-tendent classification, cadrage et évaluation sont fortement affaiblies, et ce au cœur du discours pédagogique (par exemple, au sein des programmes) et non plus seulement à la marge et pour certaines catégories d'élèves.

2. Quelques hypothèses pour rendre compte des transformations observées

Dans cette seconde section, nous présentons des pistes interprétatives pour rendre compte des tendances communes que nous avons observées mais également de leur traduction différenciée dans chaque système. Pour cela nous mobilisons la littérature existante, que nous avons complétée par l'analyse complémentaire de quelques textes¹⁸². Nous explorons quatre types d'explications considérées comme les plus pertinentes et significatives :

- Les facteurs historiques et culturels de longue durée, qui renvoient entre autres à l'idée de « tradition curriculaire » (Holmes et McLean, 1989). Ces facteurs permettent en

¹⁸¹ Coburn (2004) mobilise le terme de *parallel structures* pour décrire les pratiques mises en place par des enseignants quand ils font face à des demandes multiples, en conflit. Nous reprenons ce terme pour caractériser des textes qui introduisent des logiques en concurrence et qui n'interagissent pas ou peu entre elles.

¹⁸² En particulier pour le Québec, deux rapports de la Commission des programmes d'études datant de 2003 (*Avis au ministre de l'éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle* et *Pratiques de contextualisation et développement des compétences dans l'Union Européenne*) ainsi qu'un échantillon de débats parlementaires (Journal des débats de la Commission de l'éducation, 13 juin 2007, 13 décembre 2007, 15 Avril 2008, Points de presse de l'ADQ à l'assemblée, 15 Octobre 2007). Pour la France nous avons consulté en particulier les rapports de l'IGEN et de l'IGAENR (en particulier IGEN, 2007; IGEN-IGAENR, 2012; IGEN, 2013) et le rapport annuel du CSP (2016).

particulier de rendre compte du degré de légitimité des orientations pédagogiques « visibles » et « invisibles », et de l'ouverture à une certaine intégration des savoirs.

- Les facteurs ayant trait à la fabrication des programmes et aux processus institutionnels d'élaboration du curriculum prescrit. Nous les mobilisons en particulier pour rendre compte de la structure et de l'agencement des textes.
- Les facteurs liés aux stratégies politiques et électoralistes (donc davantage conjoncturels) qui jouent surtout sur la trajectoire des deux politiques curriculaires, et permettent de comprendre les points d'inflexion et de rupture.
- Nous aborderons enfin la question de la circulation des idées et des experts, au niveau transnational mais également international et intra-national.

2.1 Les transformations curriculaires sur le temps long : histoire et traditions curriculaires

2.1.1 Des continuités importantes entre les orientations pédagogiques des années 2000 et celles mises de l'avant par la « révolution tranquille » québécoise des années 1960

Nous avons vu qu'au Québec, le mouvement d'invisibilisation des frontières et d'intégration des contenus est beaucoup plus fort qu'en France. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe dès 2000 une importante légitimité des orientations pédagogiques de type invisible, dans le discours pédagogique québécois. Un certain nombre de principes qui sont portés par la réforme du curriculum issue des ÉGÉ s'inscrivent en effet en continuité avec des orientations prises depuis la révolution tranquille des années 1960.

La réforme mise en place suite au rapport Parent¹⁸³ (qui a abouti à l'adoption de nouveaux programmes et de nouvelles prescriptions pédagogiques) serait la plus importante réforme éducative du Québec (Martineau et Gauthier, 2002); elle a incarné l'entrée dans la modernité et la démocratisation de la société québécoise (Rocher, 2004). Cette réforme s'inscrivait en opposition au modèle jugé obsolète des collèges classiques, sa pédagogie

¹⁸³ Il s'agit du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, dit « Rapport Parent », remis en cinq volumes au Gouvernement du Québec (1963-1965).

« livresque », l'accent mis sur l'érudition et les exercices d'application¹⁸⁴. L'humanisme « renouvelé » s'oppose alors à un humanisme de tradition française, trop littéraire, caractérisé par l'encyclopédisme, et n'ayant pour visée que la formation d'une élite (Lenoir, 2005, p. 646).

Or, le Rapport Parent et ses orientations pédagogiques ont eu une influence marquée sur tous les programmes d'études qui ont suivi (Lenoir, 2005). Selon Proulx (2007), les ÉGÉ seraient l'aboutissement de réflexions et débats qui se sont poursuivis depuis les années 1960. Les « programmes cadres » adoptés suite au Rapport sont définis comme un ensemble souple de texte généraux ne comportant que quelques pages, servant pour l'établissement d'un programme individuel pour chaque élève (Martineau et Gauthier, 2002, p. 8)¹⁸⁵. Autre changement radical, l'importance accordée aux particularités des enfants, qui va de pair avec la reconnaissance du caractère pluraliste de la société dans laquelle s'insère l'école :

[L'enfant] est maintenant considéré comme un être singulier dont on doit justement respecter les particularités et permettre l'expression des besoins. [...] L'enfant devient lui-même son propre modèle; il a en lui une identité à découvrir et à développer. (Martineau et Gauthier, 2002, p. 9)

Les textes d'alors valorisent une « pédagogie active » qui part des intérêts de l'enfant, de son imagination, pour développer curiosité et initiative personnelle (Bednarz *et al.*, 2012). Le « maître » devient médiateur, il agit indirectement sur l'apprentissage. Les fonctions de socialisation et les dimensions psychopédagogiques sont favorisées plutôt que la centration sur les savoirs. La pédagogie prônée à l'époque prenait appui sur la psychologie humaniste de Rogers et Maslow qui visait à permettre à « chaque être humain de s'épanouir comme personne » (Lenoir, 2005, p. 654).

Or, les programmes adoptés dans les décennies suivantes vont s'inscrire à la fois dans la continuité de ces orientations et dans la rupture. À partir des années 80, les programmes prennent distance avec l'idéologie des années 60 et 70, on insiste davantage sur la fonction de l'école dans un monde marqué par la compétition, le besoin de qualifier, etc. Cependant, la

¹⁸⁴ Selon Dandurand (1990), « L'école québécoise d'après-guerre se rapproche davantage d'une forme scolaire qui caractérise l'Europe du XIXe siècle » (p. 38, cité dans Lenoir, 2005, p. 646).

¹⁸⁵ On abandonne le concept de « programme catalogue » (établissant la liste précise et détaillée des contenus pour chaque matière, chaque année).

place de l'élève-enfant reste centrale. Le discours de l'apprenant performant et adaptable va se greffer sur celui de l'« élève heureux » (Martineau et Gauthier, 2002), mais on continue d'affirmer les finalités de développement intégral de l'enfant comme être particulier.

2.1.2 En France, un modèle encyclopédique qui reste légitime

Par contraste, le curriculum français semble solidement ancré dans une tradition curriculaire fondée sur l'encyclopédisme, sur le principe de « sérialité » (séparation entre disciplines, entre l'école et le monde) qui n'a pas été remise en cause par une réforme aussi radicale que celle amorcée par le Rapport Parent au Québec.

Une critique du modèle « encyclopédique », privilégiant savoirs scolaires et formation de l'esprit, va se faire plus nette à partir des années 70. Le ministre Haby redéfinit les finalités pédagogiques du collège, l'enseignement de disciplines de tradition académique est considéré comme n'étant pas accessible à tous et les savoirs enseignés, trop complexes pour pouvoir être directement greffés aux pratiques sociales de référence des élèves (Bulle, 2009). Cependant, ces critiques ou ces courants ne se traduisent pas par une refonte profonde des programmes, mais plutôt par des ajustements « à la marge » : par exemple, par la multiplication des sujets supplémentaires à étudier, qui transforme progressivement l'enseignement scolaire en un patchwork incohérent (Raulin, 2006). C'est ainsi que l'on voit se multiplier les « éducation à », qui créent un « niveau supplémentaire de référence » sans toutefois transcender les programmes disciplinaires (Gauthier, 2006, p. 70). Le mouvement vers la décompartmentation des enseignements disciplinaires à partir des années 1990 (Lebeaume, 2010) ne modifie pas réellement l'organisation des contenus.

2.1.3 Universalisme et valorisation de la diversité : deux principes en tension?

Le Québec a, depuis le Rapport Parent, pris ses distance avec un modèle « à la française », au nom de la démocratisation de l'enseignement et du rejet de l'élitisme des collèges classiques. De plus, il existe de longue date une forte valorisation de la diversité locale. Les « programmes cadres » se posaient déjà en rupture avec la conception traditionnelle d'un programme uniforme pour tous. La décentralisation devait permettre une meilleure adaptation à des situations régionales diversifiées (Bednarz *et al.*, 2012). Pour que

chacun développe ses potentialités, il fallait prendre en compte localement la situation des élèves.

Ce sont des principes de justice scolaire différents qui sous-tendent la tradition curriculaire française. Le modèle encyclopédique favoriserait ainsi des contenus prescrits de façon détaillée, au niveau national, et devant s'appliquer de façon uniforme dans toutes les écoles (Holmes et McLean, 1989). On peut ainsi caractériser le système français par la notion d'« universalisme » (Barrère, 2013; Mons *et al.*, 2012) et une conception universalisante du savoir. La justice scolaire requiert d'assurer l'accès de tous au savoir, en assurant une diffusion uniforme sur le territoire, et une évaluation par des examens sanctionnant une juste compétition (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). On voit malgré tout émerger des variations locales de façon plus importante depuis les années 1990 : les politiques de décentralisation ont accordé plus d'autonomie aux écoles qui fournit des opportunités de variation locale (Baluteau, 2015).

L'idée d'uniformité se reflète également au niveau de la classe : la prise en compte de la différence (passant par l'individualisation des relations avec les élèves) pose problème « dans un système historiquement bâti pour la réduire » (Barrère, 2013, p. 112). L'enseignement au collège tend alors à favoriser les relations professeur/classe entière plutôt que professeur/élève, on valorise davantage l'individualisme que le travail en groupe, l'enseignement tend à être décontextualisé de l'expérience quotidienne des élèves, la dimension affective est en retrait et clairement séparée de la dimension cognitive (Osborn, Broadfoot, McNess, Planel, Ravn et Triggs, 2003).

L'introduction de diverses formes de différenciation a été tardive et limitée (relativement au Québec). La pédagogie différenciée¹⁸⁶ (prise en compte des différences entre élèves d'une même classe, reconnues comme légitimes) ne réussit pas à s'imposer (Houssaye, 2012). C'est la « pédagogie de soutien » qui s'institutionnalise comme solution pédagogique à l'hétérogénéité des classes car elle permet de conserver l'« ordre du même » (*Ibid.*, p. 239) : il

¹⁸⁶ Dès les années 1920, l'Éducation Nouvelle a mis de l'avant la diversification pédagogique à l'intérieur de la classe (en opposition avec enseignement collectif simultané) pour prendre en compte les individus dans leur singularité.

s'agit de ramener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre à nouveau l'enseignement collectif, « L'individualisation qu'elle pratique est compensatoire, partielle, temporaire et sélective » (*Ibid.*, p. 237). En cela, il rejoint l'analyse faite par Barrère (2013) des nombreux « dispositifs » qui constituent une alternative ponctuelle dans un contexte « où l'organisation scolaire traditionnelle, celle de la forme scolaire, est à la fois critiquée et conservée » (p. 96).

2.2 La fabrication du curriculum prescrit : la politique comme texte

Une deuxième série de facteurs renvoie aux processus d'élaboration des textes. Qui étaient les acteurs impliqués dans la fabrication du curriculum, comment ont-ils travaillé, dans quelle perspective, et quels étaient les intérêts, désaccords qui sous-tendaient ce processus?

2.2.1 La fabrication du curriculum québécois : une volonté de rupture avec des pratiques antérieures

La façon dont ont travaillé les comités de rédaction des programmes et la Commission des programmes d'études (CPÉ) visait à assurer la transversalité du travail d'écriture des textes, pour garantir une continuité entre cycles, entre différents ordres d'enseignement, entre matières. Le mode traditionnel de préparation des programmes se faisait de façon très isolée, par discipline (Tardif, 2004). Les critiques soulignaient l'implication de représentants d'associations disciplinaires et leurs prises de position partisans sur la place de telle discipline par rapport à telle autre (Bednarz *et al.*, 2012). On se méfiait donc des discours « autonomes » cherchant à protéger les intérêts disciplinaires. Or, les comités de rédaction mis en place ont travaillé sur un mode différent. Un comité de soutien à la rédaction des programmes a entre autres permis d'assurer une uniformité entre le format et les contenus des différents programmes (Bednarz *et al.*, 2012). Il y a eu un travail d'aller-retour entre le groupe en charge d'élaborer les documents sur l'évaluation et ceux chargés de l'élaboration des programmes (Carpentier, 2010), favorisant l'homogénéité des textes produits entre 2000 et 2003.

Le rôle de la CPÉ, a également contribué à une intégration verticale (inter-niveaux) et horizontale (inter-disciplines). La CPÉ a insisté sur l'importance des liens entre le « programme des programmes » et les programmes d'études (Carpentier, 2010). Elle a fait une

lecture « transversale » de tous les programmes. Une analyse sommaire de l'avis (2003) remis au ministre sur le PFEQ (premier cycle du secondaire) indique le ministère est clairement allé dans le sens des demandes de la CPÉ. Ceci a eu pour effet d'accentuer les aspects les plus transversaux du programme, renforçant la tendance vers le pôle « invisible »¹⁸⁷. Il y a donc eu un travail systématique de mise en forme et d'harmonisation des prescriptions curriculaires produites autour de 2003.

Enfin, il faut noter qu'à partir du milieu des années 2000, les décideurs vont favoriser certaines pratiques qui prévalaient avant les ÉGÉ : on fait de nouveau place aux didacticiens, experts disciplinaires, représentants d'associations professionnelles. Par exemple, le comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture¹⁸⁸ qui va recommander d'établir une progression des apprentissages pour chaque programme est constitué en partie d'organisations représentant la discipline et de didacticiens, acteurs mis à distance lors de l'élaboration du PFEQ. Le comité suggère de s'inspirer du programme de 1995 et de respecter la tradition et la culture enseignantes (Chartrand, 2012).

2.2.2 Le processus d'élaboration socle/programmes : une tentative inaboutie, caractérisée par un relatif cloisonnement

En France, le processus d'élaboration du socle a également marqué une volonté de rupture par rapport au mode d'élaboration traditionnel du curriculum prescrit. Cependant l'élaboration des programmes (2008) a rapidement renoué avec des processus traditionnels, relativement cloisonnés par discipline, procédant par la publication d'arrêtés par le ministère.

¹⁸⁷ La CPÉ a été sollicitée en 2002 par le Ministre de l'Éducation pour remettre un avis sur le programme. Nous n'avons pas procédé à un examen comparatif systématique de la version de travail et la version finale du PFEQ. Toutefois, au vu de la lecture des remarques faites par la CPÉ, on peut avancer que des changements importants ont été apportés à la version finale du PFEQ allant dans le sens des recommandations de la CPÉ (par ex., accent renforcé sur les DGF, explicitation des liens entre DGF, compétences transversales et disciplinaires, prise de distance avec la pédagogie par objectifs, réduction du volume des contenus de formation, références explicites aux « textes courants » et autres formes d'expression en français).

¹⁸⁸ Groupe créé en 2007, découlant de la Table de pilotage (elle-même mise en œuvre suite aux inquiétudes parmi les enseignants, la population en générale, dans les médias). Le Comité compte sur neuf membres, dont trois didacticiens du français, un représentant de l'Association québécoise des professeurs de français et un représentant du conseil supérieur de la langue française.

En effet, le socle aurait tenté de « s’affranchir des logiques disciplinaires et de la conception encyclopédique des savoirs » (Clément, 2013, p. 624). Tout d’abord, c’est le Parlement qui légifère en matière de contenus (loi de 2005), ce qui va à l’encontre des traditions internes de l’Éducation nationale. Le rapport Thélot (2004) avait en effet jugé non souhaitable « de s’en remettre seulement aux porteurs du savoir scientifique ou aux tenants des lobbies disciplinaires » (Gauthier et le Gouvello, 2009, p. 38).

Suite à la promulgation de la loi de 2005, la rédaction du décret de 2006 sera confiée directement au cabinet par le ministre lui-même, et non pas à la DGESCO (Clément, 2013). Autre nouveauté, le HCE, créé par la loi de 2005, est chargé de donner un avis sur le contenu du socle. Les chercheurs ayant analysé la genèse du socle soulignent donc le caractère novateur du processus, avec une forte prédominance des acteurs politiques sur les acteurs administratifs (Clément, 2013; Gauthier et le Gouvello, 2009)¹⁸⁹.

Cependant, cette volonté de dépassement des logiques disciplinaire montre rapidement ses limites. Pour adapter les programmes au socle¹⁹⁰, le ministre de l’époque (G. de Robien) installe en 2006 sept groupes de travail (correspondant aux compétences du socle). Or, plus de la moitié des membres appartiennent aux corps d’inspection, ce qui semble contredire la logique « supra-disciplinaire » affichée (Clément, 2013). Si l’élaboration des programmes n’est plus confiée aux seules Inspections générales comme cela était traditionnellement le cas (Raulin, 2006; Holmes et McLean, 1989¹⁹¹), elles conservent donc une mainmise importante. Par ailleurs, chaque groupe a travaillé de manière indépendante, et sans accord sur la façon d’intégrer les éléments du socle aux programmes (Clément, 2013).

¹⁸⁹ Ces recherches mobilisent des données empiriques importantes, notamment des entretiens avec les acteurs « clés » aux différents niveaux de la « chaîne » d’élaboration curriculaire ainsi que des fonds d’archives des Commissions et autres instances ayant entouré le socle.

¹⁹⁰ La circulaire de rentrée de 2007 annonce ainsi : « La mission générale des groupes d’experts actuellement à l’œuvre est de préparer l’adaptation des programmes à la logique du socle commun. Il s’agit de concevoir de manière coordonnée les programmes de l’école et du collège, et donc de garantir tant leur continuité que l’effective prise en compte des éléments du socle par tous les champs disciplinaires ».

¹⁹¹ Holmes et McLean (1989) notent que les inspections générales ont généralement des conceptions « conservatrices » en matière d’orientations curriculaires. Ces inspecteurs sont des spécialistes disciplinaires.

Enfin, le processus d'élaboration mis en place à partir de 2012 va fortement se démarquer de ce « premier essai » de fabrication du socle¹⁹². Pour rappel, le Conseil supérieur des programmes est censé travailler en toute indépendance. Le CSP (2016) décrit un mode de travail qu'ils considèrent « inédit ». L'aspect le plus frappant par rapport au processus de 2005-2008 est le fait qu'une seule et même instance a conçu et rédigé la Charte des programmes, le projet de socle, de même que les propositions pour l'évaluation du socle. Alors qu'aucun cadrage n'avait été donné aux différents groupes chargés d'élaborer les programmes de 2008, les groupes d'élaboration de projets de programmes ont été cadrés en amont par des orientations formulées par le CSP. Les projets de programmes ont ensuite été retravaillés avec le souci de veiller à la cohérence de l'ensemble (CSP, 2016).

2.2.3 Le poids variable des savoirs « experts »

Des différences importantes ont trait à la mobilisation plus ou moins grande des savoirs « pédagogiques » produits notamment par les chercheurs en science de l'éducation.

Au Québec, nous avons identifié une mobilisation importante mais sélective des sciences de l'éducation. Notre analyse du discours pédagogique de la première période (2000-2007) a mis en lumière la présence importante de références à des théories de l'apprentissage (constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme). Ce sont en premier lieu les recherches en éducation qui viennent justifier les orientations choisies pour réaliser les changements jugés nécessaires.

Le ministère a fortement mobilisé des « experts » de la pédagogie qui vont jouer un rôle de premier plan, soit en théorisant certains choix curriculaires, soit en supervisant la rédaction des programmes¹⁹³. Parmi eux, Jacques Tardif, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, a contribué à situer les nouveaux programmes par compétence dans un cadre théorique « constructiviste » en soulignant la rupture avec les cadres antérieurs

¹⁹² Nous n'avons pas procédé à des recherches approfondies sur les processus qui ont présidé à l'élaboration du nouveau socle et des programmes publiés en 2015. Nous pouvons néanmoins souligner quelques éléments saillants de ce processus, en nous appuyant notamment sur le rapport d'activités publié par le CSP (tout en étant consciente qu'il s'agit du discours d'une institution sur sa propre pratique).

¹⁹³ Depuis les années 1980, le ministère est devenu un important pôle d'expertise dans le domaine de l'approche par compétence (Monchatre, 2007).

(paradigme de l'apprentissage plutôt que paradigme de l'enseignement). Le ministère fait également intervenir des universitaires dans la réécriture des programmes au secondaire. L'implication de M.-F. Legendre (alors professeure en psychopédagogie à l'Université de Montréal) visait à assurer l'harmonisation des formulations dans les programmes par domaine (Tardif, 2004). Si ces experts ont contribué à « techniciser » le débat (Monchatre, 2007), ils ont également contribué à le polariser fortement, en prenant position en faveur de certaines théories de l'apprentissage, en insistant sur l'idée d'un changement de paradigme, alors que les « experts » et universitaires en faveur d'autres approches auraient été laissés à l'écart (Brassard, 2005; CSE, 2014b). Un groupe de chercheurs de l'Université de Laval (voir l'ouvrage collectif de Mellouki, 2010), dénoncera ainsi ce qu'il considère comme une « confiscation » de la réforme par des groupes d'intérêt¹⁹⁴. Or, à partir du milieu des années 2000, les travaux des universitaires qui n'avaient pas été « entendus » lors de l'élaboration des programmes semblent gagner en visibilité. Ce sont alors d'autres théories de l'apprentissage qui vont être mises de l'avant dans le discours officiel. Par exemple le référentiel d'intervention (MELS, 2011e) valorise l'« enseignement explicite », approche diffusée au Québec par Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010). On peut faire l'hypothèse qu'il s'est opéré une sorte de « renversement » et que cet autre groupe de chercheurs a réussi à peser davantage sur le processus curriculaire, ceci combiné à des événements de nature politique que nous expliciterons dans la section suivante¹⁹⁵.

Contrairement au Québec, l'apport de la recherche en éducation à l'élaboration du socle commun semble avoir été tardif et limité (Gauthier et le Gouvello, 2009), ces savoirs étant davantage marginalisés en France. L'institut national de recherche pédagogique et les mouvements pédagogiques ont été relativement absents du processus (*Ibid.*). Au final, la

¹⁹⁴ Leur thèse est la suivante : cette réforme a été « dénaturée » par un groupe qui cherchait à promouvoir le passage à un nouveau « paradigme » éducatif, celui de l'apprentissage. Leur analyse est à prendre avec prudence étant donné qu'ils étaient partie prenante dans les débats à l'époque et préconisait d'autres approches pédagogiques (Draelants, 2011, p. 170).

¹⁹⁵ Cette hypothèse est cohérente avec notre analyse d'un échantillon de débats parlementaires (section 2.3), où deux partis politiques (ADQ et PLQ) font référence aux recherches sur l'efficacité des approches pédagogiques menées par S. Bissonnette, M. Richard et C. Gauthier (2005) pour dénoncer les orientations du Renouveau. Notre enquête de terrain a également révélé l'influence forte exercée par ce groupe de chercheurs, notamment S. Bissonnette, qui a fait la « tournée » des CS pour promouvoir ces approches pédagogiques (voir partie III).

mobilisation de travaux pédagogiques et didactiques a été faible¹⁹⁶, les questions pédagogiques étant reléguées au second plan. Mons et Pons (2006) avancent ainsi l'idée que la définition du socle fut fondée davantage sur des choix politiques et normatifs que des choix pédagogiques¹⁹⁷.

Ces constats semblent confirmer la thèse selon laquelle les politiques éducatives en France ne s'adossent pas aux savoirs experts, les sciences de l'éducation étant marginalisées dans la prise de décision politique (van Zanten, 2008)¹⁹⁸. Les caractéristiques de la recherche en éducation en France contribuent par ailleurs à affaiblir sa position :

Son absence des institutions de recherche fondamentale comme le CNRS, la pluralité des disciplines qui s'intéressent à l'éducation et leurs conceptions divergentes de la science, ainsi que la taille réduite des centres de recherche universitaires, la modestie de leurs ressources financières et l'absence d'un organisme de coordination, contribuent à son manque de crédibilité aux yeux de l'administration (Prost, 2001). Ce à quoi il faut ajouter les réticences d'une partie des chercheurs à jouer un rôle dans les choix politiques ou pédagogiques (Martucelli, 2002; Poupeau, 2004). (van Zanten, 2008, p. 86)

2.3 Stratégies et intérêts des acteurs politiques

Une autre série d'hypothèses permet, selon nous, de rendre compte de la temporalité et de la trajectoire de ces deux politiques. Outre le processus institutionnel de fabrication des textes, il s'agit ici davantage de s'intéresser aux enjeux politiques qui ont entouré l'adoption des différents textes. Dans les cas du Québec et de la France, les politiques curriculaires ont connu dans la décennie 2000 des inflexions, voire des revirements au gré des changements de

¹⁹⁶ Dans notre corpus, l'absence de ce type de savoirs dans le curriculum prescrit est frappante, surtout comparativement au Québec. Ce n'est que dans certains documents d'accompagnement, notamment à partir de 2010-2011, que des références à des théories de l'apprentissage se feront plus explicites.

¹⁹⁷ Même si des arguments de nature didactico-pédagogique étaient également mobilisés par les défenseurs du socle, notamment la dénonciation du cloisonnement entre les disciplines, il semble que ce type d'arguments n'occupait pas une place centrale dans le discours de justification du socle (Clément, 2008), contrairement aux savoirs historiques (travaux de C. Lelièvre par exemple) et sociologiques (par ex. travaux de Derouet, Charlot, Dubet) (voir Gauthier et le Gouvello, 2009).

¹⁹⁸ Sur ce sujet, on peut également se référer au Dossier Carrefours de l'éducation 2014/1 sur la question de l'État et l'expertise en éducation, et en particulier l'article de S. Aebischer (2014) sur l'élaboration de la loi Jospin de 1989 (texte qui semble pourtant à forte teneur pédagogique, avec l'idée d'élève au centre, la création des cycles, des instituts de formation des maîtres, etc.). Son analyse des modalités de fabrication de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 met en évidence l'absence de recours à une expertise pédagogique clairement identifiée, voire une volonté de s'en démarquer. En effet, l'auteure constate une méfiance à l'égard des savoirs issus des sciences de l'éducation.

ministres et de gouvernements. Cependant les changements de ministres et de gouvernements n'ont pas eu le même effet en France qu'au Québec.

2.3.1 Une relative stabilité des « fondements » de la réforme malgré les nombreux changements de ministres et de gouvernements¹⁹⁹

Au Québec, malgré la succession de sept ministres entre 1997 et 2011 (date des dernières modifications apportées au discours pédagogique)²⁰⁰, une certaine continuité dans les lignes directrices de la politique éducative se dégage. Dans le cas de la réforme qui suit les ÉGÉ, c'est un nouveau parti politique au pouvoir qui termine le travail commencé sous l'administration précédente. En effet, les orientations définies par la ministre du Parti Québécois (PQ) ne sont pas remises en question à l'arrivée du parti libéral (PLQ)²⁰¹ dès 2003²⁰². Même après le tournant de 2007-2010, les textes clés ont été conservés, et aucune refonte complète du curriculum n'a été entreprise à ce jour.

Cependant, des différences se font jour selon les ministres au pouvoir : les acteurs individuels et le contexte électoral semble peser davantage que la simple alternance des partis (PQ/PLQ). Deux figures politiques vont profondément marquer la trajectoire de la politique sur la décennie 2000 : les ministres Marois et Courchesne. La réforme du curriculum aurait été une priorité particulièrement importante pour P. Marois (Proulx, 2007), dans la lignée des orientations curriculaires préconisées par le CSE (Royer, 2009). Elle nommera deux anciens membres du CSE à des postes importants (Robert Bisailon en tant que sous-ministre adjoint à l'éducation et Paul Inchauspé à titre de président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum).

¹⁹⁹ Nous nous appuyons dans cette section en grande partie sur les travaux de Royer (2009). Pour la période plus récente, notamment entre 2007 et 2012, nous mobilisons l'analyse de la loi 88 faite par Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2013) que nous avons complétée par une analyse exploratoire des débats au parlement (Commission éducation).

²⁰⁰ P. Marois (1996-1998); F. Legault (1998-2002); S. Simard (2002-2003); P. Reid (2003-2005); J.M. Fournier (2005-2007); M. Courchesne (2007-2010); L. Beauchamp (2010-2012).

²⁰¹ L'année 2003 est marquée par un changement de gouvernement. Le Parti Québécois (PQ) est vaincu par les Libéraux (PLQ). Sur l'axe gauche-droite, l'Action démocratique du Québec (ADQ) se trouve davantage à droite, le PLQ au centre-droit, le PQ à gauche.

²⁰² Par exemple, le programme de formation sera finalisé alors que le PLQ a déjà remplacé le PQ; les documents concernant l'évaluation (échelles, bilans d'apprentissage) le seront également.

L'autre figure marquante est la ministre M. Courchesne, nommée suite aux élections de 2007 qui affaiblissent considérablement le PLQ²⁰³. Or, c'est à partir de 2007 que des inflexions importantes vont être apportées aux orientations curriculaires valorisées depuis la fin des années 1990. Le régime pédagogique sera modifié quelques mois après l'arrivée de la ministre, suivi de la création d'évaluations ministérielles au premier cycle du secondaire, et de l'élaboration des « addenda » au programme. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour comprendre le contexte de ces décisions. Une conjonction de pressions se fait jour :

- Le mécontentement des parents envers la réforme, dont les problèmes sont soulignés par la Table de pilotage²⁰⁴ et relayés par les médias – jargon incompréhensible, délaissement des connaissances, évaluation peu claire (voir Bednarz *et al.*, 2012; Carpentier, 2010; Lessard *et al.*, 2007). Lessard (2010) souligne les inquiétudes des classes moyennes dans un contexte économique et social incertain favorisant des positions conservatrices et peu ouvertes à l'innovation. La réforme leur semble trop centrée sur l'épanouissement de l'élève et pas assez sur la performance et l'effort. La ministre justifiera ainsi les modifications de 2007 en soulignant la volonté des parents de situer leur enfant dans l'ensemble de la classe²⁰⁵.
- Du côté des enseignants, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) s'oppose à la réforme de façon virulente. La pression syndicale s'intensifie à partir 2007. Les changements au régime pédagogique sont vus comme des premiers correctifs, mais des changements plus importants sont attendus. En janvier 2009, la FAE publiera sa

²⁰³ L'ADQ forme alors l'opposition officielle et le PQ est relégué au deuxième groupe de l'opposition.

²⁰⁴ La réforme des programmes scolaires aurait suscité des inquiétudes chez les parents, aboutissant en 2006 à la création d'une Table de pilotage du renouveau pédagogique visant à faire le point sur la réforme en cours.

²⁰⁵ En 2010 également, dans sa lettre adressée au CSE, la ministre explique que les modifications proposées doivent « permettre aux élèves et aux parents d'être mieux informés à l'égard de l'évaluation des apprentissages ».

Plateforme pédagogique²⁰⁶ (2009) dans laquelle elle propose de remettre à l'avant-plan l'évaluation explicite des connaissances.

- Le contexte électoral et la forte poussée « adéquiste » : Suite aux élections générales de mars 2007, l'ADQ devient l'opposition officielle. Or, dans sa plateforme électorale, l'ADQ avait inclus dans ses priorités l'adoption d'un bulletin scolaire universel et chiffré²⁰⁷. En juin 2007, la ministre Courchesne annoncera les premières modifications au Régime pédagogique modifiant le bulletin.
- La mobilisation du législateur autour de l'adoption du projet de loi sur la gestion axée sur les résultats en éducation, porté par la ministre Courchesne. L'année 2008 sera marquée par les débats entourant l'adoption du projet de loi 88²⁰⁸. L'ADQ met en avant un discours qui insiste fortement sur la baisse des taux de réussite, le manque de performance du système scolaire québécois, la nécessité d'avoir des écoles compétitives²⁰⁹. La montée du parti ADQ aurait conduit le PLQ à renforcer la teneur néo-managériale du projet de loi (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2013). C'est à cette période que la ministre explicite le lien entre le « réalignement » du nouveau pédagogique (bulletins standardisés, modifications aux programmes pour hiérarchiser les savoirs; remise au premier plan des connaissances) et la mise en place des mécanismes de reddition de comptes, pour assurer l'amélioration des performances scolaires (Commission de

²⁰⁶ La Plateforme *Une autre école est possible* dénonce le détournement de la réforme par des experts pédagogiques. Elle promet entre autres la centration du programme sur l'acquisition de connaissances, la réaffirmation de l'autonomie professionnelle dans le choix des méthodes pédagogiques, l'annualisation des contenus et de l'évaluation des apprentissages, le rétablissement d'un seuil de réussite par matière, l'arrêt de l'évaluation des compétences, l'utilisation d'un bulletin unique pour tous les établissements, l'usage de notes en pourcentages et enfin, la suppression du bilan des apprentissages.

²⁰⁷ Une analyse exploratoire des débats parlementaires de 2007/2008 portant sur l'éducation (Journal des débats de la Commission de l'éducation, 13 juin 2007, 13 décembre 2007, recherche sur la base des mots-clés « nouveau pédagogique », « régime pédagogique », « bulletin ») et des points de presse de l'ADQ à l'assemblée (15 octobre 2007) nous a permis d'identifier les thèmes récurrents de l'ADQ cette année-là.

²⁰⁸ Le projet de loi 88 prévoit de nouvelles règles en matière de reddition de compte, suite à une première loi adoptée en 2002. Chaque commission scolaire devra désormais convenir avec le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport des mesures requises pour permettre l'atteinte d'objectifs mesurables préalablement établis.

²⁰⁹ Lors des débats sur le bilan du nouveau pendant l'année 2008, l'ADQ mobilise les recherches de S. Bissonnette, M. Richard et C. Gauthier (2005) pour dénoncer les orientations prises par le Nouveau pédagogique.

l'Éducation, 15 avril 2008)²¹⁰. Le plan d'action « L'école j'y tiens » (MELS, 2009) annonce l'adoption de la « progression des apprentissages » et la modification du régime pédagogique de 2010, pour atteindre les cibles de diplomation fixées pour 2020. Enfin, le lien entre GAR et orientations pédagogiques sera explicité dans le référentiel d'intervention (MELS, 2011e)²¹¹.

- Une prise de distance avec le CSE (et l'entrée en scène d'autres acteurs) : Le MELS n'ira pas dans le sens des avis que le CSE rendra sur les projets de règlement modifiant le régime pédagogique en 2007 puis 2010²¹². Ce sont d'autres acteurs qui vont entrer en jeu pour rédiger les documents censés « réaligner » le curriculum, notamment les associations professionnelles (acteurs écartés volontairement lors de la rédaction des programmes de 2003), ainsi que des universitaires qui n'auraient pas été entendus au début des années 2000 (notamment des chercheurs de l'Université Laval, à qui est confié le projet ERES)²¹³, et dont une partie des travaux (notamment Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010) sont repris dans des documents tels que le référentiel (MELS, 2011e).

Pour finir, il faut réitérer que deux des textes centraux à la « réforme » ont survécu à ces changements : le PFEQ et la Politique d'évaluation des apprentissages. Nous faisons l'hypothèse qu'aucun ministre n'a voulu toucher à ces textes, pour ne pas risquer de rouvrir ce qui est vu comme une boîte de Pandore, alors que le processus de rédaction avait mobilisé de très nombreux acteurs sur plusieurs années (voir section 2.2.1).

²¹⁰ C'est aussi dans ce contexte qu'est adopté le Plan d'amélioration du français (2008) et que sont instaurées des épreuves ministérielles en français à la fin du 1er cycle du secondaire.

²¹¹ Le référentiel précise : « Dans une gestion axée sur les résultats, les membres d'une organisation travaillent suivant un mode d'amélioration et d'ajustement continu [...]. La démarche d'intervention proposée dans le référentiel repose sur l'établissement par l'enseignante ou l'enseignant de cibles mesurables sur lesquelles doivent porter ses interventions » (MELS, 2011e, p. 163). Plusieurs pages en annexe sont consacrées à la description de la responsabilité des gestionnaires pour une mise en œuvre de la démarche d'intervention, en lien avec les phases de la gestion axée sur les résultats.

²¹² Voir Mathou et Poirier (2016) pour une analyse détaillée de la consultation entourant les modifications au régime pédagogique en 2010 et la position prise par les différents acteurs du système éducatif.

²¹³ Le MELS mandate, en juin 2007, une équipe de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour conduire une étude sur les impacts du nouveau pédagogique. L'objectif est d'évaluer les effets du nouveau sur l'engagement, les apprentissages, les connaissances disciplinaires et la réussite scolaire des élèves du secondaire. Un rapport final a été publié en 2014 (Larose et Duchesne, 2014).

2.3.2 Un degré élevé de politisation des politiques éducatives françaises

Du côté français, notre analyse comparative tend à confirmer la thèse avancée par Meuret (2013) sur le fort degré de politisation des politiques éducatives françaises par rapport au Québec (ce dernier étant caractérisé par une plus grande stabilité, même en cas d'alternance politique) : instabilité des institutions, multiplication des instances et foisonnement de textes adoptés par les ministres successifs.

En France, quatre ministres se succèdent (F. Fillon, G. De Robien, X. Darcos, L. Chatel) entre l'adoption de la loi Fillon (2005) et l'arrivée au pouvoir du Parti socialiste en 2012. La succession des ministres de la majorité au pouvoir (Union pour un mouvement populaire) se traduit par une absence de direction claire dans les changements entrepris, et un empilement de textes hétérogènes, que nous avons qualifié de « logique de juxtaposition ». Suite à l'adoption de la loi d'orientation de 2005, les ministres successifs semblent ainsi s'engager à reculer dans les changements annoncés, qui sont alors perçus comme des concessions et non pas comme un projet (Dubet, 2008). Prost (2013) note que le décret définissant le socle (2006) et sa mise en œuvre marquent un recul par rapport aux propositions du rapport Thélot (2004), ce qu'il attribue au défaut de continuité ministérielle et au fait que ces ministres ne partageaient ni les mêmes intérêts, ni les mêmes priorités²¹⁴.

Par exemple, la période de Robien sera marquée par l'affirmation de la priorité à donner aux fondamentaux (lire, écrire, compter). Il souhaite reprendre en main la question des contenus avec les inspecteurs généraux (Clément, 2013), dans un contexte où la loi de 2005 fait l'objet d'un rejet massif²¹⁵. C'est lui qui mettra en place des groupes de travail censés élaborer les nouveaux programmes. Il publie, parallèlement à l'élaboration du socle, quatre

²¹⁴ La droite est au pouvoir pendant toute la période qui constitue le cœur de notre analyse (2005-2012). Meuret (2013) distingue plusieurs courants au sein de la droite sur les questions curriculaires – avec des différences plus marquées qu'au sein de la gauche. L. Ferry, G. De Robien et X. Darcos feraient partie d'une droite « régressive » et malthusienne, soucieuse que les enseignants transmettent avec autorité des « savoirs solides », des fondamentaux. L. Chatel représenterait la droite libérale et proche du monde de l'entreprise.

²¹⁵ En particulier des syndicats représentant les enseignants du second degré, qui dénonçaient la « primarisation » de l'enseignement secondaire, la réduction des savoirs, l'appauvrissement culturel et le nivellement par le bas auxquels la réforme allait conduire (HCE, 2010). Le Syndicat National des Enseignants du Second degré (SNES), majoritaire, a montré une hostilité constante au socle (Gauthier et le Gouvello, 2009). D'autres syndicats se sont toutefois prononcés en faveur du socle commun.

circulaires sur la lecture, le vocabulaire, la grammaire et les mathématiques. Durant la période Darcos (2007-2009), la question du socle ne semble plus faire partie des priorités du ministère, après la période d'effervescence 2004-2006 (Gauthier et le Gouvello, 2009). Enfin, on note que l'arrivée de Chatel en 2009 correspond à la publication de textes qui marquent une plus grande ouverture aux références internationales.

Le changement de majorité politique en 2012 (arrivée au pouvoir du gouvernement socialiste) va marquer une rupture nette : tout le processus d'élaboration curriculaire est relancé pour rédiger un nouveau socle et de nouveaux programmes. Notons qu'au Québec, le Parti Libéral a fait le choix de ne pas toucher aux textes emblématiques de la réforme mise en place par un autre parti.

2.4 Le rôle de la circulation des idées et des experts

2.4.1 Des références internationales plus « visibles » dans les textes français?

On trouve dans la littérature de nombreuses références à l'« internationalisation » des curricula, favorisée par la diffusion de certains concepts et orientations communes, notamment dans le monde francophone. Cependant, l'hypothèse d'une « diffusion » de ces orientations est rarement étayée par des recherches empiriques approfondies. La documentation empirique de l'influence des organisations internationales ou du rôle des experts et « entrepreneurs » de politiques éducatives²¹⁶ circulant entre différents espaces (nationaux et transnationaux) pose des défis importants²¹⁷.

Du côté français, les travaux les plus documentés sur la réforme du socle (Gauthier et le Gouvello, 2009) révèlent des processus loin d'être « unidirectionnels ». Le contexte

²¹⁶ La littérature néo-institutionnaliste qui se penche sur la question du changement institutionnel met en avant le double mouvement qui caractérise le processus de changement : désinstitutionnalisation et réinstitutionnalisation. Ces processus font intervenir des entrepreneurs du changement institutionnel qui contribuent à construire la légitimité de nouvelles institutions (Draelants, 2009).

²¹⁷ Du côté québécois, il y a peu de données empiriques sur cette question. Nous nous basons ainsi sur des éléments parcellaires, parfois anecdotiques, qui nous donnent des indications sur le fait que tel rapport avait un certain écho au moment des ÉGÉ, ou que tel acteur central a participé à tel forum international. Il n'y a pas de recherche exhaustive qui retracerait de façon systématique l'importation d'idées en circulation au niveau international. Du côté français, cet aspect est davantage documenté, notamment à travers les recherches approfondies sur la genèse du socle (Rapport de recherche KNOW&POL de Gauthier et le Gouvello, 2009; Clément, 2013).

national, le travail d'acteurs clés avaient rendu le terrain propice à l'adoption d'un curriculum axé sur les compétences. Le projet de socle commun s'ouvrira tardivement aux influences internationales et européennes. Celles-ci viennent soutenir l'argument selon lequel il n'est pas possible de « rester en retrait, alors que la plupart des pays font appel à la notion de compétence » (*Ibid.*, p. 52). Si les orientations internationales peuvent avoir un rôle d'influence, elles ont donc également une fonction de légitimation.

Cette double fonction (inspiration/légitimation) est également soulignée du côté québécois. Si les principes qui fondent la réforme se sont inspirés des grands courants en vigueur à l'époque en éducation, les préconisations des organismes internationaux seraient surtout venues « renforcer » les orientations prises par les acteurs nationaux (Lessard et Gosselin, 2007)²¹⁸. Le rapport du groupe de travail sur la réforme (MEQ, 1997b) consacre d'ailleurs la première section du rapport aux « réformes des curriculums d'études en occident » en se référant aux travaux du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE. L'emploi du terme « curriculum » lui-même est renvoyé à une recommandation de l'OCDE, parce qu'il aurait une acception plus large que celui de « programmes d'études ». L'énoncé de politique *L'École tout un programme* (MEQ, 1997a) reprendra cette idée en soulignant que les choix qui sont fait « correspondent pour l'essentiel à ceux que font présentement la plupart des pays occidentaux » (p. 3). On retrouvera des références liminaires semblables dans l'introduction du PFEQ (MEQ, 2003c).

On trouve ainsi dans les textes québécois et français les notions qui semblent désormais incontournables dans tout discours pédagogique « légitime » : apprentissage tout au long de la vie, société du savoir, diversification et accroissement des connaissances, et compétences nécessaires pour s'adapter à ces nouvelles conditions. Ce sont les attributs d'un curriculum « mondialisé » (Meyer, 2007).

²¹⁸ Selon le témoignage des acteurs impliqués dans les ÉGÉ, les orientations du Rapport Delors (UNESCO) faisaient partie des idées en circulation et étaient discutées par les acteurs impliqués dans les ÉGÉ, davantage que les rapports produits par l'OCDE. À noter également que R. Bisillon, qui était au CSE depuis sept ans et présidait alors la Commission des ÉGÉ, avait participé à la Commission pour l'éducation pour le XXI^e siècle, qui a produit le document connu sous le nom de rapport Delors.

Tableau XXI Exemple de références à la formation tout au long de la vie dans le PFEQ et le socle commun

Programme de formation de l'école québécoise (2003)	Socle commun (2006)
« À l'importance de favoriser chez tous les élèves la maîtrise des savoirs de base s'ajoute la nécessité de leur faire acquérir l'aptitude à apprendre tout au long de la vie. ²¹⁹ Il importe de faciliter leur passage à d'autres paliers du système éducatif, de même que leur retour à l'école ou dans d'autres milieux de formation, s'il y a lieu. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences doit s'inscrire dans ce courant de développement continu et mettre en évidence le chemin parcouru par chacun. »	« Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète. »

Cependant, alors qu'au Québec le référentiel transnational est mobilisé comme toile de fond pour contextualiser les politiques nationales, nous avançons l'idée que ce référentiel prend un relief différent une fois recontextualisé dans le discours pédagogique en France. Dès l'adoption des textes législatifs et réglementaires de 2005 et 2006, la référence aux normes internationales joue un rôle de légitimation plus explicite en France. Le décret de 2006 précise dans sa section introductive que la définition du socle se réfère à PISA. C'est la première fois qu'un texte définissant des objectifs de l'école fait une référence explicite à une évaluation standardisée, au surplus internationale, des acquis des élèves (Emin, 2008). Jusqu'au début des années 2000, les décideurs politiques n'auraient montré qu'un intérêt limité pour le PISA (Mons et Pons, 2009). Cependant, la situation change à partir de 2003 à la faveur d'un contexte marqué au niveau européen par l'adoption de la stratégie de Lisbonne (qui amène les pays membres à se doter de *benchmarks*, dont l'un est fondé sur PISA) et au niveau national par la mise en application de la LOLF, la nouvelle loi de finance. À partir de 2007, les comparaisons internationales seront fortement mobilisées par les décideurs comme instrument de légitimation des réformes. Cette tendance à la « récupération politique » se traduit par le fait que le ministère de l'éducation met en avant les résultats de ces enquêtes pour souligner les mauvaises performances françaises (*Ibid.*)²²⁰.

²¹⁹ C'est nous qui soulignons.

²²⁰ Le PISA est peu mobilisé dans l'argumentaire sur les changements curriculaires au Québec. Les résultats à ces évaluations sont peu porteurs, le Québec se situant en tête des pays occidentaux (Brassard, 2005), notamment au moment de la réforme du curriculum.

Le référentiel international apparaît dans le discours français davantage comme la norme à laquelle il faut se conformer, notamment à partir de 2009/2010. Les documents d'accompagnement visent par exemple à montrer comment les enseignants peuvent contribuer à « l'acquisition de compétences répondant aux caractéristiques des exigences internationales, européennes et françaises » (DGESCO, 2011b, p. 10). En particulier, les argumentaires se référant à PISA viennent justifier : a) l'évolution des attentes en termes de comportement des élèves (nécessité de savoir prendre parti, d'exprimer une opinion personnelle); b) un ancrage plus important dans la « vie réelle » et une compartimentation moins forte entre scolaire et non-scolaire; et c) un décloisonnement entre disciplines puisque les compétences dépassent le cadre d'une seule discipline. Ainsi, il semble y avoir du côté français une appréhension de ces normes internationales comme levier de changement ou du moins comme puissant argumentaire de justification.

Autre différence avec la situation québécoise, les orientations européennes ont eu une influence non négligeable sur les choix curriculaires, au moment de la définition du socle commun. Le HCE a été le principal facteur d'ouverture à l'influence européenne (Clément, 2013; Gauthier et le Gouvello, 2009). Les compétences du décret socle seraient donc le résultat d'aller-retours entre les compétences-clés définies au niveau européen (2005), les compétences définies par l'OCDE en 1997, et celles qui figurent dans le texte de la loi Fillon de 2005 (Gauthier, 2012).

2.4.2 D'autres formes de circulation plus horizontales : emprunts de politique et circulation d'experts

Si les référentiels internationaux jouent un rôle dans la circulation de certaines notions et argumentaires, il ne faut pas négliger d'autres formes de « circulation ». Par exemple, les acteurs en charge de l'élaboration des normes curriculaires ont également réalisé des travaux de comparaison. Au Québec, les comités et groupes de rédaction du PFEQ ont examiné non seulement les rapports internationaux mais également les réformes en cours dans les autres

systèmes éducatifs. Par exemple, en 2003, la CPÉ consacrait un rapport aux « Pratiques de contextualisation et développement des compétences » dans l'Union Européenne²²¹.

Du côté français, les groupes d'experts, comités et commissions ayant contribué au socle ont fait intervenir des experts internationaux, comme Jean-Marie De Ketele au sein de la Commission Thélot²²². Ce chercheur s'inscrit dans un courant pédagogique francophone qui préconise des pédagogies centrées sur des méthodes actives, des mises en situation et des résolutions de problèmes concrets (Monchatre, 2008). On peut également situer dans ce courant des chercheurs comme Jacques Tardif, Philippe Jonnaert et Philippe Perrenoud²²³. Les « emprunts » de politiques – ou du moins leur mobilisation dans le discours – sont plus prégnants à partir de la fin des années 2000²²⁴, une tendance qui semble se poursuivre depuis les élections présidentielles de 2012²²⁵.

Ces pistes d'interprétations rejoignent la thèse avancée par van Zanten (2008) selon laquelle l'ouverture vers l'expertise externe et vers de nouveaux types de connaissances se fait à la faveur de nouveaux « entrepreneurs » :

Ces entrepreneurs de la régulation par la connaissance tirent leur pouvoir d'une familiarité avec des systèmes éducatifs étrangers ou des enquêtes internationales et d'une participation à des réseaux leur permettant de jouer un rôle d'interface entre des instances supranationales et nationales de recherche et de décision en éducation. (p. 81)

²²¹ Les cas retenus incluaient la Belgique et la France, parmi 12 pays au total. Le rapport notait le mouvement de tendances communes caractérisant tous les systèmes éducatifs, confrontés à des défis similaires en termes d'accumulation des connaissances et de modèle de « transmission encyclopédique ». La CPÉ notait que tous les pays n'avaient pas fait un choix aussi clair que le Québec quant au développement des compétences en contexte (grâce aux DGF), et que la notion de « compétences clés » se traduisait dans de nombreuses variantes (ils s'appuyaient sur les données Eurydice).

²²² Ce chercheur belge spécialiste de la question des contenus d'enseignement et notamment des compétences, sera souvent consulté durant les phases de définition du socle (Gauthier et le Gouvello, 2009).

²²³ Selon Cerqua et Gauthier (2010), l'influence de Perrenoud serait particulièrement étendue au Québec. La définition qui apparaît dans le PFEQ serait largement inspirée de Perrenoud (Legendre, 2002).

²²⁴ Notre lecture des rapports produits par le HCE et par l'inspection générale après l'adoption du socle nous a permis d'identifier des références explicites à des modèles étrangers, en particulier ceux de la Belgique, du Québec et de la Suisse.

²²⁵ Un des documents produits par le ministère de l'Éducation en 2012 s'intitulait, par exemple : « Les programmes d'enseignement et leur élaboration : éléments de comparaison internationale ». L'argumentaire du discours pédagogique en 2014-2015 fait appel aux exemples tirés du contexte européen et international, « qui a vu émerger ces dernières années, en une approche dite souvent curriculaire, des problématiques nouvelles comme la recherche d'une cohérence globale des programmes » (CSP, 2014a, p. 1).

Dans le cas du socle, on pourrait penser au ministre X. Darcos qui fut représentant à l'OCDE, ou encore à des haut-fonctionnaires comme R.-F. Gauthier, Inspecteur général mais aussi consultant pour l'UNESCO, associé à divers travaux sur les contenus d'enseignement et les approches curriculaires (par exemple, co-auteur du rapport KNOW&POL sur l'instauration du socle) et membre du CSP en 2015²²⁶. Sa position au sein de ces institutions n'est pas sans rappeler celle de P. Bisailon au Québec, qui a été membre du CSE, puis président de la commission des ÉGÉ, et enfin sous-ministre adjoint. Il a également participé à la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, laquelle a produit le rapport Delors (1996) remis à l'UNESCO. On peut le considérer comme un des entrepreneurs qui auraient favorisé le couplage du courant des problèmes (réussite) et du courant des priorités (éducation) en l'associant aux solutions retenues (Royer, 2009).

Conclusion

Ce chapitre avait comme objectif de mettre en exergue les principales tendances communes identifiées dans les deux cas nationaux, tout en soulignant les variations à l'œuvre dans la façon dont ces tendances se déclinent dans chaque système éducatif. Il s'agissait ensuite de rendre compte de ces convergences et variations en s'appuyant sur une série d'hypothèses interprétatives. Notre analyse a permis de mettre au jour un mouvement de transformation commun : dans les deux contextes, le discours pédagogique officiel a opéré un déplacement vers un affaiblissement de la classification et du cadrage et une invisibilisation des critères d'évaluation. Cependant, ce mouvement s'est traduit de façon différenciée dans chaque système, en termes d'intensité et de modalités, ainsi qu'en termes de temporalité et de trajectoire. Pour rendre compte des variations observées dans la recontextualisation de ces tendances communes, nous avons exploré quatre types d'explication. Au terme de cette analyse, nous retenons les constats suivants :

- Une institutionnalisation plus ancienne des orientations pédagogiques de type invisible au Québec, et une distanciation avec le modèle encyclopédique à la française, deux

²²⁶ Pour une description détaillée de ses diverses implications dans les travaux attenants au socle, voir l'annexe « Auto-analyse des chercheurs » du rapport KNOW&POL (Gauthier et le Gouvello, 2009).

conditions propices à la montée d'un modèle qui tend fortement vers le pôle invisible au début des années 2000.

- Des modalités de fabrication des prescriptions curriculaires qui, dans les deux cas, entendent rompre avec les logiques disciplinaires et mettent en place des processus inédits. Cependant la logique reste inaboutie en France au moment de l'écriture du socle de 2006 et des programmes de 2008.
- Des stratégies d'acteurs et des jeux politiques qui influent sur la trajectoire des politiques, mais avec une stabilité plus grande au Québec – malgré le tournant libéral vers 2008. Cela se traduit par des processus de changement par adjonction-sédimentation durant la décennie 2000.
- Enfin, les normes véhiculées par le référentiel transnational jouent un rôle plus visible dans la justification de l'infléchissement des approches pédagogiques en France.

Conclusion de la Partie II

La deuxième partie de cette thèse avait comme objectif de donner une intelligibilité aux transformations curriculaires contemporaines en interrogeant les évolutions du discours pédagogique officiel en France et au Québec durant la dernière décennie. Nous avons exposé les résultats de notre analyse documentaire avant de proposer une synthèse comparative dans le chapitre 6.

Notre analyse documentaire a permis de mettre au jour l'évolution différenciée du discours pédagogique dans chaque système. Au Québec, nous avons identifié deux mouvements distincts sur la période analysée (2000-2015). Dans un premier temps, le discours pédagogique tend très fortement vers le pôle invisible. C'est la période où les textes centraux du Nouveau pédagogique sont adoptés. Vers la fin des années 2000, ces orientations invisibles sont graduellement infléchies : séquençage et rythme d'apprentissage se voient cadrés de façon plus nette, les critères d'évaluation se font de nouveau explicites, avec le regain de légitimité du classement des performances. Nous avons caractérisé ce dernier mouvement comme relevant de la montée d'un modèle visible instrumental. En France, la période analysée (2005-2015) relève d'un mouvement différent. Sur la plus grande partie de la période, le discours pédagogique évolue de façon hésitante : l'introduction de contenus et pratiques qui tendent vers un affaiblissement des valeurs de classification et cadrage est contrebalancée par le maintien de la logique du code sériel. Nous avons caractérisé cette évolution de logique de « double marge » : les orientations invisibles sont maintenues à l'extérieur, hors temps scolaire, et sont réservées à certaines catégories d'élèves. Le modèle visible autonome, qui continue de sous-tendre le modèle pédagogique légitime, semble cependant remis en cause dans la période récente (2012-2015) : un mouvement très marqué vers le pôle invisible se dégage de la refonte curriculaire engagée par le gouvernement arrivé au pouvoir en 2012.

Ainsi, la comparaison de ces deux mouvements de transformation du discours officiel a permis de faire émerger la traduction différenciée de tendances communes. Le mouvement d'invisibilisation des classifications, du cadrage, des critères d'évaluation, se déploie dans chaque système avec une intensité et selon des modalités très différentes. L'évolution du

discours pédagogique dans chaque système dessine également une trajectoire spécifique, sous-tendue par des processus de changement variés. En France par exemple, l'empilement des textes caractérisant la période 2005-2012 se caractérise par des logiques en concurrence qui se juxtaposent. Dans les deux cas, nous sommes face à des trajectoires qui ne sont ni linéaires, ni unidirectionnelles. Elles font l'objet de réorientations successives et contribuent à donner un caractère composite au discours officiel.

L'analyse réalisée dans cette partie considérait les textes comme tentatives d'élaboration de modèles pédagogiques légitimes, sans préjuger de leur mise en œuvre ou de leurs effets (Tanguy, 1994). Or, les constats réalisés dans cette partie soulèvent un certain nombre d'interrogations. Premièrement, nous avons constaté que le discours pédagogique officiel, dans les deux systèmes, se matérialise dans des textes qui ne sont ni cohérents entre eux, ni nécessairement cohérents d'un point de vue interne, reflétant notamment les compromis issus des processus de fabrication des textes. Ceci laisse présumer une part d'interprétation possible de la part des acteurs qui vont se saisir de ces textes. Deuxièmement, nos résultats ont mis en exergue des évolutions sous-tendues par des processus d'empilement, de sédimentation et de juxtaposition. Or, ces processus sont susceptibles de faire basculer le discours pédagogique vers un pôle ou vers l'autre. Au Québec par exemple, la greffe de nouveaux textes à partir de 2007 semble *a priori* infléchir le sens de la trajectoire. Cependant, notre analyse des textes ne permet pas de présumer quels sont les effets de cette sédimentation (notamment lorsque le discours officiel est recontextualisé au niveau local). Le maintien de certains textes de la première période pourrait entraîner leur réactivation par les acteurs, ou bien ces textes pourraient plutôt faire l'objet d'une possible dérive (*drift*) (Thelen et Streek, 2005, cité dans Palier et Surel, 2005) alors que les textes plus récents en annulent la portée. De même, le caractère fragmenté du discours pédagogique français soulève de nombreuses interrogations quant à l'usage des textes. Là encore, des effets différents pourraient en découler : l'existence de prescriptions ou de préconisations concurrentes pourrait paradoxalement ouvrir des marges de manœuvre pour les acteurs (Halpin *et al.*, 2004). De telles juxtapositions soulèvent la question de la « compatibilité » entre les textes, qui va entrer en jeu dans la mise en acte d'une politique (Ball, 2006). Quelles sont les tensions qui peuvent en résulter, notamment au niveau des agents qui sont censé faire entrer le discours

pédagogique officiel dans les « sites locaux » (van Zanten et Ball, 2000), c'est-à-dire les établissements et les acteurs qui œuvrent en leur sein?

L'analyse du discours pédagogique réalisée dans cette deuxième partie nous permet donc d'émettre des interprétations empiriquement fondées sur l'évolution du discours pédagogique, ainsi qu'un certain nombre d'hypothèses. Cette analyse sera complétée et consolidée par une analyse de la « mise en acte » des textes à travers le prisme de leur recontextualisation par les agents situés au niveau intermédiaire. La troisième partie de la thèse est consacrée à cette analyse.

PARTIE III

Introduction de la troisième partie

Dans cette troisième partie de la thèse, nous abordons à présent la recontextualisation des politiques curriculaires par les agents intermédiaires chargés de faire circuler le discours pédagogique officiel. Cette partie s'interroge en particulier sur la question suivante :

Comment caractériser la recontextualisation du discours officiel par les agents situés au niveau intermédiaire en France et au Québec?

Lorsque les textes circulent le long de la « chaîne curriculaire » (Forquin, 2008), leur recontextualisation (Bernstein, 1990) entraîne des transformations qui vont s'inscrire en filiation ou en rupture avec les textes, qui rendent possibles écarts et divergences (Tanguy, 1994). Il s'agit ici de comprendre et de comparer comment les acteurs en première ligne dans le mouvement de circulation des textes du niveau central au niveau local s'en saisissent, leur donnent sens et le cas échéant les transforment. Ces acteurs se trouvent en position de « médiateurs », ils sont porteurs des directives du centre qu'ils doivent adapter aux différents sites locaux, en même temps qu'ils ont comme mission d'assurer la prise en compte des demandes du local par le centre (van Zanten et Ball, 2000), permettant un double mouvement de « descente » des prescriptions et de « remontée » des observations vers le ministère (De Cock et Lantheaume, 2012). Ils se trouvent ainsi à l'interface de plusieurs champs et de plusieurs discours : a) ils sont les agents des autorités centrales ou intermédiaires qui produisent ou relaient le discours officiel; b) leur rôle est de « relocaliser » le discours pédagogique officiel dans le champ de reproduction, là où le savoir est transmis aux élèves par les enseignants; c) ces agents, bien qu'agissant en tant qu'agents du champ officiel, entretiennent des liens plus ou moins étroits avec le champ pédagogique (facultés d'éducation, institut de formation des maîtres, associations pédagogiques, éditeurs de manuels, etc.). Cette position d'interface fait de ces acteurs des informateurs privilégiés sur la production du discours pédagogique, sa recontextualisation, sa circulation.

Notons également que le rôle des agents intermédiaires situés entre les enseignants et les autorités scolaires, tels que les inspecteurs et conseillers pédagogiques, a pris un relief nouveau dans un contexte où se développent de nouvelles formes de pilotage des systèmes éducatifs. Les tendances observées dans de nombreux pays indiquent un renforcement

des régulations intermédiaires²²⁷ et la transformation du rôle des « agents de régulation de proximité » (Maroy et Demailly, 2004) dont les missions relèvent de l'accompagnement et du conseil auprès des enseignants mais également des fonctions plus explicites d'inspection ou de contrôle (Delvaux et Maroy, 2004). Or, le travail de ces agents est très peu exploré, comme le souligne Draelants (2007) :

L'action publique est encore souvent saisie uniquement à travers l'analyse des rhétoriques et non sur base de l'étude des pratiques effectives; elle est également polarisée sur l'étude des élites plutôt que sur celle du travail des acteurs de terrain, responsables de la mise en œuvre (Musselin, 2005). Or, l'étude des politiques d'éducation passe par la compréhension des processus médiateurs de l'action publique. (p. 164)

C'est le cas en France où le travail ordinaire des agents de l'administration intermédiaire fait l'objet de travaux rares (Buisson-Fenet, 2008; 2015) et qui se développent depuis quelques années seulement (Pons, 2014²²⁸). Les académies constituent un acteur encore peu étudié en tant que tel en France (Dupuy et Pons, 2013). Au Québec, les recherches portant sur le travail des CP sont également peu nombreuses (Des Ruisseaux et Lessard, 2004; Duchesne et Gagnon, 2013).

Avant d'entrer dans la présentation des résultats de l'analyse des données provenant de l'enquête de terrain, un premier chapitre servira de mise en contexte, en dressant brièvement le portrait de la genèse et de l'évolution de ces deux groupes professionnels. Nous nous attarderons ensuite sur leur rapport au métier et les tensions qui traversent leur travail. Nous aborderons la question de l'identité professionnelle à travers la trajectoire des individus, l'accès à la profession, leur formation et leur sélection.

²²⁷ Les « régulations intermédiaires » peuvent être définies de la façon suivante : « Sont ainsi qualifiés les instances et les acteurs (collectifs et individuels) qui effectuent une régulation directe ou indirecte de l'action des directions ou des personnels d'établissements scolaires sans relever ni des établissements, ni de l'État central » (Delvaux et Maroy, 2004).

²²⁸ Pons (2014) dans un dossier sur les inspections scolaires en Europe (*Revue française de pédagogie*) note que les travaux de recherche prenant comme objet l'inspection sont d'une part assez récents, et d'autre part que les comparaisons relevant de systèmes scolaires différents restent peu nombreuses. Un premier type de travaux est plutôt de nature institutionnelle (statuts, missions, modes de recrutement, méthodes des inspecteurs), un second type compare l'évolution du rôle des inspections dans un contexte de montée de la logique de pilotage par les résultats, un troisième se focalise sur l'impact des inspections sur les orientations de la politique éducative et sur les pratiques des professionnels.

Le cœur du propos sera développé dans les chapitres 8 et 9 consacrés au travail de recontextualisation analysé de façon approfondie et comparée²²⁹. Les deux chapitres sont structurés autour de la distinction analytique entre les deux facettes du travail de recontextualisation exposées dans le chapitre 2, l'interprétation et la traduction, soit les processus par lesquels les idées abstraites de la politique sont transformées en pratiques contextualisées (Ball *et al.*, 2011b). Pour rappel, l'interprétation concerne avant tout la lecture de la politique par les agents, impliquant des processus de décodage des textes mais également de hiérarchisation des actions à mener. La traduction concerne la mise en acte des textes qui constituent la politique (leur re-codage) dans le contexte local, au niveau des pratiques enseignantes.

Cette distinction analytique entre interprétation et traduction nous permet dans un premier temps (chapitre 8) de porter l'attention sur la façon dont les agents « font sens » des textes – individuellement et collectivement –, comment ils s'en emparent, les comprennent, en association avec quels savoirs. Dans un deuxième temps, le chapitre 9 mettra en lumière les processus qui interviennent au cours des interactions entre agents et enseignants, les stratégies développées pour que le discours pédagogique « passe » sur le terrain et s'incarne dans les pratiques. C'est au cœur de ces interactions que le discours officiel va entrer en relation avec les enseignants (non sans avoir subi un certain nombre de transformations que nous analyserons également). Si nous avons donc découpé la présentation de l'analyse du matériau en deux temps, ces deux temps n'interviennent pas nécessairement l'un après l'autre. Ces deux moments de la recontextualisation sont empiriquement liés entre eux, faisant partie d'un même processus. Les fils analytiques qui traversent ces deux processus seront repris en conclusion de la partie III, afin de caractériser les formes de recontextualisation spécifiques à chaque groupe d'agent et de discuter des enjeux qu'elles revêtent pour la circulation du discours officiel et son inscription dans les pratiques.

²²⁹ Rappelons qu'il s'agit bien, dans cette analyse comparée de la recontextualisation du discours pédagogique, de se centrer sur la comparaison entre groupes professionnels – ce qui ne veut pas dire qu'il ne puisse exister de différences à l'intérieur de ces deux groupes.

CHAPITRE 7

LES AGENTS DE RECONTEXTUALISATION

Introduction

Avant d'aborder en détail le travail et les pratiques des conseillers et inspecteurs pédagogiques, il est utile de dresser un portrait rapide de ces deux groupes professionnels. Une première section vise tout d'abord à fournir des éléments de compréhension factuels sur l'origine et l'évolution de ces deux groupes. Dans un deuxième temps, nous présentons la situation des inspecteurs et conseillers pédagogiques aujourd'hui. Enfin, une troisième section porte sur le rapport au métier et l'identité professionnelle des agents, principalement à partir de l'analyse du matériau issu des entretiens conduits dans les CS/académie qui ont fait l'objet du travail de terrain. Le profil, la trajectoire et le rapport au métier des répondants offrent des clés de lecture pour comprendre les processus de recontextualisation qui seront développés dans les deux chapitres suivants. En effet, le rapport au métier et l'identité professionnelle impliquent des rapports spécifiques à l'activité de recontextualisation (Stavrou, 2012).

1. Genèse et évolution des professionnels du conseil et de l'inspection pédagogique

Créés dans les années 1960 pour encadrer, former, accompagner les enseignants, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques se distinguent par leur statut, leur position dans la hiérarchie de l'administration, leur fonction et les ressources à leur disposition. Cependant ils partagent également des points communs et l'évolution de leurs missions tend à les rapprocher.

1.1 Deux groupes professionnels relativement jeunes

Le corps des inspecteurs pédagogiques régionaux est relativement récent, bien que l'inspection scolaire ait une longue histoire. L'Inspection générale est créée par une loi de 1802, dans le contexte d'un état centralisé qui souhaite dispenser des enseignements identiques partout et contrôler la conformité des enseignements (Albanel, 2009). Structurée en groupes

spécialisés par discipline, l'Inspection générale est chargée d'élaborer les programmes et de contrôler leur application lors de « visites » d'évaluation (Buisson-Fenet, 2008). C'est pour faire face à la massification scolaire, qui entraîne une hausse des effectifs des enseignants du second degré, qu'est créé le corps des IPR en 1964²³⁰. Ils dépendent alors directement de l'Inspection générale (Albanel, 2009).

Au Québec, c'est au contraire la fin de l'inspectorat qui est à l'origine de la création de la fonction de CP. La réforme lancée suite au rapport Parent (1964) conduit à l'abolition de l'inspectorat, critiqué en raison notamment de la distance entre les milieux scolaires et les inspecteurs²³¹ (Des Ruisseaux et Lessard, 2004)²³². La fonction de supervision qu'assumait le corps d'inspection est alors assignée aux directions d'école et dans une moindre mesure aux CP (*Ibid.*). La création de ce corps d'emploi est donc liée à la réforme visant à moderniser le système éducatif, et en particulier à l'introduction de nouveaux programmes et de méthodes pédagogiques dites actives. C'est dans le but de former les enseignants que les premiers CP sont recrutés par les CS. La fonction de CP est officiellement reconnue en 1972 comme un corps de professionnels dans le système éducatif. Les documents officiels insistent alors sur leur rôle de « multiplicateurs » des normes pédagogiques officielles (Des Ruisseaux et Lessard, 2004, p. 27).

²³⁰ La massification conduira également à la création d'une seconde Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale (IGAEN) dédiée au contrôle administratif et comptable des établissements (Pons, 2004). À noter que les inspecteurs du premier degré (dits IEN, inspecteurs de l'Éducation nationale) forment un corps d'inspection distinct des IPR.

²³¹ D'autres facteurs contribuèrent à justifier cette abolition : les programmes de formation étaient plus détaillés et plus accessibles par les enseignants; les territoire desservis par les CS s'étaient élargis, rendant le travail d'inspection plus difficile; les postes de directeurs d'école, censés jouer un rôle de supervision, étaient institutionnalisés.

²³² Tout au long de ce chapitre nous citerons abondamment le rapport rédigé par Mylène Des Ruisseaux et Claude Lessard provenant d'une recherche conduite de 2002 à 2005. Un premier volet concernait l'histoire de la fonction de conseiller pédagogique au Québec sur la base de sources documentaires diverses, un deuxième visait à cerner la situation actuelle en décrivant et analysant le travail prescrit et réel des CP à travers un questionnaire d'enquête (soumis à l'ensemble des CP en exercice au Québec) ainsi qu'une trentaine d'entrevues. Cette recherche est encore à ce jour la plus exhaustive portant sur les conseillers pédagogiques.

1.2 Évolutions des rôles au cours des cinquante dernières années

1.2.1 Les IPR : de l'inspection-contrôle vers l'accompagnement

Dès la création du corps des IPR, le rôle des inspecteurs dépassait le contrôle de conformité et incluait l'offre de conseil aux enseignants et la formation (De Grauwe, 2008). Depuis les années 1970, la notion d'inspection disciplinaire, dans le sens de contrôle de conformité aux programmes, est remise en cause, les « visites » décriées par les syndicats et considérées comme infantilisantes et inefficaces (Buisson-Fenet, 2008). Cette évolution est d'ailleurs reconnue par les textes officiels : depuis 1983, les inspections doivent être annoncées, l'inspection individuelle doit s'inscrire dans un ensemble (une visite d'établissement par exemple) et un droit de réponse est accordé aux enseignants. Au sein de la mission première qu'est l'inspection, les activités et les pratiques attendues ont donc évolué, l'IPR est devenu un accompagnateur, un animateur pédagogique. Ces évolutions seraient d'ailleurs plus portées par les inspecteurs eux-mêmes que par les textes (Albanel, 2009).

Enfin, une diversification accrue des fonctions a également marqué les vingt dernières années. À partir de 1990 (circulaire n° 2009-064 du 19-5-2009, Décret n° 90-675 du 18 juillet 1990), les IPR se voient confier de nouvelles missions. Les objets de l'évaluation se diversifient (travail individuel et collectif des enseignants, disciplines, unités d'enseignement, procédures et résultats de la politique éducative). Ils doivent également contribuer au pilotage de l'académie et jouer un rôle de conseil auprès du recteur.

1.2.2 Les CP : de formateurs-experts à accompagnateurs-agents de changement

La première définition formelle des tâches et fonctions allouées aux CP date de 1972. Elle insiste sur le rôle de formateur et d'expert, sur la mise en œuvre des programmes et des méthodes d'enseignement (FFPE, 2015). Le plan de classification du personnel professionnel mis à jour en 1987 mettra davantage l'accent sur la relation de conseil, et sur le rôle d'accompagnateur. En 1997, une nouvelle définition de l'emploi des CP résulte d'un accord entre parties syndicales (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation, FPPE) et parties patronales (ministère et commissions scolaires).

L'emploi de conseiller pédagogique consiste principalement en une relation d'aide pédagogique s'exerçant d'abord auprès des enseignantes et des enseignants. De plus, elle ou il collabore avec le personnel d'encadrement du centre administratif, des écoles et des centres, les équipes-écoles, le personnel de soutien des écoles, les parents, les autres professionnels de la commission scolaire et les représentants d'autres organismes et entreprises. (FPPE, 1997, cité dans Des Ruisseaux et Lessard, 2004, p. 38)

Cette définition fait ressortir un élément permanent de la mission du CP : celle de professionnel de l'accompagnement et de la relation d'aide pédagogique. Cependant, selon Des Ruisseaux et Lessard (2004), elle laisse également apparaître le flou institutionnel qui caractérise ce corps.

2. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques aujourd'hui

2.1 L'inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA - IPR)

2.1.1 Les académies en France

En France, le principal niveau intermédiaire de régulation du système éducatif est constitué par 30 académies. L'académie est une circonscription administrative qui regroupe l'ensemble des écoles, établissements scolaires et universités d'une région ou d'une partie d'une région. Il existe de grandes disparités entre académies en termes de taille, nombre de départements, nombre d'élèves, etc.

L'académie est placée sous l'autorité d'un recteur (nommé par le Président de la République). En tant qu'administration déconcentrée, l'académie décline la politique nationale en tenant compte des spécificités des établissements de son territoire, elle assure la mise en œuvre sur le plan local de la réglementation issue de l'administration centrale (qui passe principalement par des circulaires et notes de services). Entre autres, les rectorats sont en charge, depuis les années 1990, de l'affectation et de la gestion de l'ensemble des personnels d'enseignement²³³. Le rôle des académies a été renforcé par la politique de déconcentration, conçue pour alléger le travail de l'administration centrale et pour adapter le service public aux

²³³ Les enseignants sont des fonctionnaires de l'État recrutés par l'État par concours nationaux.

besoins différenciés des territoires. A noter également que la politique de décentralisation a renforcé le rôle des collectivités territoriales locales (municipalités, départements, régions).

2.1.2 L'IPR au sein de l'académie

Les IPR constituent un corps très réduit qui compte environ mille IPR en activité sur toute la France (Albanel, 2009). Cela a comme conséquence un très grand nombre d'enseignants par IPR. Selon une enquête menée en 2000 (IGEN-IGAENR, 2000), le nombre de professeurs par inspecteur était en moyenne proche de mille. Le corps des IPR est principalement structuré en disciplines scolaires, outre les IPR en charge de la « vie scolaire ».

L'IPR est défini statutairement comme supérieur hiérarchique de l'enseignant. Ils se situent dans la ligne hiérarchique pédagogique : ils sont chargés de l'évaluation pédagogique des enseignants alors que l'évaluation administrative relève des directions d'établissements²³⁴. Cette situation découle de la double hiérarchie, administrative (qui descend du ministère vers les recteurs, les inspecteurs d'académie, les chefs d'établissement) et pédagogique (de l'Inspection générale aux IPR jusqu'aux enseignants) qui caractérise l'administration de l'éducation en France (van Zanten, 2011)²³⁵.

Depuis 1990, les IPR ont changé de tutelle : sur le plan hiérarchique, ils sont désormais placés sous l'autorité du recteur d'académie, alors qu'ils étaient sous l'autorité de l'Inspection générale. Les IPR conservent des relations avec l'Inspection générale, mais cette tutelle fonctionnelle est affaiblie au profit de la tutelle hiérarchique exercée par le recteur. Cela aurait entraîné une diminution de leur autonomie (Albanel, 2009). Leur nouvelle dénomination d'IA-IPR (Inspecteurs d'académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux) donne la priorité à la mise en œuvre des politiques académiques avant l'évaluation pédagogique (Buisson-Fenet, 2015).

²³⁴ D'où la double note attribuée aux enseignants, pédagogique et administrative.

²³⁵ Pour comprendre cette double hiérarchie, il faut noter qu'il existe deux corps d'Inspection générale. Les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) ont, jusqu'au milieu des années 1960, un quasi-monopole en matière de pédagogie – depuis l'élaboration des programmes jusqu'à la gestion des carrières. Les inspecteurs généraux de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) sont depuis 1965 chargés du contrôle dans le domaine administratif, financier, comptable, économique. Ces deux corps d'inspection reflètent le découplage entre action administrative et action pédagogique qui traverse tout le système (Buisson-Fenet, 2008).

2.2 Le conseiller pédagogique et la commission scolaire

2.2.1 Les commissions scolaires au Québec

Au Québec, comme dans les autres provinces canadiennes, l'administration de l'éducation est organisée à partir de trois paliers, les commissions scolaires occupant le niveau intermédiaire entre le gouvernement et les établissements. Le Québec compte soixante commissions scolaires francophones, neuf anglophones, deux autochtones et une à statut particulier²³⁶. Le ministère de l'Éducation assure la direction du système. La CS est mandatée pour l'organisation des services éducatifs de formation générale (préscolaire, primaire, secondaire) et professionnelle pour les jeunes et pour les adultes (Lusignan et Pelletier, 2009). Elle a des pouvoirs de taxation, de nomination et gestion du personnel, et de gérance des biens mobiliers et immobiliers. L'ensemble du personnel scolaire relève de la juridiction de ce gouvernement local, cependant si les enseignants sont employés par les commissions scolaires, une partie de leurs conditions de travail sont négociées sous la forme d'une convention collective nationale et de conventions collectives locales.

En terme d'organisation, le conseil des commissaires, formé de membres élus par les citoyens, nomme un directeur général (DG) et un ou des directeurs généraux adjoints (DGA). Le DG assure la gestion des activités et des ressources de la commission scolaire et veille à l'exécution des décisions du conseil. Les services éducatifs de la CS, composés de CP et de professionnels tels que spécialistes de l'adaptation scolaire et psychologues, soutiennent les établissements dans l'accomplissement de leurs missions et s'assurent que ceux-ci appliquent les encadrements nationaux relatifs au curriculum. Dans la plupart des commissions scolaires, les membres de ce personnel interviennent dans les établissements à partir de l'administration centrale de la CS²³⁷.

²³⁶ Les commissions scolaires comme entités confessionnelles (protestante ou catholique) sont devenues entités linguistiques (francophones ou anglophones) en 1997.

²³⁷ Au cours de la période 1990-2003, plusieurs commissions scolaires ont affecté leurs conseillers pédagogiques dans les établissements scolaires, les mettant ainsi au service des établissements et de leurs priorités de développement. Cependant à l'heure actuelle, très peu d'écoles secondaires, qu'elles soient publiques ou privées, disposent de conseillers pédagogiques au sein de leur établissement (CSE 2014).

En suivant Lusignan et Pelletier (2009), on peut considérer la CS comme un gouvernement local au même titre qu'une municipalité. C'est une entité décentralisée, alors que l'académie relève de la déconcentration qui maintient le lien hiérarchique entre l'autorité qui délègue et l'organisme à qui on délègue. Cependant, à la fin des années 1990, les responsabilités des CS ont été restreintes au profit des établissements. Depuis la loi 88 (2008), l'autonomie des CS a été encore davantage restreinte, à travers un mécanisme d'obligations contractuelles signées avec le ministère, entraînant un renforcement de la centralisation. Le ministère peut désormais intervenir directement dans le fonctionnement des CS, notamment en leur fixant des cibles de performance à atteindre. Aujourd'hui, c'est une instance considérée davantage comme gouvernement régional et comme agent administratif subordonné à l'État. Elle a perdu une grande part de son statut d'instance autonome (Brassard, 2014).

2.2.2 Le conseiller pédagogique au sein de la CS

Les statistiques disponibles indiquent que les effectifs des CP ont fluctué selon les époques (Des Ruisseaux et Lessard, 2004). À compter de l'année 2000-2001, le nombre de CP n'a cessé d'augmenter, en raison de l'implantation du nouveau curriculum qui a généré une forte demande de formation, et plus récemment en raison de l'adoption d'un plan pour l'amélioration du français (2008). En 2011-2012, il y avait 1739 conseillères et conseillers pédagogiques employés par les CS à travers le Québec (CSE, 2014a).

La direction des services éducatifs est identifiée comme le supérieur immédiat des CP. Leur corps d'emplois n'appartient ni à l'enseignement ni à l'administration (directions d'école et cadres scolaires de la CS)²³⁸. Ils ne sont pas assimilés à des cadres et ne peuvent pas s'appuyer sur une autorité hiérarchique dans leur rapport avec les enseignants.

La recherche est quasi inexistante en ce qui concerne les différents rôles qui sont conférés aux CP dans les milieux d'enseignement (Duchesne, 2016). En 2014, une enquête (Guertin-Wilson, 2014) réalisée dans les CS francophones faisait ressortir que les tâches des CP restent avant tout liées au personnel enseignant (moins d'un cinquième de leur temps étant

²³⁸ Les CP forment un corps d'emploi spécifique et conventionné, dont les conditions d'emploi et de travail sont différentes de celles des enseignants.

consacré à des interventions auprès des directions d'établissement). Leurs principales activités consistent à accompagner et former le personnel, implanter les programmes, et plus généralement œuvrer à la mise en œuvre des politiques ministérielles.

2.3 Des professionnalités en « recomposition » et des tensions accrues depuis le début des années 2000

2.3.1 Du côté des IPR, des tâches « éclatées » et des missions de plus en plus floues

Du côté de l'inspection, certaines tensions viennent tout d'abord de la difficulté de concilier d'un côté le contrôle du respect des textes, et de l'autre le développement professionnel et l'accompagnement des enseignants (Albanel, 2009; De Grauwe, 2008). Plus récemment les évolutions du métier ont généré des tensions nouvelles. Les missions des IPR se sont diversifiées : les activités d'animation, de conseil et de « pilotage » des politiques éducatives se sont développées, entraînant un éparpillement ou un émiettement de la fonction (IGEN-IGAENR, 2000). Ces nouvelles activités se font au détriment du temps consacré à la présence en établissements, aux inspections individuelles, même si celle-ci reste fondatrice du métier. Si l'inspection représentait près de 80% des tâches d'un inspecteur, elle n'occuperait plus aujourd'hui que 30% de son temps (IGEN, 2011).

En outre, l'adoption de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances)²³⁹ en 2001 et l'introduction du pilotage par les résultats dans l'administration impacte également les IPR. La LOLF s'adosse à une politique de contractualisation entre l'administration centrale et les académies et entre académies et établissements. Ce pilotage aurait un impact sur la « recomposition des professionnalités » dans l'Éducation nationale (Buisson-Fenet, 2008). La LOLF crée en effet de nouvelles attentes en termes de mobilisation des acteurs et de décloisonnement des services : on attend des acteurs de l'encadrement intermédiaire situés dans la hiérarchie pédagogique qu'ils intègrent à leurs connaissances disciplinaires et

²³⁹ La LOLF entrée en vigueur en 2006, vise à réformer l'architecture du budget de l'État et à soumettre tout financement à l'atteinte d'objectifs chiffrés. L'action de l'État est suivie et évaluée, grâce à des indicateurs concrets et un rapport annuel de performance.

didactiques « des compétences managériales reposant notamment sur leur capacité à utiliser l'ingénierie éducative et à interpréter les résultats en termes de gestion des ressources humaines » (Buisson-Fenet, 2008, p. 100). On voit également apparaître de nouvelles activités « floues » comme la coordination d'un bassin, l'animation d'un réseau, la mobilisation d'équipes (*Ibid.*).

2.3.2 Du côté des CP, une fonction fragile dont la survie reste incertaine

Alors que l'inspecteur était perçu comme un cadre, les CP n'ont jamais joui d'un statut particulier et leur fonction ne cessera d'être remise en cause. Cette situation aboutira à ce que Lessard et Des Ruisseaux (2004) qualifient de « crise de la fonction » dans les années 1990. Une première cause est, selon ces auteurs, la décentralisation qui donne davantage de pouvoirs aux établissements : ceux-ci réclament alors que les CP soient directement à leur service. Y contribue également l'universitarisation de la formation des enseignants²⁴⁰ qui crée un sentiment de dépendance moindre vis à vis des CP. Une troisième raison est l'impact des coupures budgétaires, auxquelles s'ajoute les fusions des CS en 1997. De nombreux postes de CP sont alors supprimés. Enfin, la réforme du curriculum lancée au début des années 2000 a créé des conditions particulièrement difficiles pour les CP (CSE, 2014a).

La fonction reste fragile aujourd'hui : le cadre réglementaire ne prévoit pas de plancher d'emploi en fonction du nombre d'enseignants ou d'écoles desservies, ni d'enveloppe budgétaire réservée à ce corps d'emploi. Ils se trouvent dans une « logique de survie toujours incertaine » (Des Ruisseaux et Lessard, 2004, p. 41). Le CSE va jusqu'à qualifier la conseillances pédagogique de rôle devenu « ingrat » (2014a, p. 74).

Ces difficultés ont été amplifiées par la mise en place, dès 2002 et surtout depuis 2008, de la gestion axée sur les résultats (GAR). Depuis le milieu des années 2000, cela se traduit par une logique qui associe le développement professionnel et l'accompagnement à l'analyse des résultats des élèves, rendue obligatoire dans le cadre de la contractualisation entre les

²⁴⁰ En 1960, le corps enseignant était essentiellement composé d'instituteurs formés dans les Écoles normales.

établissements, les CS et le ministère. Une enquête menée par le CSE (2014a)²⁴¹ portant sur le développement professionnel indique que la GAR aurait comme effet de mobiliser les ressources sur les enjeux nationaux et les matières de base (français, mathématiques, pour lesquels des cibles de performance ont été fixées), limitant de ce fait la réponse à des besoins qui ne correspondent pas aux priorités nationales. Or, selon la LIP, ce sont les enseignants qui doivent déterminer leurs besoins de formation : les directions doivent consulter les enseignants sur leurs besoins individuels et collectifs et en faire part à la CS. La GAR a en quelque sorte renversé cette logique puisque les CS prennent davantage en compte les instruments tels que plans stratégiques, conventions signées avec le ministère, et l'analyse des données statistiques sur les résultats des élèves pour établir leur offre en matière de formation et d'accompagnement. Ces constats recourent en grande partie les résultats des recherches menées sur la GAR au Québec par Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2016). La mise en œuvre de la GAR se traduit par une centration sur les outils contractuels sur lesquels les CS s'appuient pour orienter l'intervention des CP. Les CP sont également amenés à mobiliser de plus en plus des outils statistiques de suivi des résultats. Ces évolutions contribuent à redéfinir les rôles professionnels et à préciser de nouveaux modèles de professionnalité (Maroy et al, 2016).

3. Trajectoires, rapport au métier et identités professionnelles

Cette section aborde à présent la question des identités professionnelles. Nous comparons tout d'abord l'accès au métier, les profils et les trajectoires, puis le rapport au métier des deux groupes d'agents. Cette section se fonde pour une large part sur l'analyse des entrevues menées auprès de CP et IPR dans le cadre de notre enquête de terrain²⁴².

À l'instar de Cattonar (2001), nous envisageons l'identité professionnelle comme une construction à la fois sociale et individuelle. Elle est en partie liée à l'histoire de chaque

²⁴¹ Le rapport du CSE (2014) est fondé entre autres sur la réalisation d'une enquête auprès des personnes responsables du développement professionnel au sein de 51 commissions scolaires ainsi que des directions d'école secondaire publique et privée (n=298) ainsi que la réalisation d'études de cas dans 6 CS (entrevues avec 18 cadres, 18 directions d'école, 4 représentants syndicaux et 41 enseignants).

²⁴² Les modalités de notre enquête de terrain ont été présentées dans le chapitre 3 consacré à la méthodologie.

individu et ses caractéristiques sociales, et en partie liée au contexte dans lequel il travaille. L'identité professionnelle peut ainsi être conçue comme la « définition de soi » de l'individu en tant que professionnel appartenant à un groupe. Nous verrons dans les chapitres suivants que l'identité professionnelle va jouer un rôle dans le processus de recontextualisation. Elle va en partie structurer le type d'interactions entre agents et enseignants, les stratégies mobilisées pour recontextualiser le discours officiel, mais aussi le rapport des agents au discours officiel (ministériel) et/ou aux autres discours en circulation (émanant par exemple du champ de recontextualisation pédagogique).

3.1 Les IPR : un rapport au métier en transformation

3.1.1 Comment devient-on IPR?

Le profil des IPR

Les IPR sont dans leur grande majorité issus du corps enseignant, et parmi ces enseignants, il s'agit en majorité d'enseignants agrégés, c'est à dire ayant obtenu le concours de l'agrégation²⁴³. Il s'agit de la conséquence des conditions d'inscription au concours²⁴⁴ qui n'est ouvert qu'à certaines catégories de personnel²⁴⁵. Il est important de noter que les épreuves du concours de l'agrégation portent sur un haut niveau d'expertise disciplinaire (Albanel, 2009)²⁴⁶.

Les inspecteurs ayant participé à notre enquête (N = 10) sont tous d'anciens enseignants qui ont pour la plupart enseigné au niveau de l'enseignement secondaire (collège,

²⁴³ Concours de recrutement de professeurs soit de l'enseignement secondaire, soit de l'enseignement supérieur. Il se distingue du CAPES, le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, par l'obligation d'un nombre d'heures de cours hebdomadaires moins élevé et un salaire plus élevé.

²⁴⁴ Au concours de recrutement des IA-IPR, 80% des lauréats sont des professeurs agrégés. Les 20% restant proviennent essentiellement de la spécialité « Administration et vie scolaire » avec la participation d'inspecteurs du premier degré et de personnels de direction (Sorbe, 2016).

²⁴⁵ Seuls certains fonctionnaires peuvent se présenter au concours dont professeurs des universités, maîtres de conférences, professeurs agrégés, personnels de direction d'établissement et inspecteurs de l'Éducation nationale.

²⁴⁶ Les épreuves écrites en lettres par exemple consistent en une composition française sur une œuvre au programme, une étude grammaticale d'un texte français antérieur à 1500, une étude grammaticale d'un texte de langue française postérieur à 1500, une version latine ou version grecque, une version dans une langues vivantes étrangères (Source : site d'information ministériel, repéré à <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98726/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-lettres-modernes.html>).

lycée, ou bien les deux). Deux IPR ont une expérience de direction de quelques années, en plus de leur expérience d'enseignant. Notons enfin que la majorité a également une expérience d'enseignement dans des collèges dits d'éducation « prioritaire ». Tous n'ont enseigné que dans leur discipline d'appartenance (contrairement aux enseignants québécois qui peuvent être amenés à enseigner plusieurs matières différentes au cours de leur carrière). Le tableau ci-dessous rend compte des caractéristiques des agents interviewés : discipline d'appartenance, expérience d'enseignement, autre fonctions ou activités notables.

Tableau XXII Présentation des IPR interrogés dans le cadre de l'enquête de terrain

Sexe	Discipline / Spécialité	Expérience enseignement secondaire	Expérience hors enseignement secondaire	Expérience IPR
M	Lettres		Classe préparatoire et université (10 ans)	8 ans
F	Lettres	10 ans; collège		2 ans
M	Lettres	25 ans; collège et lycée	Direction d'établissement, formateur, tuteur	3 ans
M	Lettres	17 ans; collège et lycée	Formation continue	11 ans
M	Mission transversale (socle commun)	20 ans; collège et lycée	Formateur, projets à l'Institut National de la Recherche Pédagogique	6 ans
M	Mathématiques	26 ans; collège et lycée	Formation continue, projets sur le numérique	8 ans
F	Mathématiques	24 ans; collège et lycée	Formation en IUFM	5 ans
M	Mathématiques	24 ans; collège et lycée		1 an
F	Mathématiques	10 ans; collège		1 an
M	Mission transversale (doyen)	20 ans; lycée	Formation continue, projets de coopération avec l'industrie	13 ans

En moyenne, ces IPR ont enseigné une vingtaine d'années avant de devenir inspecteurs. Deux sont devenus IPR au bout de seulement dix ans d'expérience, une situation atypique liée aux difficultés de recrutement dans l'académie.

Le passage vers l'encadrement comme « sortie par le haut »

Selon Albanel (2009), les IPR forment un groupe professionnel qui se distingue par son statut à part : devenir IPR représenterait une « sortie par le haut » du corps enseignant, un passage vers l'encadrement au sein d'un corps très réduit. À travers le concours, réservé à certaines catégories de personnel, l'institution marquerait une rupture entre IPR et enseignants. Cependant, ce concours, qui consiste en la remise d'un dossier incluant curriculum vitae et lettre de motivation suivi d'un oral devant un jury, est loin d'être anonyme. Un inspecteur souligne explicitement :

Les inspecteurs de mon académie m'ont signalés qu'un poste se libérait. Donc j'ai passé le concours, bon c'est un concours un peu particulier, c'est plus de la cooptation qu'un concours, si on vous propose de le passer c'est que vous avez de grandes chances de l'avoir. (AC_E4)

Les autres IPR, sans nécessairement employer le terme de cooptation, décrivent une situation similaire. Ils ont par exemple été appelés par leur propre inspecteur/inspectrice. La démarche d'inscription au concours fait ainsi le plus souvent suite aux sollicitations de son propre inspecteur. Comme le souligne Albanel (2009), « pour se porter candidat, il faut être porté candidat » (p. 18).

Quels sont alors les « signaux distinctifs » (Albanel, 2009) qui vont permettre à l'enseignant d'être repéré par le corps d'inspection? Il s'agit généralement d'un investissement dans des projets ou des recherches de nature didactique, pédagogique ou bien dans la formation initiale ou continue des enseignants. Parmi les IPR participants à l'enquête, tous en tant qu'enseignants avaient témoigné un intérêt particulier pour l'innovation pédagogique, les projets interdisciplinaires, ou encore la formation des enseignants. Par exemple, un IPR de mathématiques dit avoir dès ses études « pris goût à la pédagogie » dans une perspective dépassant sa propre discipline. Un autre IPR décrit ses pratiques enseignantes comme déjà tournées vers le développement de compétences, avant même que les textes officiels ne leur donnent une place centrale :

Au bout d'un moment, avant même qu'on emploie le mot compétence, je pense que je réfléchissais déjà par... qu'est-ce que mes élèves ont appris, ce qu'ils ont appris à faire... Tout ça c'est de manière très spontanée, ça m'intéressait. (AC_E15)

Cet intérêt peut se traduire par un investissement dans des activités suggérées par son propre inspecteur. C'est le cas par exemple de cet IPR de mathématiques :

[mon inspecteur] m'a très tôt m'a mis dans tout ce qui pouvait être un peu original, donc ça pouvait être la formation d'enseignant, l'usage du numérique, ça pouvait être d'intervenir pour des journées inter-académiques auprès des inspecteurs sur des sujets un peu particuliers, sur l'application des math à toutes les autres disciplines [...]. (AC_E2)

Un élément déclencheur de la « vocation » à devenir IPR (ou du moins l'intérêt pour la fonction) est donc bien souvent le contact avec son IPR. Une fois devenus inspecteurs, ils contribueront à leur tour à repérer de futurs inspecteurs.

3.1.2 Comment les IPR se définissent-ils?

Le rapport au métier se caractérise par un attachement fort à l'activité d'inspection, qui « donne sens » à leur travail (AC_E15). Inspecter ne signifie pas seulement évaluer. Les IPR valorisent une posture d'accompagnement et de soutien, alors que l'image de l'inspection-contrôle, est fortement délégitimée.

L'inspection : « cœur du métier » et source de légitimité

L'inspection est définie comme l'activité au « cœur » du métier, et comme ce qui fonde leur légitimité vis à vis des enseignants, car c'est lors de l'inspection qu'ils *voient* des élèves et observent des pratiques. Outre le fait que l'inspection soit un moment à part, permettant une relation individualisée avec l'enseignant, c'est aussi le moment où on rentre dans la classe, où on observe des élèves.

Moi j'aime beaucoup l'inspection. D'abord parce que c'est là où je vois des élèves et que c'est important, et parce que je trouve que c'est peut-être dans l'entretien qui suit l'inspection, que je peux vraiment mettre en œuvre une formation différenciée de mes enseignants. C'est-à-dire que je viens de voir un cours, j'ai vu des choses précises, et j'invite le professeur à s'interroger sur ce qu'il a fait [...]. (AC_E10)

On continue aussi à voir des élèves, à visiter des classes, c'est vraiment pour moi ce qui est très intéressant dans le métier. C'est le fait de voir les élèves autrement. On n'en a plus la responsabilité, mais on voit toujours des élèves. (AC_E5)

Pour les IPR, « voir des élèves » est absolument central à l'exercice de leur métier : c'est souvent ce qui a contribué à les attirer vers ce métier, et c'est ce qui leur permet de rester crédible devant les enseignants et donc c'est ce qui fonde leur légitimité. Or cette activité tend

à perdre son caractère central au fur et à mesure que les activités des inspecteurs se diversifient :

On tend quand même à nous dire que la priorité est de moins en moins aux inspections individuelles [...], moi il me semble que la crédibilité pour autre chose, qui est donc, formation, animation heu, elle vient du terrain, et que sans cela, la crédibilité me semble quand même moindre. (AC_E16)

En raison de l'importante autonomie des IPR dans l'organisation de leur travail, ils peuvent dans une certaine mesure maintenir une part importante du temps consacré aux inspections. Certains, souvent ceux qui ont accepté de se charger de missions ou de dossiers transversaux, acceptent mieux cette évolution du métier. Pour cet IPR de mathématiques par exemple, cela va de soi : « ça fait partie de nos missions, c'est d'être capables de nous adapter, à des missions autres, que notre expertise dans notre discipline » (AC_E2).

L'image qu'ils souhaiteraient projeter : l'accompagnateur versus l'évaluateur dogmatique

Si l'inspection est au cœur de leur définition du métier, les relations qui sont valorisées sont loin de l'image stéréotypée de l'inspecteur sévère et dogmatique, arrivant par surprise pour évaluer une leçon. Les IPR rejettent fortement cette posture, jugée complètement anachronique. Au contraire, ils soulignent que l'intérêt pour le métier est né de la volonté d'accompagner, de soutenir, de conseiller, de « faire réfléchir ».

C'était plutôt les échanges et le conseil. Et essayer de trouver des moyens de, d'aider les élèves. C'était pas cet espèce de rôle de chef... (AC_E16)

Ce rôle de « conseil » est d'autant plus valorisé qu'il semble jouir d'une plus grande reconnaissance parmi les enseignants, surtout les plus jeunes, « ils sont quand même contents des conseils, ils nous voient bien...ils reconnaissent ce rôle de conseil » (AC_E5). Certains vont plus loin en se mettant dans une posture où la position hiérarchique s'estompe pour laisser place à l'empathie avec les enseignants :

Même en tant qu'inspecteur, je me dis toujours, qui suis-je pour faire la leçon aux enseignants, peut-être que je ferais pas mieux. Mais être en appui de. (AC_E13)

Les IPR continuent d'ailleurs à s'appuyer sur leur expérience d'enseignant (en particulier lorsque celle-ci s'est déroulée dans des contextes « difficiles ») en partie parce qu'elle contribue à asseoir leur légitimité :

Il m'arrive de rappeler que j'ai enseigné pendant vingt ans. J'ai accumulé vingt ans d'expérience, de situations pédagogiques différentes. Cette expérience là, quelque part elle pèse dans ce que je peux dire. Et dans ma posture d'inspecteur, ça m'aide. (AC_E4)

Malgré l'évolution de leur rôle, qui tend davantage vers l'accompagnement, les IPR déplorent que leur image parmi le corps enseignant soit souvent négative et associée à une figure caricaturale qui suscite la « crainte » :

On nous voit trop comme des prescripteurs, des relais d'une espèce de parole divine, complètement bornés, et pas assez comme des accompagnateurs, et comme des être pensants, qui ont une souplesse d'esprit, qui sont pas dogmatiques. [...] Parce que les enseignants me voient encore beaucoup comme quelqu'un qui vient pour les évaluer, en référence à des... des cadres réglementaires, à des trucs qu'on aurait dans la tête. Parce qu'ils disent souvent, quand on leur explique des choses, « ah bon mais on peut faire comme ça? »... Ou alors « ah bon, mais ça on a le droit heu... on m'avait dit que les inspecteurs ils aimaient pas ça ». Je leur dis mais ça sort d'où ce discours? Ils ont beaucoup cette représentation, du père fouettard, qui vient avant tout regarder en référence à une espèce de loi. (AC_E15)

L'évaluation est pour la plupart l'aspect le moins apprécié du métier, d'autant plus qu'elle reste fondée sur la pratique de la note, qui les met en porte à faux par rapport à ce qu'ils préconisent comme pratiques avec les élèves.

3.2 Les conseillers pédagogiques : un métier en manque de reconnaissance

3.2.1 Comment devient-on CP?

Le profil des CP

À partir de 1976, il faut être titulaire d'un diplôme de premier cycle dans un champ de « spécialisation » approprié à son emploi pour devenir CP. Un peu plus de la moitié des CP ont au moins un baccalauréat en enseignement (équivalent niveau licence en France), le reste détenant soit un diplôme de deuxième cycle soit une maîtrise (FFPE, 2014). La majorité des CP sont d'anciens enseignants, mais ils peuvent aussi être d'anciens directeurs, directeurs adjoints ou spécialistes disciplinaires n'ayant pas enseigné (CSE, 2014a). L'accès à la fonction de CP passe par l'ouverture d'un poste (pour lequel il faudra poser sa candidature). Il est assez fréquent que le poste soit ouvert pour une personne spécifique choisie au préalable, quelqu'un qui sort du lot et qui « est capable d'embarquer » (Des Ruisseaux et Lessard, 2004).

Les CP interrogés dans le cadre de notre enquête (N = 8) présentent des profils assez variés. En termes d'années d'enseignement avant de devenir CP, deux CP avaient plus de vingt ans d'expérience, trois avaient entre dix et quinze ans, et trois avaient six ans ou moins. Presque tous sont en poste comme CP depuis moins de dix ans²⁴⁷. Ce qui frappe par rapport aux IPR est le fait que l'on puisse devenir CP très jeune. Autre différence, il est fréquent que les CP aient enseigné plusieurs disciplines (au moins pendant les premières années avant leur titularisation), certains ont d'ailleurs un baccalauréat dans plusieurs matières²⁴⁸.

Tableau XXIII Présentation des CP interrogés dans le cadre de l'enquête de terrain

Sexe	Discipline	Expérience enseignant	Matières enseignées	Expérience hors enseignement secondaire	Expérience CP
CSA					
F	Généraliste	13 ans	Univers social, anglais (1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle)		3 ans
F	Français	10 ans	Français et univers social		2 ans
M	Mathématique	22 ans	Mathématiques	Collaborateur au MELS pour la production d'épreuves	5 ans
F	Français	6 ans	Français et univers social (1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle)		5 ans
CSB					
M	Mathématiques	15 ans	Mathématiques	Participation aux comités d'élaboration du PFEQ; chargé de cours à l'université	5 ans
F	Français	4 ans	Français et univers social	Chargée de cours (didactique des langues) à l'université	4 ans
F	Français	2 ans	Français (2 ^{ème} cycle)	Participation aux comités ministériels sur	9 ans

²⁴⁷ La longévité dans la carrière de CP est relativement courte : en 2004, plus de 50% des CP avaient une longévité ne dépassant pas 9 ans (Des Ruisseaux et Lessard, 2004). Suite à une carrière de CP, les CP peuvent envisager les fonctions de cadre (par exemple au niveau de la CS), de directeur d'école ou enseignant à l'université.

²⁴⁸ Les CP de la CSB (dont le modèle organisationnel est davantage « disciplinaire ») sont davantage attachés à leur discipline qu'à la CSA qui a adopté au milieu des années 2000 un modèle de CP « généralistes », intervenant dans toutes les matières. La CS est ensuite revenu à un modèle de spécialisation disciplinaire. La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats a encouragé le développement d'évaluations locales, en français et mathématiques principalement, évaluations que seuls des spécialistes disciplinaires sont à même de produire. Néanmoins il existe encore des CP dits « généralistes » au sein de l'équipe des CP.

Sexe	Discipline	Expérience enseignant	Matières enseignées	Expérience hors enseignement secondaire	Expérience CP
				l'implantation de la réforme	
F	Mathématiques	21 ans	Mathématiques	Participation aux comités d'élaboration du PFEQ	10 ans (Math puis évaluation)

L'accès au métier : être « repéré » pour ses activités dépassant le cadre de la classe

L'entrée dans le métier fait généralement suite à une forte implication dans des activités soit à l'intérieur de son établissement soit (ce qui est plus souvent le cas) à l'extérieur de l'établissement. Ce sont des enseignants fortement impliqués dans des activités qui dépassent le cadre de leur classe : charge de cours à l'université, missions au ministère de l'éducation pour travailler sur l'élaboration d'examens, de programmes, ou de documents relatifs aux contenus ou aux pratiques pédagogiques, implication dans la formation continue des enseignants. Il arrive souvent que l'intérêt pour le rôle de CP découle de la relation de confiance que l'on a noué avec son propre CP :

[ma CP] venait souvent dans ma classe, on expérimentait, on faisait plein de beaux projets. Un moment donné, je me suis questionnée, j'ai dit, j'aimerais ça faire ce que tu fais, j'avais une grande motivation à travailler avec elle et il est arrivé un jour où elle est partie. Son poste s'est ouvert, j'ai appliqué et je l'ai obtenu. (CSA_E1)

On peut également décrire les CP comme des enseignants qui avaient développé une réflexion sur la pédagogie : ils se décrivent comme ayant spontanément initié des approches dans leur classe qui furent ensuite institutionnalisées dans les programmes du Renouveau pédagogique, par exemple des approches centrées sur le développement de situations complexes, la mobilisation de compétences : « J'étais déjà dans ce mode-là, de réflexion quant à ma pratique. Pour moi, c'était comme un passage naturel » (CSB_E12).

C'est aussi l'implication dans des groupes de travail ou comités ministériels qui permet à un enseignant d'être repéré comme CP potentiel. Ce CP par exemple a été en tant qu'enseignant de mathématiques sollicité pour travailler sur le développement d'outils d'évaluation en lien avec le Renouveau pédagogique :

S'il y avait un collègue qui avait des difficultés, c'est souvent vers moi qu'on se retournait. Ils savaient que je travaillais au ministère déjà, au niveau de l'évaluation [...]. Donc j'étais aussi à l'origine, au niveau des nouvelles épreuves, toute la structure au niveau des balises de correction, puis des critères d'évaluation. Donc j'ai travaillé là-

dessus. Puis suite à ça, bien j'ai été identifié, là, à l'intérieur de la commission scolaire comme une ressource peut-être intéressante. (CSA_E5)

Il est important de noter que plusieurs ont plus ou moins directement participé à l'élaboration des textes centraux du Renouveau. Une CP de la CSB a par exemple participé comme enseignante à la rédaction des nouveaux programmes de mathématiques, avant de former les autres CP sur les nouveaux programmes.

J'ai écrit, composé, confectionné les nouveaux programmes de mathématiques, primaire et secondaire. [...] Ceux-là, je les connais sur le bout de mes doigts. (CSB_E10)

D'autres ont participé, en tant qu'enseignants, à des comités dits des « enseignants pivots », c'est-à-dire formés d'enseignants sélectionnés dans chaque école, pour devenir « agents de rayonnement » (CSB_E12). Cette forme d'engagement leur donne en quelque sorte une « avance » sur leurs pairs.

J'avais participé à certains comités, à l'époque de l'élaboration des nouveaux programmes, j'étais sur un comité de relecture des programmes. J'étais déjà un peu au courant de ce que ce serait les programmes. J'avais eu même un an ou deux d'avance sur certains de mes collègues. (CSB_E7)

Ainsi, on devient CP (comme on devient IPR) d'abord par un système de « repérage », souvent par son propre CP, parfois par une personne travaillant au ministère ou dans une CS.

Absence de différence statutaire : promotion ou entrée dans un « rôle ingrat »?

Il n'y a pas de concours ou de statut spécifique qui marquerait une différence avec le statut d'enseignant. Le passage de l'enseignement à la « conseillances » serait néanmoins vécu par les CP comme une forme de promotion statutaire et le retour à l'enseignement primaire et secondaire ne leur apparaît généralement pas souhaitable (Des Ruisseaux et Lessard, 2004).

Les conditions de travail des conseillers pédagogiques ne sont pas avantageuses : la comparaison des échelles salariales révèle qu'au sommet de celles-ci leur salaire annuel est même légèrement inférieur à celui du personnel enseignant, tandis que leur année de travail comprend 240 jours plutôt que 200 jours (CSE, 2014a). Ce manque de reconnaissance institutionnelle est souligné par nos répondants.

[...] y a aucun avantage financier, aucun avantage de vacances, c'est à peine les mêmes conditions que les enseignants, et même moins de temps d'été aussi. Donc c'est

vraiment par intérêt qu'on devient CP. C'est une drôle de profession je dirais (rires). (CSB_E7)

La description que font les CP de leur rôle renvoie donc l'image d'un métier peu valorisé, et parfois peu valorisant dans la mesure où le « sentiment d'efficacité » qu'ils avaient comme enseignant, est considérablement amoindri :

Parce que nous aussi on a un sentiment d'efficacité personnelle, comme CP, et quand tu vois peu de résultats, t'es déçu... Avant de devenir CP, t'aimais ton travail d'enseignant. Tu ne quittes pas ta classe parce que tu détestes ton travail, tu pars de ta classe parce que t'as aimé ça, parce que t'as été identifié comme étant quelqu'un qui place bien les concepts, fait un bon tissage dans sa planification, qui a de belles convictions...qui est reconnu par ses collègues... et là tu t'en vas dans un corps d'emploi où finalement t'es plus tout ça, ça n'existe plus... Ton expérience n'est plus valable, parce qu'il y a toujours une raison : « c'est parce que t'étais toujours dans une belle classe [avec de bons élèves], t'avais si, t'avais ça... t'étais jeune... » (CSB_E12)

En outre, l'image des CP aurait été dégradée par le rôle qu'ils ont joué pendant les premières années suivant l'adoption de la réforme du curriculum : ils sont devenus des « vendeurs de dispositifs » (CSB_E11), des « pourvoyeurs de matériel » (CSA_E4). Les CP qui étaient en poste pendant cette période ont souvent vécu des situations très difficiles.

3.2.2 Un métier fondé sur les rapports humains et la passion de la recherche

La recherche comme « passion » et comme fondement de leur crédibilité

Le lien avec la recherche occupe une place centrale dans le travail idéal tel que les CP le conçoivent. Les CP se présentent volontiers comme des passionnés de la recherche en éducation, qui occupe une partie de leur temps libre et a souvent contribué à leur attirance pour la fonction. Pour cette CP par exemple, le métier l'attirait car il permet d'être à la fois sur le terrain et d'avoir un pied dans la recherche :

Moi, ce qui m'attirait surtout, c'est quand même de pouvoir aussi développer, être toujours encore...sur le terrain mais aussi on a un pied en recherche où il faut se tenir à jour. Et ça, ça me stimulait d'avoir un peu de temps pour me tenir à jour par des lectures... Je trouve que ça faisait le pont entre moi chercheur et moi praticienne sur le terrain, enseignante. (CSB_E8)

Plusieurs CP soulignent leur enthousiasme, leur passion pour la recherche :

Et j'ai une liste de lectures sur mon I-pad, j'ai pas tout lu, mais quand je vais en avoir besoin, je vais l'avoir et je vais le fouiller plus longuement. C'est sûr que ça demande,

mais en même temps, moi, j'aime tellement ça que, de toute façon, j'ai de la misère à décrocher. C'est pas exigeant, c'est pas quelque chose que je trouve difficile. (CSA_E2)

Ça transcende le temps de travail, là. On est habités de ça. On le ramène à la maison souvent la fin de semaine. Je vais être sur Twitter à voir dans mon réseau qu'est-ce que les gens sortent, proposent, de quoi on parle. (CSA_E6)

À cet enthousiasme s'ajoute la nécessité d'avoir une « longueur d'avance » pour asseoir sa légitimité face aux enseignants :

J'ai besoin d'avoir une certaine longueur d'avance. Peut-être pas dans tous les dossiers, mais dans certains dossiers, je dois être capable de voir venir certaines choses avant que les enseignants me posent la question, parce que si je suis toujours : « Ah oui? C'est vrai, tu as raison, je vais aller vérifier... », on peut briser les liens, là. (CSA_E6)

Ces « savoirs » issus de la recherche constituent l'essentiel de ce qui distingue le CP d'un enseignant. Le CP a le temps de lire, de réfléchir sur les textes officiels :

Quand je suis arrivée CP, j'ai eu du temps aussi, ce qu'une prof n'a pas là. J'ai eu du temps pour essayer de comprendre, réfléchir, lire, discuter et de dire maintenant il faut que je comprenne assez pour pouvoir aider les autres avec ça. (CSB_E8)

L'accompagnement : la dimension relationnelle du métier

Selon l'enquête Des Ruisseaux et Lessard (2004), les CP définissent principalement leur fonction comme une activité d'accompagnement, faisant écho à la relation d'aide prônée dans la définition officielle du métier. Cet accompagnement s'inscrit dans un équilibre entre la posture de pair et celle de l'expert (Draelants, 2007). Le terme d'expert n'est pas nécessairement valorisé par les CP, pourtant c'est bien cette expertise qui les distingue. Ils sont détenteurs d'un savoir, ils connaissent les orientations des textes et maîtrisent le langage spécialisé du programme (les « concepts »). Certaines situations les obligent d'ailleurs à sortir de cette position d'entre-deux.

Et expert, c'est une nomination que je n'aime pas. J'aime pas me faire dire que je suis une experte. [...] En même temps, on se rend compte que les enseignants ne maîtrisent pas tout le temps les concepts. C'est sûr qu'à ce moment-là, on n'a pas le choix d'être conseiller un peu plus didactique. (CSB_E12)

En outre ils sont également responsables d'un « encadrement » (CSB_E12). Cependant, les CP n'ayant pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants, tout leur pouvoir réside dans leur capacité à influencer les enseignants. L'aspect relationnel est donc au centre du métier, car le CP « gère de l'humain » (CSB_E12).

Je ne suis pas leur supérieur, d'aucune façon, c'est pas mon travail de dire... je peux pas avoir des attentes signifiées envers eux, ça marche pas comme ça. Je suis vraiment dans le lien de confiance avec ces enseignants-là et le seul pouvoir que je peux avoir, c'est un pouvoir d'influence, de dire, je pense qu'on pourrait essayer quelque chose, ça te tente tu? On essaye tu? C'est plus là que ça se joue. Parce que j'ai rien d'autre... (CSA_E2)

D'où le fait que les CP dépensent beaucoup d'énergie à trouver le bon positionnement entre le pair et le détenteur d'une expertise reconnue, entre l'employé de la CS et celui qui vient évaluer, ce qu'illustre les deux extraits suivants :

[...] j'essaie de faire partie un peu de la gang. Faut vraiment que je sois à l'écoute, oui on veut provoquer un peu leur réflexion, mais pas trop. On est tout le temps entre deux eaux, est-ce qu'on est du bord de la direction, parce qu'ils voudraient bien nous classer quelque part. C'est très relationnel et c'est important de construire d'abord une relation de confiance, d'écoute et d'ouverture. (CSB_E8)

Oui... oui, ils me voient comme quelqu'un de la CS, pas quelqu'un qui est là pour ni les surveiller, ni les évaluer. Y a pas ce rôle-là dans mon travail. Après cinq ans, on apprend à se connaître aussi. Je côtoie les mêmes enseignants... ils me connaissent, je les connais. Faut savoir établir des rapports propices au travail. Les enseignants ne doivent pas se sentir menacés. (CSB_E7)

Le CP ne fait pas de supervision, celle-ci relève de la direction d'établissement, « responsable de la qualité des services de l'enseignement dans sa boîte » (CSB_E11). Cependant, ils sont également amenés à intervenir dans des situations problématiques lorsqu'il existe un doute sérieux sur les compétences de l'enseignant. Le contexte de la GAR induit également de nouvelles formes d'intervention qui peuvent mettre les CP dans une posture délicate :

Il est arrivé que certains aient été déployés en soutien de proximité pour des enseignants qui avaient des problématiques dans leurs résultats. Euh... Ça demande beaucoup de doigté et de délicatesse dans la relation pour pas... dans le fond, tu es déployé comme soutien à la personne et non pas pour surveiller ce qu'elle fait. (CSA_E4)

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif de retracer brièvement la genèse et l'évolution des deux groupes professionnels que sont les IPR et les CP et de dresser un portrait de la trajectoire, du rapport au métier et de l'identité professionnelle de ces agents. Des différences importantes existent en termes d'institutionnalisation de la fonction, du statut et des ressources à disposition des agents. En France, la fonction d'inspecteur jouit d'une institutionnalisation

forte, les IPR appartiennent à un corps au statut clairement réglementé, ils sont définis comme supérieurs hiérarchiques de l'enseignant. L'accès à la fonction est marqué par une rupture avec le corps enseignant (réussir un concours²⁴⁹, qui n'est ouvert qu'à certaines catégories de professionnels). S'il existe une forme de cooptation, comme du côté québécois, elle est entérinée par une procédure plus formelle, qui paraît plus structurante que le « repérage » québécois. Du côté québécois les frontières sont au contraire beaucoup plus floues, la démarcation entre CP et enseignant n'est pas établie de façon nette, ils n'ont aucune autorité formelle sur les enseignants. Une certaine précarité caractérise ce corps d'emploi dont la survie n'est pas assurée, leur position institutionnelle demeure fragile.

Autre différence de taille, le rapport au métier et ce qui constitue le fondement de l'identité professionnelle de ces deux groupes. Chez les IPR, le rapport au métier se caractérise par un attachement fort à l'activité d'inspection, qui signifie d'abord « voir des élèves ». Chez les CP le rapport au métier est caractérisé par la recherche comme « passion » et comme fondement de leur crédibilité. Devenir CP n'est pas vécu comme une promotion mais comme plutôt un engagement sur la base d'un intérêt profond pour la recherche, pour la pédagogie. Ce rapport aux savoirs de la recherche est favorisé à la fois par une définition identitaire de leur métier et par une stratégie à l'égard des enseignants (avoir une « longueur d'avance ») car leur principale ressource symbolique réside dans leur maîtrise de savoirs relevant d'une rationalité scientifique. En outre, leur travail relève en grande partie du relationnel. Les CP n'ayant pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants, tout leur pouvoir réside dans leur capacité à influencer les enseignants.

Outre ces différences fondamentales, ces deux groupes partagent également des caractéristiques communes. Tout d'abord, CP et IPR sont des figures des professionnalités qui ont émergé dans le contexte de nouvelles formes de régulation des systèmes éducatifs : l'« agent de régulation de proximité » (Maroy et Demailly, 2004, p. 17) se caractérise par des expériences positives en tant qu'enseignant, un vif intérêt pour la pédagogie, une démarche de développement professionnel. Autre point commun, les deux groupes d'agents ont vu leur rôle

²⁴⁹ Les concours peuvent être définis comme rite d'institution : ils entraînent un changement d'état qui se traduit sous forme de diplôme ou de grade mettant en évidence les qualités qui vont constituer un élément de l'identité sociale de l'individu (Bourdieu, 1989, cité dans Belhoste, 2008).

fortement évoluer au cours des dernières décennies. Ceci a contribué à rapprocher le rôle des IPR de celui des CP. La montée de la logique du conseil et la dé-légitimation du contrôle de conformité ont placé le mandat d'accompagnement, présent de fait dès la création du corps des IPR, au premier plan. Cette évolution est d'ailleurs congruente avec la conception du travail idéal des IPR qui rejettent l'image négative de l'évaluateur. Plus récemment, les missions des IPR ont tendance à évoluer vers des tâches aux contours flous, de plus en plus transversales, qui les éloignent de leur rôle de spécialiste disciplinaire et diminuent le temps dédié à l'inspection. Or, perdre l'accès à « ce qui se passe dans les classes » fragilise les fondements de leur identité professionnelle. Cependant, certains accueillent favorablement ces évolutions, ce qui indique que le rapport au métier n'est pas monolithique²⁵⁰. Le rôle des CP a également évolué vers une conception davantage transversale d'accompagnement du changement. Par ailleurs, la part de contrôle qui existe également dans le travail des CP²⁵¹ pourrait être accrue par de nouvelles formes d'intervention induites par la GAR qui tend à brouiller les frontières entre supervision et accompagnement.

Dans les deux cas, ce sont des groupes professionnels en « recomposition » et soumis à des tensions. Ces recompositions ont en commun le fait que les deux groupes sont pris dans une tension entre « rapport d'intéressement » et « rapport d'évaluation » (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994, cité par Delvaux et Maroy, 2004) : ils doivent construire un compromis entre « une logique descendante (logique de contrôle plus rapproché) et remontante (mobilisation, encouragement à l'innovation spontanée) » (*Ibid.*, p. 12-13). Dans un rapport d'intéressement, l'agent s'efforce de mobiliser l'autre en l'intéressant aux objectifs qu'il poursuit, il aménage localement les règles. Dans un rapport d'évaluation, les actions sont référées à des règles générales (par ex. obligations légales) qui permettent de juger la conformité des conduites.

²⁵⁰ Comme le soulignent Demailly et Tondellier (2004), les IPR ont des ethos diversifiés, infléchis par l'accroissement des missions transversales : « Leur ethos autrefois plutôt axé sur le contrôle des savoirs disciplinaires transmis par les enseignants, incorpore des références à l'interdisciplinarité, à la pédagogie au sens large, à la vision globale du système, qui ne sont pas naturelles dans leur corps et qui se développent sous l'influence des pressions institutionnelles et des expériences professionnelles construites dans le pilotage des dossiers transversaux » (p. 32-33).

²⁵¹ Dès la création de ce corps d'emploi ils exerçaient au nom de la CS un travail de contrôle sur la mise en œuvre des politiques. La CS doit s'assurer de la conformité au règlement pédagogique, aux programmes ministériels.

CHAPITRE 8

L'INTERPRÉTATION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE

Introduction

Ce chapitre vise à présenter les résultats de l'analyse portant sur l'interprétation du discours pédagogique officiel par les conseillers et les inspecteurs pédagogiques. Nous nous interrogeons ici sur la façon dont les agents « font sens » des textes, comment ils s'en emparent individuellement et collectivement. L'analyse met ici l'accent sur les catégories cognitives et normatives davantage que sur les stratégies et logiques d'action qui seront abordées dans le chapitre suivant.

Étant donné que notre analyse porte sur la recontextualisation du discours pédagogique officiel (analysé dans la partie II), nous présentons tout d'abord brièvement le rapport des agents aux évolutions du discours officiel : sont-ils en accord avec les contenus et pratiques prescrits ou préconisés par les textes? Leur semblent-ils pertinents, légitimes, applicables? Nous ne nous attardons pas sur les différences inter-individuelles mais soulignons plutôt les tendances qui se dégagent au sein des deux groupes d'agents.

Dans un second temps, nous aborderons le travail d'interprétation en interrogeant les savoirs qui sont mobilisés dans la lecture du discours pédagogique : à l'aide de quels référents, sur la base de quels savoirs, les IPR et les CP vont-ils « donner du sens » et assigner une valeur, positive ou négative, au contenu de la politique curriculaire? Nous mobilisons certaines typologies développées dans la littérature, en particulier la dichotomie entre savoirs relevant d'une rationalité scientifique et savoirs fondés sur l'expérience des acteurs (van Zanten, 2008)²⁵². Il est utile de rappeler, à l'instar de Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008), que ce ne sont pas des catégories homogènes. Les savoirs issus de la recherche peuvent renvoyer à plusieurs sphères de production de savoirs savants ayant trait à l'éducation, entre autres les sciences sociales, les sciences de l'éducation (souvent en lien direct avec la formation des

²⁵² Cette distinction est mobilisée pour caractériser les connaissances qui fondent l'action des cadres de l'administration de l'éducation en France (van Zanten, 2008).

enseignants), mais aussi la didactique des disciplines²⁵³. Nous mobilisons cette typologie descriptive pour rendre compte des différences observées entre le groupe de CP et le groupe des IPR : c'est en effet autour de cette dichotomie que nous observons le contraste le plus fort entre les deux groupes.

Enfin, une troisième section portera sur les activités au cours desquelles le processus d'interprétation prend place. Ce processus peut prendre différentes formes, il peut être plus ou moins individuel, plus ou moins interdisciplinaire, passer par des réunions encadrées par la hiérarchie ou par des discussions informelles entre pairs. Ces activités incluent l'élaboration de stratégies « en amont » pour préparer les interactions avec les enseignants et le travail de traduction des textes au niveau local – y compris les stratégies pour « vendre » la politique aux enseignants (Ball *et al.*, 2011b).

1. L'interprétation du discours officiel par les IPR

1.1 Des IPR plutôt favorables aux évolutions curriculaires depuis 2005

Les conceptions pédagogiques des IPR, comme leur rapport aux politiques éducatives, ne sont pas monolithiques. Ces variations sont liées aux parcours personnels, aux trajectoires, aux responsabilités institutionnelles assumées davantage qu'aux appartenances disciplinaires. Il y a des sensibilités différentes parmi les inspecteurs, comme plusieurs le reconnaissent volontiers, « chacun a ses marottes » (AC_E13). Nous observons que dans notre échantillon les préférences en termes de modèles pédagogiques se situent à différents points entre le pôle visible et invisible, indépendamment de la discipline. Malgré cette diversité nous pouvons cependant dégager quelques tendances fortes au sein du groupe d'IPR participant à notre enquête. Concernant les évolutions du discours pédagogique depuis 2005, il y a globalement une adhésion à ces évolutions, avec un consensus plus ou moins marqué selon les dimensions curriculaires concernées : il y a en effet une congruence plus forte concernant les

²⁵³ Cette hétérogénéité caractérise également les savoirs d'expérience : certains sont singuliers, d'autres sont communs, circulent entre différents niveaux du système éducatif.

pratiques d'évaluation, que sur la question des relations pédagogiques enseignants/élèves et la question des contenus.

Concernant les contenus, les IPR sont plutôt favorables à l'affaiblissement des classifications entre disciplines. Les IPR, nous l'avons vu, étaient généralement des enseignants ouverts à l'interdisciplinarité. L'idée qu'il faut « faire du lien entre les différentes matières » semble acquise. Ils sont donc en faveur des évolutions dessinées par le discours officiel depuis le socle de 2005, confirmées par d'autres dispositifs (comme les « éducation à ») et par le socle adopté en 2015. Les voix critiques sont rares. Un seul IPR, qui se dit lui-même à « contre courant », se montre critique vis à vis de la conception des savoirs scolaires véhiculée par le socle, trop instrumentale et « ancrée dans la vie réelle » (AC_E13). Souvent, les IPR les plus ouverts à une perméabilité des frontières disciplinaires sont eux-mêmes en charge de dossiers transdisciplinaires. On peut donc identifier des identités professionnelles différenciées, notamment dans le rapport à la discipline²⁵⁴. Certains sont clairement plus favorables à un curriculum « intégré » alors que d'autres sont soucieux de préserver une part d'autonomie de chaque discipline.

L'ouverture à la perméabilité entre disciplines va de pair avec une position en faveur d'une ouverture relative et limitée aux contenus non disciplinaires : l'enseignement de la littérature par exemple « n'a de sens que s'il apprend à vivre aux élèves » (AC_E10). Il faut se demander « à quoi sert la discipline », redonner du « sens » aux activités proposées aux élèves, car « lire des textes à travers les siècles, c'est parce qu'ils produisent du sens » (AC_E15). Cependant, on notera qu'il s'agit toujours de partir de la discipline, le non-scolaire ne prend jamais le dessus sur le contenu disciplinaire. Ainsi en français, on pourra partir d'activités littéraires pour aborder les problématiques du monde du travail mais il s'agit toujours de « faire des lettres » (et non pas de faire une activité d'orientation où l'on va s'appuyer sur le langage pour communiquer).

²⁵⁴ Blin différencie par exemple chez les enseignants des identités de « pédagogues » (centrés sur les processus d'apprentissage) et de « magister » (davantage centrés sur les savoirs à transmettre) (Blin, 1997, cité dans Cattonar, 2001). Notons que parmi nos interviewés, ces différences ne semblent pas recouper les appartenances disciplinaires, ni les appartenances générationnelles, mais semblent davantage liées aux trajectoires individuelles.

Concernant les pratiques pédagogiques, il y a tout d'abord une sorte de « principe partagé » sur le fait qu'on ne peut pas définir à l'avance les pratiques bonnes ou mauvaises, cependant certains points font l'objet d'un accord. Il y a surtout un consensus parmi les IPR sur les bienfaits d'un cadrage plus lâche de la relation enseignant/élève. Elle doit être fondée sur la bienveillance, ainsi que sur des relations pédagogiques davantage individualisées. La différenciation ne peut se limiter à du soutien scolaire (« refaire la même chose »). Certains IPR insistent en particulier sur le fait que la pédagogie du « faire autrement » (par projet, par mise en activité, par collaboration au sein de petits groupes) est une nécessité dans les établissements les plus difficiles, où la pédagogie « traditionnelle » n'est plus envisageable.

Consensus également sur la nécessité d'assouplir le contrôle exercé sur les comportements des élèves : les élèves sont trop « cadrés » par les enseignants, on les « formate » trop. Tous valorisent l'usage de questions ouvertes, n'appelant pas de bonne ou mauvaise réponse, mais une prise de position plus personnelle. En lettres, une approche trop technique de la langue aurait étouffé toute velléité d'expression personnelle. Ils voudraient que les élèves soient amenés à s'exprimer davantage (à l'oral comme à l'écrit). De ce point de vue, les formats d'examens traditionnels fondés sur un questionnaire très cadré, sont délégitimés. En mathématiques, les inspecteurs s'accordent pour reconnaître l'importance des démarches ouvertes encourageant la prise d'initiative à travers des tâches complexes offrant plusieurs chemins possibles. Cela semble acquis. Néanmoins, il mettent en garde contre les dérives de ces pratiques quand elles se font au détriment des contenus mathématiques, la mise en activité devant rester subordonnée à l'acquisition de savoirs disciplinaires : « une tâche complexe pour une tâche complexe, sans se demander ce qu'on fait derrière, si c'est juste pour mettre les élèves en ébullition, pour qu'ils s'activent, ça sert à rien » (AC_E5). Il y a donc une prudence face aux dérives possible d'un cadrage trop lâche qui nuirait à l'entrée des élèves dans les activités d'apprentissage.

Enfin les conceptions ayant trait à l'évaluation sont celles qui sont le plus homogènes. On trouve en effet un discours très proche entre tous les inspecteurs sur la nécessité de promouvoir une approche bienveillante qui permette à chacun d'aller au bout de ce qu'il peut accomplir. La question des notes chiffrées fait l'objet de prises de positions plus ou moins nettes mais un principe acquis est l'importance d'utiliser la note « à bon escient »,

accompagnée de commentaires constructifs, encourageants, transférables à des travaux futurs. Il faut laisser une chance à l'élève de réussir quelque chose, « valoriser » ce qui va bien, trouver des points positifs. La « bienveillance » est un terme qui revient très souvent dans leur discours, notamment envers les élèves les plus en difficulté. Leur discours sur l'évaluation laisse généralement transparaître un réel souci des élèves les plus fragiles.

Enfin, si les IPR sont globalement en accord avec les principales évolutions du discours pédagogique depuis 2005, ils sont en revanche ouvertement critiques sur la façon dont ces orientations ont parfois été traduites dans les textes officiels. Le manque d'articulation socle (2005)/programmes (2008) fait l'objet de critiques virulentes.

Le programme de 2008 en lettres n'est absolument pas articulé, vous l'avez là, en fait c'est juste écrit dans le préambule, il y a qu'un petit paragraphe, le premier, dans lequel on dit que, naturellement, il faut s'articuler au socle, et ensuite il n'y a rien d'articulé entre le programme et le socle. (AC_E6)

En mathématiques, le programme aurait introduit une grande confusion en étiquetant des contenus relevant du socle commun et des contenus « hors socle » :

[...] des professeurs ont fait des grilles infernales avec toutes ces capacités, celles qui étaient dans le socle, celles qui étaient pas dans le socle, c'était un vrai casse-tête. (AC_E5)

Concernant l'évaluation, le livret de compétences (fondé sur la validation binaire acquis/non acquis) et son manque d'articulation avec le brevet est considéré comme vide de sens, voire néfaste car il aurait entraîné des pratiques perverses sur le terrain, avec la validation ou non validation des compétences des élèves selon les résultats attendus au brevet.

Enfin, les IPR soulignent généralement la cohérence des textes adoptés dans la période plus récente (à partir de 2012).

1.2 Les savoirs de référence mobilisés par les IPR

La lecture du discours pédagogique par les IPR est fortement « contextualisée ». Les questions qui vont guider leur lecture sont du type « est-ce cohérent avec ce que je vois en classe? », « les enseignants vont-ils s'en sortir? », « selon mon expérience, telle pratique me semble t-elle bénéfique pour les élèves? ». Ces savoirs fondés sur l'expérience ne sont pas les seuls mobilisés mais ils ont une place centrale, et dans notre perspective comparée, ils

constituent la ligne de démarcation la plus nette entre CP et IPR. D'autres types de savoirs vont jouer un rôle, par exemple la mobilisation de catégorisations « sociologiques » des élèves, alors que d'autres, notamment les savoirs « théoriques » issus des sciences de l'éducation, sont minorés.

1.2.1 « Faire de l'empirisme » : le poids des savoirs d'expérience

Les IPR acquièrent une masse d'informations importante à travers les observations réalisées lors des inspections ou d'autres types d'interventions dans les établissements. Parmi les IPR inclus dans notre échantillon, les inspections (observations dans la classe et entretien individuel) représentent environ la moitié de leur temps. Les observations peuvent également se faire à d'autres moments lorsque les IPR souhaitent valider la faisabilité d'une pratique nouvellement promue, la pertinence d'un document qu'ils sont en train d'élaborer, pour « voir comment ça marche » (AC_E16).

L'épreuve de la « réalité » est un passage obligé pour juger du bien fondé d'une préconisation ou d'une prescription. Les IPR accordent une très forte légitimité à la connaissance intime du terrain qu'ils acquièrent grâce à leurs interventions diverses dans les établissements :

On fait un peu d'empirisme, ça marche dans un endroit avec un public un peu similaire à celui que vous avez, donc on peut imaginer que ça marche avec ceux que vous avez. **Quand on a accumulé 400 inspections, on a un panel de possibles, et d'observations, qui est tel, qu'on peut savoir quand même les choses qui fonctionnent, et celles qui fonctionnent pas.** C'est pas très scientifique, j'avoue comme approche, mais on est sur un échantillonnage assez large, et je dirais que, on peut se tromper, mais globalement je pense qu'on se trompe pas beaucoup [...] (AC_E4)

La lecture du discours officiel se fera ainsi souvent à la lumière de la masse d'observations accumulée sur le terrain. Par exemple, un inspecteur invoque son expérience avec les élèves et les enseignants avant de devenir IPR pour justifier le bien fondé de pratiques de différenciation qui se distinguent du « soutien scolaire » traditionnel :

C'est pas du tout l'esprit de l'accompagnement personnalisé, où on essaye de développer les compétences des élèves, en tout cas c'est le discours que je porte dans mes réunions, par une pédagogie de projets, par des choses qui sortent de l'ordinaire, qui les motivent, pour éviter de refaire du même. Parce que les élèves, quand j'étais proviseur je recevais mes élèves du conseil de la vie lycéenne, **les élèves trouvaient que c'était insupportable de refaire la même chose qu'en cours.** (AC_E10)

Une autre manifestation de la place centrale accordée aux savoirs d'expérience est la relativisation des données « chiffrées » au regard de ce qu'ils observent dans les classes. Alors qu'ils sont encouragés par leur hiérarchie à mobiliser les données compilées par les services statistiques du rectorat, en particulier les résultats des élèves en fin de collège²⁵⁵, ils considèrent que ces données sont de valeur limitée :

On nous a dit qu'il fallait absolument regarder le taux de validation du socle, et les taux de réussite au brevet, mais... C'est vrai que c'est pas, c'est pas dans mes réflexes, c'est pas dans mes habitudes. Non, vous savez, entre un établissement qui va faire trois semaines de bachotage intensif avant le brevet, parce qu'il veut faire exploser ses taux, parce qu'il veut des taux vitrines pour son établissements enfin... y a tellement de paramètres qui rentrent en ligne de compte que, **je préfère être sur place, et poser des questions sur place une fois que j'ai la réalité, des vraies personnes en face de moi, une fois que j'ai passé quelques heures dans des classes...** [...] il m'arrive de passer deux à trois journées dans un établissement, et du coup, on s'imprègne d'une réalité différemment, on analyse un peu plus finement le public d'élèves,... Et après il arrive très souvent de parler des résultats du brevet, mais après. Et en recoupant avec d'autres informations que l'on prend. (AC_E6)

Cette distance est adoptée par la plupart des IPR, y compris par le doyen qui doit promouvoir l'usage de ces données au sein du collège des IPR. Plutôt que les résultats du brevet, il met l'accent sur la valeur ajoutée²⁵⁶ de l'établissement, sur la façon dont on a fait progresser les plus faibles. Les données sont mises en relation avec les caractéristiques socio-économiques des établissements.

1.2.2 Le refus de figer une définition de la « bonne pratique »

La forte valorisation des savoirs « empiriques », le besoin de « contextualiser » le jugement qu'il porte sur telle pratique pédagogique, contribue à relativiser l'idée même de norme pédagogique, sous forme de règles générales, décontextualisées, énonçant ce qui doit être fait (ou ne doit pas être fait). Par exemple, cette IPR de mathématiques refuse de l'idée de la bonne pratique transférable, du « modèle » à reproduire :

²⁵⁵ L'usage des données chiffrées est un processus qui se développe dans l'académie. Avant et pendant leurs visites dans les établissements, les IPR sont encouragés à faire usage des données qui leur sont transmises par les services académiques, principalement les résultats du brevet. Au moment de l'enquête de terrain, la priorité est liée aux résultats en mathématiques jugés particulièrement bas.

²⁵⁶ Elle mesure la différence entre les résultats obtenus et les résultats qui étaient attendus, compte tenu des caractéristiques scolaires et socioprofessionnelles des élèves.

Parce que, **on voit des choses différentes qui marchent très bien. Et puis rien n'est transférable**... Enfin, ce qui se fait quelque part, n'est pas transférable ailleurs. [...] Il y a des travaux de groupe qui ne marchent pas. Il y a des mauvais travaux de groupes, on voit des professeurs qui font des travaux de groupe, il y a quatre élèves qui travaillent, complètement indépendamment, sans communiquer. Après, il n'y a pas un cours modèle. (AC_E5)

Ainsi, à part quelques pratiques qui semblent clairement délégitimées (comme le « cours magistral descendant pendant une heure »), leur lecture tend à nuancer toute catégorisation *a priori* entre bonne et mauvaise pratique – tant que certaines balises fondamentales sont respectées, notamment le programme et une saine relation aux élèves (nous y reviendrons). Cette contextualisation peut générer des doutes sur la faisabilité de certaines prescriptions qu'ils jugent irréalistes par rapport aux conditions de travail réelles des enseignants, au type d'élèves et au contexte de l'établissement. C'est le cas de pratiques dites de différenciation : « c'est concrètement très difficile, donc parfois on est mal à l'aise, parce que bon on sait très bien qu'effectivement s'ils sont une classe de 35 élèves, on peut un peu différencier pour certains mais c'est pas si simple que ça... » (AC_E5). Cette prise de distance concerne également certaines préconisations, comme la suppression des notes chiffrées encouragée à travers des projets soutenus par l'académie. Comme le souligne cet inspecteur, l'adoption d'une pratique n'est légitime que si cette pratique « fait sens » pour l'enseignant :

Une enseignante me disait toute fière, je fais des classes sans notes, compétences, etc., elle me montre, et puis elle a du sentir que j'étais pas très enjoué, elle me dit « c'est bien? », **oh je lui dis « mais c'est ni bien ni pas bien, est-ce que à VOUS ça vous convient »**, elle me dit « oui, moi je trouve... », alors je dis « alors dans ce cas là c'est bien ! » Une autre me disait, oui les classes sans notes..., et je lui dis, qu'est-ce que vous en pensez? Elle me dit « je m'y retrouve pas, les élèves s'y retrouvent pas... » Alors je lui dis, dans ce cas là, il ne faut pas le faire. Voilà. Il faut une liberté. **Il y a un concept, enfin moi dans mon enseignement, c'est la liberté pédagogique. S'il n'y a plus de liberté...il n'y a plus d'enseignement.** (AC_E13)

1.2.3 Les sciences de l'éducation en retrait par rapport à d'autres types de savoirs

Le poids donné aux connaissances accumulées sur le terrain contribue à minorer la valeur ou la pertinence des savoirs issus des recherches en sciences de l'éducation. Les IPR mobilisent peu les savoirs qui ne sont pas directement en lien avec leur discipline.

Je ne suis pas du tout fermé, aux sciences de l'éducation. Mais quelques fois elles sont un peu déconnectées du terrain. [...] ces recherches sont rarement opérationnalisées, elles débouchent rarement sur les préconisations pratiques. (AC_E4)

Les entretiens laissent entrevoir des acteurs généralement mal à l'aise avec ce type de savoirs. Certains le reconnaissent volontiers et invoquent leur formation initiale qui ne les y a pas du tout préparés : « dans ma formation à aucun moment je n'ai rencontré ces écrits, donc tout ce que je sais, c'est une démarche personnelle » (AC_E10).

D'autres types de savoirs sont par contraste relativement présents dans leur discours par comparaison avec les CP : il s'agit des savoirs issus des sciences sociales, de la sociologie en particulier. Ils sont notamment invoqués lorsque l'on évoque les difficultés rencontrées par les élèves dans les établissements les plus en difficulté :

On sait aussi parfaitement que ces enfants-là [issus de milieux socio-professionnels défavorisés] ne disposent pas des codes de l'école, tout ce curriculum caché, tout ce délit d'initié dont profite un certain nombre d'élèves, et que n'ont pas les élèves de l'éducation prioritaire. Donc on part quand même d'un nombre d'études, de sociologues, de Bourdieu jusqu'à Rochex ou ce genre de choses [...]. **Donc ce sont tous ces éléments qui sont implicites chez certains enseignants, parce qu'ils imaginent pas avoir des élèves devant eux autres que ce qu'ils ont été, et donc... Sur l'explicitation, on voit bien, ces fameux codes, que l'école ne donne pas.** (AC_E4)

Un autre évoque la « connivence culturelle » (AC_E15) qui existait entre élèves et enseignants avant la massification de l'enseignement secondaire. Même lorsqu'un IPR aborde la question de la « motivation » (thème abordé chez les CP du point de vue de ses ressorts psychologiques, intra-individuels), c'est à travers le prisme d'analyses sur le rapport à l'école selon le milieu social d'origine :

Et puis l'autre question qui revient très souvent, c'est la motivation des élèves. Là-dessus, j'aborde les représentations des tâches scolaires, par exemple, les représentations que les élèves ont de la lecture en fonction du milieu où ils sont. (AC_E10)

Il est aussi intéressant de noter que cette « lecture sociologique » s'applique aux données chiffrées qui leur sont transmises – ce qui contraste avec une lecture souvent décontextualisée et asociologique des données chiffrées du côté québécois. Pour cet IPR de mathématiques, les chiffres sont surtout intéressants par ce qu'ils révèlent de la « carte sociologique » de l'académie, et notamment de la « grande difficulté » qui caractérise les

quartiers d'où sont issus certains élèves (AC_E13) – et non pas ce qu'ils révèlent sur la performance de tel établissement ou tels enseignants.

Enfin, notons que les IPR mentionnent quelque fois les enquêtes internationales, référence totalement absente du discours des CP. Elles sont mobilisées pour justifier les évolutions du brevet depuis 2011/2012, par exemple en mathématiques :

Après, la prise d'initiative, en France, elle est pas facile chez les élèves, c'est ancré dans la culture, on formate les élèves en fait, trop, dès le plus jeune âge, et du coup c'est ce que révèle les évaluations internationales, les élèves français ils préfèrent la non réponse, à la réponse erronée. Ils préfèrent ne rien écrire. (AC_E5)

1.3 Un travail d'interprétation plutôt individuel et centré sur la discipline

Du côté français, le processus d'interprétation du discours officiel est davantage individuel et intra-disciplinaire que du côté québécois. Lorsqu'il est formalisé au sein de dispositifs institutionnels, la finalité première est avant tout de s'assurer que les IPR pourront tenir le même discours auprès des enseignants. C'est au travers de relations plus informelles que les IPR échangent sur le sens des textes et anticipent les interactions avec les enseignants.

1.3.1 La lecture des textes et l'ambivalence face à des cadres d'interprétation communs

Les IPR sont coordonnés par un doyen (lui même IPR) élu par ses pairs. Il réunit occasionnellement le collège d'inspecteurs en plénière, mais il communique surtout avec les IPR désignés comme correspondants disciplinaires. Ces réunions peuvent donner lieu à la production de documents que les IPR pourront utiliser lors de réunions, de formations, afin de garantir la « cohérence » du discours qui sera porté par chaque IPR dans les établissements :

On a rédigé des documents synthétiques d'éléments de langage communs, donc en fait les collègues disposent d'outils. Alors, on ne leur met pas tout dedans, parce que évidemment eux sauront broder, mais on leur donne les éléments utiles et indispensables pour pouvoir faire seul. (AC_E17)

Au delà des réunions coordonnées par le doyen, le « premier cercle de travail » des IPR sont les rencontres par groupes disciplinaires. Il s'agit avant tout de « faire le point » sur les dossiers, sur des questions administratives, d'organisation du travail, de répartition de tâches. La plupart des IPR déplorent le manque de réflexion collective sur des questions véritablement liées à la pédagogie et la didactique. Plutôt que de « parler de l'enseignement » (AC_E13) de

leur discipline, ces réunions servent avant tout à échanger des informations sur les dossiers urgents. Le manque de concertation concerne également les discussions sur les textes officiels, comme par exemple au moment de la publication du programme de français en 2008 :

Alors, on en a un peu discuté. Mais pas tant que ça. Après, on est resté dans un travail un peu individuel, sur ce qu'il y avait dans ces programmes. Donc les grandes lignes de force qui apparaissaient, quel discours ça amenait à tenir devant les enseignants, quel changement de perspective ça pouvait induire, ça a été une réflexion plutôt individuelle. (AC_E15)

Chez les IPR, lire et interpréter les prescriptions renvoie rapidement à la question des attentes au regard de ce qui sera observé en inspection. En effet le travail d'inspection est cadré par le discours officiel qui définit les pratiques attendues dans les classes. Ce cadre va orienter le regard des IPR sur tel ou tel aspect des pratiques enseignantes, le jugement qu'ils vont porter sur ce qu'ils voient. Or, les IPR souhaitent préserver une distance et une liberté par rapport à des cadres contraignants. Nous avons vu qu'il y avait également une grande prudence voir une méfiance à l'égard de la définition de « bonnes pratiques » identifiées *a priori*, étant donné l'importance du contexte particulier de chaque geste pédagogique. Ainsi nous observons parmi les IPR un rapport ambivalent à la construction d'une grille de lecture partagée : d'un côté l'existence de « cadres » communs les protège des accusations d'arbitraire, de jugements fondés sur des préférences personnelles. De l'autre, ces cadres ou grilles risquent de les faire basculer dans la caricature de l'inspecteur-prescripteur « borné », se limitant à du « contrôle technique » de conformité. Ils doivent donc naviguer entre ces deux écueils. Par exemple, cet IPR de lettres accepte volontiers de réfléchir avec les autres IPR mais il valorise une autonomie dans l'interprétation qui est faite des textes de la politique, et la façon dont les textes vont guider son travail.

Alors pour moi, **je n'aime pas les grilles. Donc, j'oublierais naturellement ça, et je partirais de ce que j'ai vu, et de ce qui se joue dans la classe.** J'ai de la difficulté à avoir un cadre comme ça, qui serait trop rigide. [...] sur cet espèce de cadrage qu'il pourrait y avoir dans une lettre de rentrée envoyée aux enseignants qui dirait voilà les observables, sont ceci, cela, je pense qu'on est un peu partagé, certains comme moi, considèrent ça comme quelque chose de formel, et un peu emprisonnant. (AC_E15)

La citation qui suit illustre cette ambivalence même chez les IPR les moins expérimentés. Cette IPR de mathématiques souligne à la fois l'utilité des textes de cadrage car ils assurent une certaine « crédibilité », tout en se défendant de se limiter à cocher une grille :

On a un texte de l'Inspection générale qui nous dit qu'il faut quand même regarder un certain nombre de choses, donc ça c'est plutôt bien. Ça permet d'harmoniser, ça évite que des gens disent, « ah ben l'inspecteur il a comme dada ça, et si tu fais pas ça, ça va pas ». Non, c'est tout le monde qui observe les mêmes choses, donc **ça nous permet aussi d'être plus crédibles aussi, on a quand même un certain nombre de critères, qu'on observe, qui sont un peu objectifs, même si c'est pas... notre rôle c'est pas que de remplir des grilles ! Surtout pas hein, et de mettre des croix, en disant « ça, ça va »**. Parfois, objectivement parfois il y a tout qui va, et pourtant la séance, ça va pas, ce qui a été dit, ça va pas... voilà. (AC_E16)

Sur le plan informel, les IPR peuvent avoir des échanges portant sur le sens des textes. Ils s'agit surtout d'échanges entre IPR de la même discipline qui se regroupent par « affinités de pensée » (AC_E15) :

Et sinon, j'ai quelques collègues avec lesquels j'ai des affinités, professionnelles, intellectuelles, avec lesquels on réfléchit mieux ensemble, on va dire, avec lesquels j'échange sur ces textes. On lit le texte, et on lit ce qui se dit sur le texte, enfin, limer sa cervelle contre celle d'autrui, comme disait Montaigne évidemment. (AC_E6)

C'est grâce à ce travail d'« interprétation » que l'IPR peut maintenir un équilibre entre loyalisme (les IPR sont des agents de l'État) et distanciation critique, sans jamais dénigrer les prescriptions officielles. L'extrait suivant illustre comment cette IPR de lettres passe par l'« interprétation » du texte, sur le mode de l'interprétation littéraire, pour en extraire ce qui a du sens à ces yeux :

La seule question que je me sois posée, outre le fait de renoncer à mes élèves, c'est cette question de la loyauté. Comment accompagner la mise en œuvre d'une politique éducative avec laquelle je ne serais pas d'accord. Ce conflit de loyauté intérieur... **Et finalement, mais c'est peut être le côté interprétation, analyse littéraire, il y a toujours quelque chose de bien dans un texte, et il y a toujours un bonne intention à l'origine. Et voilà, on va aller s'appuyer sur ce qui nous semble constructif, le seul critère restant l'intérêt des élèves.** Et une fois qu'on prend ce filtre là, qu'est-ce qui va être dans l'intérêt des élèves, qu'est-ce qui va participer à leur réussite, on s'appuie là dessus, et on y va. Et pour tout ce qui peut poser problème, faire tension,... on est acrobate... je suis assez libre dans mes propos... Mais sans jamais dénigrer un texte, mais avec un peu d'humour, on arrive à passer outre, et à dire que l'essentiel il est pas là. (AC_E6)

1.3.2 Élaborer des stratégies pour anticiper les interactions sur le terrain et s'affranchir du discours institutionnel

C'est plutôt au sein de petits groupes de travail thématiques restreints, animés par les IPR et fondés sur une participation volontaire, que les échanges portent sur l'interprétation des

textes. Par exemple une IPR qui s'intéresse à la question du socle commun a choisi de participer à des journées de réflexion d'un groupe thématique (AC_E6). Les échanges peuvent consister en un premier décodage des textes, comme lorsque les IPR ont reçu la version du socle commun élaborée en 2015. À la différence de la coordination plus formelle opérée par le doyen, la finalité pour certains peut être d'éviter le repli sur un discours « tout prêt » produit par l'institution : il s'agit au contraire de s'appropriier les textes et les problèmes qu'ils posent, pour produire un discours qui ne soit pas pure répétition du discours officiel. C'est ce qui intéresse cet IPR de lettres lorsqu'il participe à un groupe thématique :

On a beaucoup travaillé cette année sur le nouveau socle, ses différentes étapes, pour élaborer des outils d'animation qui pourraient servir aux inspecteurs. Ça a été très intéressant de faire une espèce de brainstorming pour voir ce que chacun lisait dans le socle, et ça a ouvert un peu les perspectives, et les horizons, parce que finalement, le socle est beaucoup plus riche... Et puis les questions qu'il pose, **parce que quand on est avec des collègues enseignants, on a tendance à devoir porter une parole institutionnelle, surtout quand la réunion est un peu tendue, moi en tout cas, j'ai un peu la mauvaise habitude de me replier sur le discours institutionnel** qui d'une certaine façon, me pose, et donc de balayer un peu vite les différentes questions. Donc, ce qui est intéressant dans ce groupe c'est de voir que les inspecteurs peuvent avoir des questions, et de réfléchir aux réponses qu'on peut apporter. (AC_E10)

De même quand les IPR préparent des interventions ou des animations qu'ils vont réaliser à plusieurs au cours d'un travail de réflexion inter-disciplinaire :

On réfléchit à comment les enseignants vont accepter ce qu'on va leur dire ou comment ils vont comprendre ce qu'on va leur dire, donc ça, travailler avec les autres IPR, ça permet de voir que un prof de français, quand on va dire ça, va plutôt comprendre ça. (AC_E16)

Il y a donc, dans le processus de « décodage » des textes, un part importante d'anticipation des réponses des enseignants au discours officiel : c'est en se projetant dans ces interactions que l'on fait sens des textes et que l'on se les approprie. Nous allons voir que ce processus est un aspect central du travail d'interprétation fait par les CP.

2. L'interprétation du discours officiel par les CP

2.1 Des CP qui ont porté le Renouveau pédagogique, partagés sur les évolutions récentes

Dans les deux CS, les CP interrogés ont été ou sont toujours des défenseurs des principes du Renouveau. Rappelons que les CP ont souvent été identifiés, repérés, pour leur implication dans des activités jugées « innovantes » et congruentes avec les orientations de la réforme qui prend forme à la suite des ÉGÉ. Certains ont directement pris part à l'élaboration des textes. L'adhésion est forte parmi les CP de la CSB, plus mitigée à la CSA où l'on reconnaît plus volontiers les limites des textes de 2003-2006. De façon générale, ils ont « cru » à la politique curriculaire lancée au début des années 2000, et se disent « déçus » que l'on ait pas laissé toutes ses « chances » à la réforme :

On a fait beaucoup de pas par en avant, par en arrière, par en avant, par en arrière, donc dire que... les derniers constats que la réforme est un échec, ça me fâche profondément, parce qu'on ne lui a pas laissé de chance à la réforme et je peux pas te dire que c'est un échec, moi, parce qu'elle n'a pas été appliquée. On ne peut pas dire que ça a fonctionné, elle n'a pas été mise en place. (CSA_E2)

Les « retours en arrière » entraînant un redécoupage des contenus, la réintroduction d'un séquençage net, la « segmentation » des connaissances (CSA_E5), mais surtout le retour à certaines pratiques d'évaluation sont particulièrement critiqués :

[...] c'est quand même majeur parce qu'on abandonne la notation par cote [*lettre*], on revient à une pondération. C'est l'abolition du bilan des apprentissages. Le régime pédagogique a été ouvert trois fois depuis 2005. (CSB_E12)

Ce sont principalement les dérives liées à des pratiques inspirées du socioconstructivisme qui auraient posé problème, certains enseignants ayant interprété les préconisations de façon déformée, pensant que « tous les élèves devaient tout construire par eux-mêmes » (CSB_E7). Or, cela n'était pas nécessairement visé ou attendu par les textes.

On est parti avec l'idée du projet mur à mur [*comme solution unique et uniforme*] alors que le projet, il n'était pas nommé tel quel [*dans le programme*], le projet ouvert, complètement socioconstructiviste, ça part de tous bords, tous côtés... y a eu plein de dérives par rapport à ça. (CSA_E4)

On reconnaît également les difficultés qu’ont pu présenter les nouveaux textes et outils produits autour de 2003-2006, difficultés que n’ont pas connus les CP de part leur implication plus ou moins directe dans leur élaboration, ou leur « avance » en termes d’innovation pédagogique. Les textes plus récents (comme la progression des apprentissages) faciliteraient le travail au quotidien des enseignants.

Au delà du rapport à la réforme, on peut dégager les points d’accord et de désaccord sur les orientations prises par le discours pédagogique. Il y a parmi les CP une conviction partagée sur le bien fondé des contenus du programme (PFEQ). L’idée que la mission de l’école est de faire acquérir un éventail large de compétences disciplinaires et transversales est fermement ancrée chez les CP. Ces contenus renvoient à des compétences adaptées aux jeunes et à la société d’aujourd’hui et au futur monde du travail, ils sont plus « intéressants », plus « riches ». La forte légitimité de ces contenus renvoie donc aux finalités de la formation, au type d’élève que l’on veut former. Un exemple est la compétence « communication » en français, qui ne vise pas à faire des élèves des « conférenciers » capables de réciter un texte devant un auditoire, mais vise plutôt à former des personnes « capables d’interagir avec quelqu’un, capables d’écouter, de reformuler ce que l’autre a dit » (CSA_E2). Les CP considèrent comme une évidence le fait que les contenus acquis en classe renvoient à des situations de la vie réelle : il ne s’agit plus d’apprendre des listes de dates par cœur par exemple, mais d’apprendre à justifier une prise de position, à synthétiser des documents de nature hétérogène.

En lien avec les contenus introduits par le PFEQ, jugés essentiels (communication orale, écriture de textes courants, résolution de problèmes complexes etc.), il y a un consensus fort parmi les CP sur la nécessité d’un cadrage relativement « lâche » permettant à l’élève d’interagir avec ses pairs, de prendre la parole. En mathématiques, il s’agit de proposer des tâches ouvertes dans lesquelles les élèves auront à réfléchir, à raisonner, à débattre, à confronter leurs idées. Au contraire, certaines pratiques sont devenues inacceptables, comme le « magistral » sur toute une séance pendant que les élèves écrivent (CSA_E1).

Au delà de ce consensus large, des lignes de divergences se dessinent – au sein de chaque équipe mais surtout entre les CP de la CSA et ceux de la CSB – quant à la pertinence des orientations pédagogiques promues plus récemment par le discours officiel, et relayées

voire amplifiées (voir le point 2.2., *infra*) par les orientations CS. Il s'agit notamment des pratiques promues par le référentiel d'intervention (MELS, 2011e)²⁵⁷. L'adhésion est forte parmi les CP de la CSA qui voient dans ces pratiques des solutions permettant d'améliorer les performances, plus mitigée à la CSB où les CP voudraient privilégier un éventail d'approches pédagogiques plus large.

Enfin, il y a un consensus net concernant les pratiques d'évaluation. L'usage des moyennes de notes, fondé sur une approche normative (centrée sur la position d'un élève par rapport aux autres), est illégitime. L'évaluation doit être centrée sur les progrès de chacun, ce qui était au cœur de l'approche préconisée par le Renouveau. Si les avis divergent sur les qualités des outils produits (par exemple, utilité des échelles), le principe est acquis. Certains enseignants, de l'avis des CP, se replient en fait sur la facilité de l'évaluation « arithmétique » fondée sur le cumul de notes (CSB_E12).

2.2 La recontextualisation du discours officiel par les hauts cadres de la CS : un filtre qui conditionne le travail d'interprétation des CP

Le travail d'interprétation des textes opéré par les CP est dépendant, tout comme les IPR, d'un contexte organisationnel : celui des autorités locales qui doivent s'assurer que les établissements appliquent les encadrements nationaux. Or, dans les deux CS étudiées, le discours officiel a été « filtré » au préalable par les hauts cadres de la CS, notamment par la priorisation de certaines orientations pédagogiques et la sélection de certains textes qui vont revêtir un statut central. Parmi les pratiques favorisées, les CS ont inscrit dans leurs documents stratégiques (plan stratégique, contrat avec le ministère et contrats avec les établissements) la mise en œuvre de pratiques « probantes » identifiées par des courants de recherche nord-américains, et en particulier celles qui relèvent de l'enseignement explicite tel que préconisé dans le référentiel d'intervention publié par le ministère (MELS, 2011e)²⁵⁸.

²⁵⁷ Nous avons vu dans le chapitre 4 que ce document recensait un certain nombre de pratiques relevant de l'enseignement explicite, sous-tendues par un cadrage fort et un enseignement avant tout centré sur l'enseignant.

²⁵⁸ La mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention (RAI) est préconisée dans le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* (MELS, 2011e). Le RAI est un modèle issu de la recherche en éducation réalisée aux États-Unis, pour intervenir auprès des élèves en difficulté.

Le référentiel en lecture chez nous est parti d'en haut, ça a été une demande des commissaires d'implanter le référentiel. [...] Je dirais que la réponse à l'intervention présentement est le modèle qui guide à peu près toutes les décisions, c'est-à-dire de faire en sorte que les pratiques probantes soient mises en place pour répondre à la majorité des besoins des enfants. [...] C'est quelque chose qui, depuis trois ans, teinte l'offre de service au niveau du français, mais il n'en reste pas moins que c'est toujours le même élève qui est en contact avec l'enseignement explicite. Dans l'offre de service, on va offrir l'enseignement explicite aussi en maths, et aussi ailleurs, même s'il y a quand même des particularités. (CSA_E4)

Pour nous, [l'enseignement explicite] est vraiment arrivé en même temps que le référentiel, parce que c'est une pratique efficace nommée dans le référentiel. On s'est dit, ok c'est ça. [...] L'attente signifiée est là, mais on s'attend à une implantation à géométrie variable, y a jamais rien qui est imposé à des enseignants, donc y a des attentes, on leur dit qu'on aimerait qu'ils le fassent. (CSA_E2)

La CSA, par une décision du Directeur Général de la CS, tente d'implanter cette approche pédagogique dans toutes les disciplines²⁵⁹. La CSB privilégie également ce modèle dans l'ensemble des mesures prises pour améliorer ses résultats, mais cette approche n'est pas imposée aux écoles. La décision a été prise par un DGA sans concertation avec les CP :

La difficulté parfois c'est que c'est un travail en parallèle et ça choque beaucoup les CP [...], quand un DGA décide dans son réseau de faire du Bissonnette [*promoteur de l'approche RAI au Québec*] mur à mur, sans passer par nous, et après les écoles disent, bon, tous les profs ont vu Bissonnette, on veut de l'enseignement explicite. (CSA_E9)

Les CP vont devoir « composer » avec cette médiation du discours officiel. Ceci va affecter leur lecture du discours officiel notamment dans la hiérarchisation des actions à mener.

2.3 Les savoirs de référence mobilisés par les conseillers pédagogiques

2.3.1 Des agents qui s'appuient avant tout sur les savoirs issus de la recherche

Chez les CP, le travail de décodage du discours officiel se fait en grande partie en mobilisant les savoirs issus de la recherche, notamment les savoirs pédagogiques. Par exemple

²⁵⁹ La liberté de choix pédagogique des enseignants est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (a. 19), toutefois la CS fait cette demande de changement aux directions d'établissement : c'est une « attente signifiée ». Ce changement est inscrit comme moyen dans les documents stratégiques et contractuels afin d'améliorer la performance en lecture.

la recherche est mobilisée pour justifier les pratiques valorisées dans le PFEQ comme la mise en activité de l'élève :

Ce qui est encouragé dans le programme, c'est de faire en sorte que les élèves soient actifs à une tâche et que l'enseignement ne se fasse pas uniquement par transmission directe de certains savoirs institutionnels. Ça, c'est difficile à changer, c'est ça véritablement dans les pratiques qui passe le moins encore. Mais c'est écrit dans les premiers chapitres du programme qu'on doit encourager cette façon de faire. Et la recherche montre ça. (CSB_E7)

On retrouve ainsi très souvent dans le discours CP ce type de raisonnement pour justifier telle ou telle pratique : « la recherche montre que... », « on sait grâce à la recherche que... », recherche que l'on associe souvent à l'idée de « bonne pratique ». Par exemple pour justifier la valorisation de certaines pratiques pour les élèves en difficulté, « la bonne pratique et la recherche montrent qu'il faut essayer de faire voir à chacun des élèves son potentiel, leur montrer qu'il est capable de raisonner » (CSA_E5).

La recherche peut également être invoquée pour « faire sens » des évolutions du discours pédagogique officiel (surtout à la CSA), et donc des prescriptions ou préconisations ministérielles les plus récentes.

[...] il y a un beau recensement de pratiques efficaces là-dedans [Le référentiel], et toute une façon d'enseigner la lecture pour que ce soit efficace. (CSA_E6)

Ces pratiques-là, y a rien de nouveau, rien de novateur, par contre, toute la recherche les appuie, que ce soit pour l'apprentissage de la lecture, des sciences, des maths, de l'univers social. (CSA_E4)

Ainsi ce sont les progrès réalisés par la recherche qui aurait conduit les « gens » du ministère à se « recadrer » vers de nouvelles orientations pédagogiques. La recherche aurait disqualifié l'efficacité des pratiques inspirées du socioconstructivisme, de la « pédagogie de projet », promues au début des années 2000.

Au moment du programme de formation, on parlait plutôt de socioconstructivisme... qui se retrouve à avoir peu d'impact sur l'apprentissage. Dans les dernières recherches, c'est pas ça... (CSA_E2)

Ceci est particulièrement clair à la CSA où les CP partagent des conceptions très proches. Il y a parmi ces CP la conviction qu'il faut aller de l'avant (quand bien même ils ont soutenu la réforme au début des années 2000) car la recherche est allée plus loin dans

l'identification de « ce qui marche » : « quand la réforme est arrivée, on était beaucoup au niveau de la découverte de l'élève, ces choses-là. Ce n'est plus ça » (CSA_E5).

2.3.2 Quels savoirs légitimes? Des savoirs tournés vers l'amélioration des performance

Parmi les recherches légitimes, « probantes » pour reprendre un terme récurrent, les CP valorisent celles ayant démontré la supériorité de certaines pratiques en termes de « gains » visibles, se traduisant par une augmentation des résultats des élèves. Il s'agit en particulier de l'enseignement explicite, dont l'approche RAI.

Maintenant, avec le RAI, **on a documenté des choses, donc on est capable de voir les effets** et comme c'est des pratiques qui sont dans le temps, restreintes, **on est capable de les constater les gains**. Y a des gains et les profs les voient. Les gens qui le font, qui acceptent de le vivre à 100 %, ils voient que les gains sont rapides. (CSA_E5)

L'acceptation du terme « explicite » s'inscrit ici dans le courant de l'« instruction directe » qui prône un enseignement en trois étapes : modelage, pratique dirigée, pratique autonome. L'extrait suivant montre qu'il s'agit d'une « technique » très normée, standardisée, orientée vers le gain de temps et d'efficacité. L'enseignant suit un script minutieusement préparé qui laisse peu de place à la spontanéité.

Un prof, je trouvais ça le fun, il arrivait, quand c'était le modelage, la lumière était fermée, les élèves n'avaient pas le droit de poser de questions. Parce qu'**il faut que ce soit efficace, l'enseignement explicite, pour être capable de faire ton gain de temps**, parce que l'avantage c'est que tu as bien préparé ce que tu vas faire avec les élèves pour ne pas perdre de temps, et après que ce soit efficace pour t'assurer que les élèves aient le temps d'être en pratique dirigée en classe, sinon c'est pas gagnant. Et je vous dirais, idéalement dans 3-4 ans, faudrait que tout le monde soit comme ça. (CSA_E5)

La notion de différenciation, autrefois assez symbolique du Renouveau pédagogique, voit alors son sens infléchi : associée à l'enseignement explicite, la différenciation renvoie à la constitution de « groupes de besoins ». Il ne s'agit plus de se préoccuper du rythme et des intérêts de chaque enfant mais des besoins d'apprentissage sur la base d'un « dépistage »²⁶⁰.

²⁶⁰ Une telle approche induit une forte normalisation des attentes vis à vis des élèves – il faut « rentrer dans les exigences », dans la courbe normale de progression attendue – et une forte standardisation des pratiques suivant un protocole formalisé.

Quand on parlait de différenciation pédagogique en 2005, on en parlait pour répondre aux besoins des enfants, oui, mais... **c'était des besoins en fonction d'intérêts souvent, et en fonction de rythmes. On n'allait pas jusqu'au dépistage des difficultés, on n'était pas là en 2005.** [...] là on peut s'arrêter et dire, ok, les enfants qui ne rentrent pas dans les exigences, qu'est-ce que je peux faire avec eux, comment j'arrive à les dépister, à les identifier de façon documentée, parce que quand on fait un dépistage maintenant, on a besoin, que je sois en maths ou en français, d'un outil qui est à peu près standardisé ou à tout le moins qui a été expérimenté, qui me permet de dire, ok, celui-là ne répond pas aux attentes, donc on va creuser un peu plus et on va intensifier la ressource, soit une intervention du prof ou une intervention d'un orthopédagogue pour lui permettre de récupérer. (CSA_E4)

Les CP de la CSB sont plus mitigés concernant les recherches sur les pratiques probantes. Ils émettent des réserves par rapport à l'idée de ne privilégier qu'un seul type de recherche, sous-tendue par l'illusion d'une « recette magique » au succès garanti (CSB_E7). Une CP de français est même ouvertement critique de ces courants qui cherchent à imposer une « voie unique ». Son discours semble alors faire écho à celui des IPR sur le fait de considérer chaque enseignant et chaque contexte d'enseignement dans sa singularité.

Je ne suis pas médecin, il n'y en a pas de remède, c'est pas si simple que ça. L'élève est complexe, le prof est complexe, la tâche est complexe, donc s'il n'y avait qu'une voie unique, la vie serait beaucoup trop simple. (CSB_E12)

Les CP de la CSB s'appuient davantage sur les savoirs didactiques et disciplinaires : ils s'informent de la recherche principalement à travers les associations disciplinaires. Pour reprendre la distinction de Lessard (2008), ce sont des CP davantage « spécialistes matières », par contraste avec les CP plus « transversaux » de la CSA. Or, le RAI diffusé dans ces CS s'appuie sur des recherches qui s'inscrivent dans un courant davantage psychologique. Certains CP sont peu familiers de ces savoirs.

Leur cadre théorique est un peu différent de celui par exemple de la didactique des mathématiques, c'est pas tout à fait le même cadre, on se comprend mais on n'a pas les mêmes bases. Donc ils vont être beaucoup axés sur les aspects psychologiques, ils vont parler de mémoire de travail, ils vont parler d'éléments de ce type alors que moi j'ai pas tendance du tout à utiliser ce champ-là, parce que c'est pas celui que je connais. C'est plutôt positif dans l'ensemble, parce qu'on peut se compléter. (CSB_E7)

2.3.3 Des savoirs de « terrain » en concurrence avec les données chiffrées

Enfin, notons que les CP, comme les IPR, mobilisent les savoirs de terrain. Cependant ils ont moins accès au terrain en tant qu'observateurs. Certains CP reconnaissent d'ailleurs la

difficulté de s'approprier de nouvelles approches valorisées par la recherche, sans les avoir soi-même expérimentées ou observées (CSB_E8). Les CP ont néanmoins accès à ce qui se passe dans les classes, grâce à la pratique de plus en plus répandue du « modelage » (les CP rentrent dans les classes pour effectuer eux-mêmes une intervention pour que l'enseignant dispose d'un modèle) :

Ça ne m'est pas arrivé souvent de dire, je vais aller m'asseoir dans une classe pour observer parce que ça va pas. D'habitude, quand les enseignants font appel à moi, le problème est déjà assez identifié. Et on est assez rapidement en mode solution, je vous dirais. (CSA_E5)

Par rapport aux IPR, ils ont probablement accès à un éventail moins diversifié de pratiques, puisque le CP va rarement observer le déroulement d'une classe « quand ça ne va pas ». L'accès à la classe se fait avec l'accord de l'enseignant – on peut faire l'hypothèse que l'enseignant se sent alors assez en confiance pour faire entrer le CP.

Il est également intéressant de noter que les données du terrain sont parfois relativisées au profit des données chiffrées, à l'inverse du mouvement opéré par les IPR. Pour une CP de français, le « chiffre est important parce que c'est un portrait réaliste » (CSA_E6). Pour une autre, les indicateurs de réussite compilés par le MELS et la CS sont les seules données permettant de « mesurer l'impact de l'enseignement » : « on passe par là. Donc ce qui est chiffré, ce qui est tangible, c'est ça » (CSA_E2).

Il est d'ailleurs attendu des CP qu'ils s'appuient fortement sur les données statistiques fournies par les services de la CS pour déterminer les mesures d'accompagnement mises en place. C'est une évolution notable du travail des CP, notamment à la CSA :

Bien oui, parce que comme conseillère pédagogique, il y a 8 ans, on travaillait pas avec des résultats, donc on présumait de quelles étaient les priorités, puis bon, on orientait des fois les directions d'école par ce qu'on savait sur le... tu sais, ce qui se faisait sur le terrain. [...] Mais tranquillement, on a implanté ça, et maintenant, je pense que les gens s'en passeraient plus. C'est un outil dont on a besoin, là, pour être capables de dégager nos priorités. [...] **il faut que je priorise à partir de quelque chose qui est pas une... pas une perception. Ça me prend des faits pour lesquels je vais m'appuyer pour déployer mes ressources.** (CSA_E4)

Cependant la plupart des CP mettent plutôt en avant une complémentarité entre données qualitatives et quantitatives : « il faut relativiser, parfois. Il faut mettre en contexte » (CS4_E6).

2.3 Un travail d'interprétation collectif et interdisciplinaire davantage institutionnalisé

Du côté des CP, le travail d'interprétation des textes est en grande partie collectif, au travers de relations horizontales, peu hiérarchisées mais également au sein de mécanismes de coordination institutionnalisés dans le fonctionnement des CS (surtout à la CSA²⁶¹). Ceci contribue à forger une « vision » commune des stratégies pédagogiques « gagnantes » qu'il faudra promouvoir auprès des enseignants.

2.3.1 Se forger une vision commune des « pratiques gagnantes »

Par contraste avec les IPR, la coopération entre CP est très développée, que ce soit à travers les réunions organisées par le cadre chargé de leur coordination²⁶², ou que ce soit à travers des échanges plus informels et spontanés. La notion de « travail d'équipe » revient chez presque tous les CP lorsqu'ils parlent de l'organisation de leur travail.

Au niveau des réunions de concertation régulières, le travail de « décodage » du discours officiel est très centré sur l'identification et la hiérarchisation des pratiques les plus efficaces qui doivent être mises en place en priorité : les « pratiques gagnantes » (CSA_E1) . Ce travail se fait au regard du discours ministériel qui a été « filtré » par les cadres de la CS, entraînant une centration plus ou moins exclusive sur l'enseignement explicite. Les concertations entre CP visent à se donner une compréhension commune des pratiques pédagogiques qui traverse les frontières disciplinaires.

Par rapport à tout ce qui s'appelle stratégie d'enseignement, que ce soit en maths, en français, tout se tient pareil. Donc on construit ensemble c'est quoi l'enseignement explicite, en français par rapport aux maths, mais on établit tous les liens qu'on est capable d'établir ensemble. (CSA_E5)

²⁶¹ Cette transversalité se répercute dans la coordination du travail des CP : il y a, par rapport à la CSB, une collaboration plus forte entre CP dits « matières » et CP « généralistes ». Par exemple ils bénéficient de formations communes centrées sur la pédagogie, sur le travail de conseil auprès des enseignants, etc.

²⁶² À la CSA, le coordonnateur est chargé de « faire la vigie » sur l'offre de service, de s'assurer que les priorités de la CS sont bien prises en compte dans les interventions au niveau des établissements, et également de travailler sur l'analyse des données chiffrées avec les CP. À la CSB, les CP « matières » se répartissent les écoles selon un découpage par zone géographique coordonnée par un cadre censé développer une « vision commune » et coordonner les interventions. Les CP ont également des réunions de coordination par discipline.

Il y a ainsi une circulation des savoirs importante, qui traverse les frontières disciplinaires. La forte perméabilité entre matières semble également liée à la circulation des savoirs entre enseignants de différentes disciplines au niveau des établissements. La coordination est alors une nécessité pour préserver sa crédibilité, comme l'illustre l'extrait suivant :

C'est pour ça qu'on est toujours, on se met au courant de tout ce qu'on fait... cette année, une CP français nous a présenté, c'est quoi pour elle l'enseignement explicite, comment elle travaille avec les enseignants qui travaillent en enseignement explicite. C'est quoi un modelage, tout faire ça comme il faut. On se fait ça entre nous pour justement s'assurer que quand les demandes arrivent... parce que même si on fait quelque chose dans une matière, automatiquement un prof d'une autre matière va voir que ça se fait, et là tranquillement pas vite, il ne se retournera vers le CP français, il va se retourner vers le CP maths parce que lui c'est un prof de maths. (CSA_E5)

Ce travail de co-construction passe également par des formations entre pairs, « on travaille sur notre développement professionnel entre nous » (CSA_E5). La circulation des savoirs de fait de façon horizontale, ils « s'alimentent » entre eux, surtout en ce qui concerne les dernières recherches pédagogiques. La veille scientifique partagée contribue à cette circulation des savoirs entre disciplines : « Par des lectures, sur Twitter, on tient tous une veille pédagogique et quand on voit passer quelque chose, mettons qui concerne les maths j'envoie à [CP de mathématiques] » (CSA_E1).

Il existe également une forte porosité entre primaire et secondaire – inexistante chez les IPR en raison de la structuration des deux corps d'inspection (premier et second degré) : « on est une grosse équipe en français, on est primaire et secondaire, ça aussi... on fait du travail d'équipe, beaucoup » (CSB_E8).

2.3.3 L'élaboration en amont de stratégies de traduction : un travail collectif ancré dans les « savoirs de conseil »

Comme les IPR, le processus d'interprétation du discours pédagogique est difficilement dissociable de l'anticipation des situations où le CP va interagir avec l'enseignant pour « mettre les textes en action » (Ball *et al.*, 2011b). On peut parler ici de co-construction de la compréhension des situations : les CP établissent ensemble des stratégies

d'action, des portraits d'enseignants, des listes de questions/réponses possibles. Il y a une formalisation assez poussée de l'élaboration de réponses communes.

C'est un peu ça qu'on a travaillé, on le travaille en équipe et là on s'est construit un tableau par rapport... au lien entre le sentiment d'efficacité personnelle, les CP ont listé une série de commentaires qu'ils reçoivent d'enseignants plus ou moins réfractaires. (CSA_E4)

Cette co-construction des stratégies est également caractérisée par la mobilisation de l'andragogie – « qu'est-ce qui fait qu'un adulte est ouvert à l'apprentissage » (CSA_E4) – et la psychologie : « on a eu un psychologue qui est venu parler des conversations courageuses, comment on fonctionne en accompagnement » (CSA_E5). Les échanges entre CP et avec le cadre en charge de leur coordination semblent avant tout centrés sur les relations à établir avec chaque enseignant en tant qu'individu, avec une personnalité qui lui est propre. Il s'agit en quelque sorte de comprendre les « comportements » pour mieux les réguler :

Même avec l'équipe élargie, **dans nos concertations, y a souvent des points où... on va faire des « études de cas »**. Là je vis quelque chose avec un prof, on explique et on profite des conseils des autres, qu'est-ce que vous feriez, vous iriez comment, qu'est-ce que ça sous-entend? Des fois, on se fait dire quelque chose, mais faut comprendre le message en-dessous, on s'aide avec ça. Ça, ça doit vouloir dire que... Des fois, de l'agressivité, c'est pas contre toi, c'est de la détresse. Faut être capable de lire, d'avoir une bonne lecture des gens et de nos milieux. (CSA_E2)

À la CSB, même si le travail de co-construction est davantage intra-disciplinaire et moins institutionnalisé qu'à la CSA, la question « relationnelle » est aussi essentielle en raison des bases fragiles des relations de confiance qu'ils doivent établir :

Des fois, on a des cas un peu plus complexes à gérer où la communication se fait pas, on comprend pas, fait que j'ai vraiment besoin de ventiler, comme on dit, parce que c'est très demandant, et puis je ne veux pas faire de faux-pas aussi... (CSB_E8).

La circulation des savoirs porte donc sur les savoirs pédagogiques, didactiques, mais également sur les savoirs que l'on peut qualifier de « conseilance » (Lessard, 2008) qui touchent aux compétences relationnelles, aux compétences de formateur d'adulte, à la psychologie²⁶³.

²⁶³ Lessard (2008) distingue les savoirs de « terrain » (ceux des écoles fréquentées régulièrement mais aussi savoirs accumulés en tant qu'enseignant), les « savoirs théoriques » issus des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales, dans lesquels il inclut les savoirs didactiques, et enfin une troisième catégorie plus

Conclusion

En conclusion de ce chapitre 8, nous retiendrons que le processus d'interprétation du discours pédagogique se différencie fortement entre les deux groupes analysés. La différence est tout d'abord marquée en ce qui concerne les catégories cognitives et normatives à travers lesquelles les agents opèrent une lecture du discours officiel, en particulier les savoirs de référence mobilisés pour faire sens des textes.

Du côté des IPR, le discours pédagogique est d'abord recontextualisé en référence à des savoirs fondés sur leur expérience, ils disent « partir de ce qu'ils voient », c'est à dire des pratiques ancrées dans un contexte particulier. Par contraste, les savoirs pédagogiques issus des sciences de l'éducation sont minorés, alors qu'ils occupent une place centrale du côté québécois. En outre, l'ethos professionnel des IPR, s'il se diversifie (voir chapitre 7), reste encore marqué par leur discipline d'appartenance. Par exemple, si les IPR sont favorables à la transversalité, au travail interdisciplinaire, ils sont réservés quand à l'ancrage des situations d'apprentissage dans le discours horizontal et soucieux de la préservation du discours vertical face au risque d'une perméabilité trop importante avec les savoirs contextualisés du quotidien²⁶⁴. Le travail d'interprétation par les IPR est surtout individuel et intra-disciplinaire. De façon plus informelle, certaines interactions visent à mettre en commun les différentes lectures qui peuvent être faites des textes officiels, à anticiper la réception des textes par les enseignants et élaborer des stratégies permettant d'éviter le repli sur le discours institutionnel. Différence majeure avec le travail opéré par les CP, les IPR maintiennent une distance avec la définition de « bonnes pratiques » ou plus généralement de normes pédagogiques décontextualisées²⁶⁵. Les IPR valorisent une autonomie dans l'interprétation qui est faite des textes de la politique, et la façon dont ces textes vont guider leur travail. Cette prise de

floue, les savoirs « de conseilance » qui renvoient à des savoirs théoriques et d'expérience associés à des savoirs relationnels et des savoirs de formateurs d'adultes.

²⁶⁴ S'il existe des identités professionnelles différenciatrices au sein du corps des IPR (certains sont plus favorables que d'autres à l'ouverture des classifications), celles-ci apparaissent comme secondaires par rapport aux différences entre CP et IPR.

²⁶⁵ Les IPR disent ne pas vouloir formaliser de cadres d'évaluation, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne mettent pas en jeu des critères d'évaluation. Quand ils décrivent les pratiques qui ne « vont pas », il s'agit de situations manifestant un écart à la norme. Cependant les normes qui distinguent des catégories de pratiques sont plus implicites, moins formalisées que du côté québécois.

distance à l'égard d'une forme de conformité (avec le discours institutionnel, avec des normes pédagogiques) est favorisée par une stratégie à l'égard des enseignants et par une définition de leur métier.

Du côté des CP, la lecture du « discours pédagogique » se fait à la lumière d'un référent central qui est la recherche en éducation, en particulier la recherche produisant des « données probantes » et capable d'identifier les pratiques efficaces. L'existence (et l'identification possible) de bonnes pratiques semble aller de soi. D'autres savoirs sont également mobilisés, comme les savoirs didactiques, et les savoirs de « terrain », mais ils apparaissent secondaires ou subordonnés aux savoirs issus de la recherche. Autre différence importante, la recontextualisation du discours officiel par les CP est fortement dépendante d'un filtrage préalable du discours ministériel par les cadres de la CS – avec comme conséquence la priorisation de certaines orientations pédagogiques, de certains textes qui vont revêtir un statut central. Enfin, le processus d'interprétation collective du discours pédagogique est relativement bien institutionnalisé. Les CP se donnent une compréhension commune de ce que sont les pratiques « gagnantes », ils élaborent ensemble leur compréhension des théories de l'apprentissage (qu'il s'agira de diffuser dans les établissements). Cela contribue à créer des cadres cognitifs partagés puissants. Ce travail commun vise également à co-construire les stratégies qui permettront de « relocaliser » le discours officiel dans le contexte local (les établissements). À la différence des IPR, les stratégies ainsi élaborées sont fortement centrées sur les relations entre CP et enseignants et s'inscrivent dans une perspective qui emprunte à la psychologie et à l'andragogie. Chez les CP comme chez les IPR, ces stratégies visent à faciliter le travail d'intéressement à accomplir avec les enseignants, travail analysé dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 9

LA TRADUCTION DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE

Introduction

Le présent chapitre se penche sur la façon dont le discours pédagogique est recontextualisé au niveau local. Les agents vont ainsi déployer une série de stratégies pour « incarner » le discours pédagogique officiel dans les pratiques. Ces stratégies se déploient à travers l'ensemble de relations – discursives et matérielles – qui vont permettre de faire circuler le contenu d'une politique d'un espace à un autre (Reeves et Drew, 2012). Il s'agit concrètement d'activités de nature diverse : formations collectives, interactions individuelles, coaching, modelage, ou encore production d'artefacts (Ball *et al.*, 2011b).

Au cours de ces activités, les textes qui matérialisent le discours officiel vont entrer en relation avec les enseignants, cependant tous ne seront pas mobilisés avec la même intensité et de la même façon. Ils peuvent également être transformés, modifiés, associés à d'autres textes. Enfin, le recodage des textes renvoie à la question de la légitimation du discours officiel : la traduction passe par des stratégies d'argumentation pour expliquer, justifier les textes de la politique aux enseignants. Les analyses de Draelants (2009) sur les conseillers pédagogiques et inspecteurs en Belgique ont montré que le travail de la légitimation de l'action publique est au cœur du travail des agents intermédiaires. Ses travaux nous invitent à nous intéresser aux stratégies discursives qu'ils mobilisent. Pour analyser ce travail de légitimation, nous nous appuyons sur la notion de « récit » développée par Ball *et al.* (2011a). Les récits élaborés par les acteurs au cœur de la « mise en acte » des politiques, au niveau intermédiaire et local, ont pour but de rassembler les éléments disparates d'une politique publique à travers un travail de *storytelling* (*Ibid.*, p. 626) pour lui donner une certaine cohérence :

These sophisticated stories or narratives are both retrospective and prospective and work to 'hold things together' and 'move things on' and construct historical continuities or dramatic breaks with the past, as appropriate. (*Ibid.*, p. 627)

Ces récits dessinent également en creux la figure d'un enseignant imaginaire, car le processus de recontextualisation fait intervenir l'image que les agents se font du travail

enseignants (Singh *et al.*, 2013)²⁶⁶. Nous nous pencherons ainsi sur les récits construits lors du travail de recontextualisation par les agents intermédiaires²⁶⁷ – par contraste avec d’autres récits à différents échelons du système, notamment le récit institutionnel²⁶⁸ porté par les décideurs, et les récits locaux qui circulent au niveau de l’établissement (Mangez, 2008). Pour les deux groupes d’agents qui nous intéressent, la mise en récit va revêtir une importance particulière étant donné l’empilement de textes qui caractérise les évolutions curriculaires et qui contribuent à rendre le discours pédagogique peu lisible (voir partie II).

Pour aborder les différents aspects de la traduction du discours officiel, nous procédons en deux temps. Dans un premier temps, l’analyse se centre sur le type d’interactions que les agents vont instaurer avec les enseignants. La deuxième section, qui forme le cœur de notre propos, interroge l’usage des textes qui constituent le discours officiel lors de ces interactions : quels textes sont mobilisés et comment? Quels ajustements stratégiques et quelles transformations sont opérés et pourquoi? Enfin, quel est le « récit » (Ball *et al.*, 2011a) qui est élaboré de part et d’autre pour rendre le discours pédagogique acceptable? Notre dessein est de mettre en évidence à la fois les traits généraux qui se dégagent au sein de chaque groupe d’agents (IPR et CP) et les différences qui se manifestent entre les deux groupes.

1. Les relations à travers lesquelles se joue la traduction du discours officiel

Cette première section vise à caractériser les relations qui s’établissent entre agents et enseignants au cours du travail de traduction du discours officiel. De nombreux points communs se dégagent de l’analyse du matériau français et québécois. Que ce soit du côté français ou québécois, les pratiques valorisées sont celles qui encouragent des relations plus

²⁶⁶ De même que le discours pédagogique officiel s’adresse à un élève « imaginaire », celui que l’on veut former (Iverson et Duveen, 2006), les agents intermédiaires interprètent et traduisent le discours officiel en fonction d’un modèle d’enseignant imaginaire.

²⁶⁷ Notons que ces « récits » sont également construits en amont, de façon collective, quant il s’agit d’élaborer ensemble les argumentaires à apporter aux possibles critiques/interrogations des enseignants (voir chapitre 8). Le processus d’interprétation est étroitement lié à l’anticipation qui est faite de la traduction des textes sur le terrain.

²⁶⁸ La notion de « récit » (Ball *et al.*, 2011a) peut être rapprochée de celle de « récit de politique publique » développée par Radaelli (2000) : les récits prennent la forme d’histoires causales, dont la fonction est de stabiliser les hypothèses nécessaires à la prise de décision face à ce qui est incertain et complexe.

horizontales que hiérarchiques et la « mise en activité » des enseignants. Cependant les stratégies pour y parvenir diffèrent de façon importante.

1.1 Les inspecteurs pédagogiques régionaux face aux enseignants

1.1.1 Remettre en route la « machine à penser »

La présentation de la trajectoire et du rapport au métier des IPR (chapitre 1) a mis en exergue une identité professionnelle qui tend de plus en plus vers l'accompagnement et s'éloigne de l'évaluation-sanction. Les IPR revendiquent une cohérence de leurs interventions, par rapport aux relations qui sont attendues entre enseignants et élèves, c'est à dire des relations moins verticales au sein desquelles l'« apprenant » prend une part active au processus d'apprentissage :

On les place trop souvent comme des élèves, quand ils sont en formation. On les place trop souvent comme des exécutants, quand ils sont face aux inspecteurs [...]. Pour que les choses bougent, il va falloir que nous-même on incarne notre mission différemment, qu'on accepte de responsabiliser les gens avec qui on travaille. (AC_E4)

Comme le dit cet autre IPR, cela revient à mettre en pratique « ce qu'on demande aux prof, de partir des élèves » (AC_E15). Cette posture s'appuie sur la valorisation d'une « réflexion » de la part de l'enseignant, mais également sur l'image que l'on souhaite projeter comme IPR (par opposition au modèle repoussoir de l'IPR dogmatique) :

Alors, pour parler du nouveau socle, je fais en sorte de les faire réfléchir donc je leur pose plutôt des questions. Je vais les interpeler sur l'ajout du mot « culture », qu'est-ce que cela évoque pour eux, pourquoi on a ajouté ce mot de leur point de vue... **On réfléchit ensemble. Je conçois pas mon rôle comme : j'arrive et je délivre une bonne parole. Ça, ça m'aurait profondément agacé en tant que professeur. Et si tant est qu'ils se soient arrêtés de penser, je me dis que mon rôle c'est...de remettre en route la machine à penser des enseignants quand je suis sur place.** [...] Et ensuite on discute plutôt, je vous dis ça, vous avez l'impression que je bois un café avec les profs, mais des fois, c'est pas si loin, parce que j'y tiens, au fait qu'ils n'aient plus peur de moi. [...] Après, il y a des moments, que je ponctue avec des moments un peu plus solennels, parce qu'ils ont aussi besoin d'une parole institutionnelle, cadrante et rassurante. (AC_E6)

Cet extrait illustre également le fait que cette réflexion demeure « cadrée » par la parole institutionnelle, la hiérarchie IPR/enseignant s'estompe mais ne disparaît pas. Le discours officiel, en arrière plan, a également une fonction rassurante (selon l'IPR). À l'opposé

de ces interactions jugées très positives, les interventions qualifiées de « descendantes » sont fortement dévalorisées. C'est le cas des animations « en grands amphi » :

On a forcément un discours plus descendant, parce qu'on est dans l'information-formation, on est... l'IPR qui descend une parole alors qu'en petits groupes, on est plus à faire réfléchir, à essayer de former. (AC_E15)

Ce type d'animations est organisé par exemple dans le cadre de la mise en place de nouveaux programmes, pour faire en sorte que l'« information circule » (AC_E2). Pour la plupart des IPR, cette posture correspond à une conception dépassée du métier, de même que la « production de documents » qui apportent des réponses toutes faites mais ne permet pas que les textes s'incarnent dans les pratiques :

[...] je réunis des gens, je projette un diaporama, je distribue des documents, et je demande de mettre en œuvre. Et on a l'impression d'avoir fait son métier. Sauf que depuis quelques années, ça n'impacte pas. Ou très faiblement. Il y a une très faible répercussion de ce qu'on fait là, à l'intérieur des classes. Si ce qu'on fait n'a pas de répercussions dans la pratique de classe, alors on sert à rien ! (AC_E4)

Cette vision de l'accompagnement correspond également à l'évolution de l'offre de formation de l'académie qui a mis en place de nouvelles modalités de « proximité ». Un formateur peut se déplacer au niveau local pour dispenser sa formation à une équipe d'enseignants et ainsi répondre à des demandes du terrain²⁶⁹.

Par conséquent, le rôle de l'IPR s'efface, se fait moins visible, il est là pour recadrer, rappeler les balises. De nouvelles formes d'animations sont mises en place, où les enseignants « se retrouvent entre eux » (AC_E4), pour laisser la place aux échanges entre pairs, par exemple lors d'animations organisées sur les sujets du brevet : « Et le rôle de l'inspection, on a très peu parlé au début, et on a laissé le dialogue se faire » (AC_E16).

²⁶⁹ Précisons que les interventions des inspecteurs au niveau des établissements relèvent soit du plan académique de formation (PAF) soit d'un plan d'animation. Le PAF est élaboré pour répondre aux besoins des enseignants, tout en assurant la prise en compte des priorités nationales, académiques, et disciplinaires. Les IPR contribuent à identifier les besoins de formation au travers des inspections. À côté du PAF, existe le plan académique d'animation, conçu par les IPR. Il concerne un public désigné (par exemple, quand de nouveaux programmes sont publiés dans une discipline).

1.1.2 La stratégie de la déstabilisation face à la posture du « bon élève »

Une autre stratégie peut également consister à déstabiliser les enseignants en leur faisant faire ce que les élèves devront faire – élèves dont on attend de la prise d’initiative, de l’imagination, de la créativité. Cette stratégie permet par exemple de familiariser les enseignants avec les nouvelles épreuves du brevet, car ceux-ci sont mal à l’aise face à un cadrage ouvert qui ne correspond pas aux traditionnelles questions d’examen²⁷⁰. Dans l’extrait suivant, cet IPR de lettres aborde une question de l’examen du brevet portant sur la mise en scène d’un extrait de pièce de théâtre :

Et moi j’ai bien vu que cette question allait poser problème, parce que j’avais consulté des copies avant d’entrer en réunion..., et j’avais vu des jeunes gens qui avaient imaginé que c’était dans une gare, d’autres qui avaient imaginé que c’était dans une prison etc. etc. Et je me disais au nom de quoi je vais refuser la prison, je vais refuser la gare. Et j’étais très embêté. Et j’ai vu arriver le corrigé qui disait en gros, on acceptera toute réponse argumentée. Et je me suis dit mais, les profs, ça va être l’enfer. **Donc ce que j’ai fait, c’est que je n’ai pas distribué le corrigé en réunion, en fait j’ai demandé aux professeurs d’émettre des hypothèses, et en effet il y a eu un vrai débat entre eux, une vraie discussion,** et j’ai pu amener mon corrigé après beaucoup plus facilement, parce qu’ils n’étaient pas d’accord entre eux. Ils avaient tous des interprétations différentes... Ils étaient dans un vrai débat. Et au bout d’un moment, ils attendaient de moi que je tranche le débat, et je leur ai dit, au nom de quoi je vais trancher. (AC_E10)

D’autres IPR vont plus loin dans la déstabilisation visant à délégitimer la posture de l’« élève appliqué », qui se conforme aux attentes de l’institution. Par exemple, cet autre IPR vise parfois sciemment à provoquer, à bousculer le rapport à la « norme qui descend ».

Parfois je les provoque un peu dans les entretiens, ou les animations, ils me présentent des trucs, et je dis : je m’en fous, ça m’intéresse pas. Ils présentent des trucs, des projets de séquence, hyper bien présentés, je jette un œil, je vois que c’est inintéressant, parce que c’est pas ça, le cœur du français. Je leur dis, on va réfléchir autrement. [...] je voyais bien qu’ils n’avaient pas beaucoup bougé le curseur. C’était encore très figé, ça ne partait pas assez des élèves. **Ils essayaient d’appliquer. On dit un truc, et on s’aperçoit qu’après, c’est complètement déformé, parce qu’ils ont pas compris l’esprit de ce qu’on disait.** (AC_E15)

²⁷⁰ Une hypothèse, avancée par des chercheurs comme Coburn (2004), étant que les enseignants ont un rapport aux normes pédagogiques influencé par les orientations pédagogiques dominantes et le type de programme en vigueur au moment de l’entrée dans la profession. Ceux-ci deviennent un cadre puissant qui détermine ensuite comment les enseignants perçoivent les approches subséquentes

Selon cet IPR, les enseignants ne se poseraient pas assez de questions sur ce qu'ils font, ils font preuve d'un manque de « réflexivité professionnelle, qui soit sur le sens de la discipline » (AC_E15). D'autres IPR soulignent plutôt la pression institutionnelle qui pèse sur les enseignants et dénoncent la pratique infantilisante de l'évaluation notée qui fait suite à l'inspection : l'enjeu en terme de progression de carrière étant très important, il n'est pas étonnant que les enseignants reproduisent ce qu'ils pensent être la « bonne » façon de faire.

Il y en a, je vois, ils ont fait quelque chose et je leur dis, pourquoi vous n'avez pas fait différemment, et ils me disent « mais c'est ce que je voulais faire, mais comme vous êtes venus, et qu'on nous dit toujours...J'ai cru... » Alors, ils se sentent très contraints. Il faut, je sais quoi, une évaluation par compétences, des tâches complexes, du travail par îlots, des nouvelles technologies en veux-tu en voilà. (AC_E13)

1.1.3 La « bienveillance » : incarner les valeurs portées par le discours officiel

Même si les relations hiérarchiques entre IPR et enseignants sont toujours présentes (bien que moins visibles), un mot revient de façon récurrente dans leur discours : la « bienveillance ». Ils vont en effet chercher à établir des relations plus personnalisées, individualisées, plus soucieuses du bien-être de l'enseignant. L'entretien individuel qui suit l'inspection est le moment idéal pour nouer de telles relations : c'est un moment privilégié où l'IPR peut adapter son discours à la personne qu'il a en face de lui, sortir du « discours général » :

Parce que j'essaie vraiment de mettre en pratique ce qu'on leur demande de faire pour les élèves, c'est-à-dire que pour moi l'évaluation, c'est faire sortir la valeur, et donc j'essaie toujours, je commence toujours par leur donner la parole, qu'ils se présentent, leur parcours, y compris leurs activités extérieures, en lien avec la culture, ça leur permet de se valoriser. Et ça me permet aussi de cerner leur personnalité. Et ensuite je leur demande d'analyser leur cours. Voilà. Et ça me permet de voir comment je me positionne. Parce que quelqu'un qui n'est pas du tout content de lui, je vais tenter de lui remettre le pied à l'étrier, d'insister sur ce qui va, d'avoir un discours plutôt, « voilà ce qu'il faudrait pour améliorer ». (AC_E10)

Une autre inspectrice souligne son souci de s'adapter au profil, à l'âge des enseignants, leur formation antérieure, pour ne pas complètement les « déstabiliser » (AC_E5). L'idée d'une transformation nécessaire des relations IPR/enseignants est largement partagée quelque soit la discipline :

Mais il faut incarner ce que l'on porte. À tous les niveaux. On veut développer le socle chez les élèves, alors soi même on incarne les valeurs du socle : on est

bienveillant, on est dans l'écoute, on veut développer chez les élèves l'esprit critique, le plaisir d'apprendre, et nous c'est pareil, si on veut prôner la différenciation dans les classes, alors il faut qu'on différencie nos formations, si on veut une évaluation bienveillante, nous même on doit porter l'idée d'une évaluation bienveillante auprès des enseignants. (AC_E4).

Ce discours laisse transparaître la théorie de l'action suivante : les enseignants vont « prendre exemple » sur le modèle que leur offre l'IPR, ils vont s' « inspirer » de. Cette symétrie est explicitement mise de l'avant.

Enfin, pour certains IPR, la bienveillance vise également à instaurer une relation davantage thérapeutique avec l'enseignant, visant à restaurer l'estime de soi. Cette visée est revendiquée par certains IPR face à la souffrance au travail qu'ils observent au fil de leurs inspections.

Imaginons une inspection qui se passe très mal, ils sont chahutés etc. Je leur dis, ce n'est pas de votre faute, c'était le dernier cours de la journée, il faisait chaud, il faisait froid, ces gamins ont sûrement les plus grandes difficultés du monde. Plein de gens viendront vous dire, ah t'aurais du faire ci, t'aurais du faire ça. Dites à ces gens, viens faire le cours à ma place. Je dis, moi même si j'avais fait le cours à votre place, j'aurais peut être pas fait mieux. Et il faut déculpabiliser les gens. Il y a une souffrance au travail terrible, dans l'Éducation nationale, digne de celle qu'on voit dans les entreprises privées. C'est à dire qu'on donne aux gens des objectifs inatteignables. Et le principe, c'est théorisé, quand on donne à quelqu'un des objectifs inatteignables, comme il ne peut pas l'atteindre, il est toujours redevable, il est toujours en dette, il culpabilise toujours, et on le tient. (AC_E13)

1.2 Les conseillers pédagogiques face aux enseignants

1.2.1 Dévalorisation de la « formation-information »

Comme les IPR, les CP dévalorisent fortement les interactions consistant à faire « descendre » la parole institutionnelle, au cours de formations qui consistent à diffuser de l'information et les décisions institutionnelles (avec lesquelles ils ne s'identifient pas nécessairement) devant des groupes d'enseignants. Dans l'extrait ci-dessous, une CP décrit une formation donnée lors de la publication de la progression des apprentissages en français :

Nous on a fait une formation, en jargon, moi j'appelle ça, comme tout le monde ici, de la formation information : clairon, trompette, on arrive, le diaporama, les photocopies, les gens partout, le stress est là. Faut aller mobiliser le groupe autour de l'information qu'on

va leur donner, leur faire comprendre qu'on n'est pas les porteurs, que je viens juste vous informer de, j'ai pas de poids dans la décision, etc. (CSB_E12)

Il y a alors une forme de distanciation du CP avec l'information qu'il vient présenter, avec les décisions « imposées par les patrons » (la CS) ou bien par le MELS. Ce type de formation est souvent évoqué lorsque le CP fait le récit d'interventions particulièrement difficiles. Les enseignants se comportent alors « comme des élèves » (CSB_E9), se sentent fragilisés, dans la position de celui qui « ne sait pas ». Ce type d'interactions renvoie également le CP à l'image négative de son métier, le « pourvoyeur de matériel » (CSA_E4) qui arrive avec ses « kits » :

Autrefois, c'était ça, mais là on essaie de changer un peu, parce qu'on n'a pas des grilles toute faites sur : voici, j'ai les exercices pour toi. Ça fait qu'ils sont un peu frustrés des fois de ça parce qu'on n'a pas ce qu'ils veulent. C'est à nous, à moi aussi, d'essayer de leur expliquer où on en est et qu'est-ce que je fais comme rôle. (CSB_E8).

1.2.2 Faire « vivre » des activités aux enseignants

On retrouve du côté des CP des stratégies très proches de celles décrites par les inspecteurs : il faut faire vivre à l'enseignant les situations qu'il doit faire vivre à l'élève. On s'attend à ce que cette expérience contribue à convaincre l'enseignant du bien-fondé de la pratique prescrite ou préconisée :

C'est la partie la plus difficile, c'est de trouver le meilleur moyen de faire changer quelque chose. C'est certain que de présenter des résultats de recherche, c'est pas suffisant, [il faut] faire vivre des activités aux enseignants, donc la formation qu'on propose, souvent c'est à travers les tâches à proposer aux élèves. **On propose les tâches aux enseignants, on leur fait vivre la tâche et avec naturellement leur regard d'enseignant ils sont capables de voir le potentiel.** (CSB_E7)

Cette mise en activité prend place au sein de relations horizontales où CP et enseignants s'assoient ensemble pour « réfléchir ». Mettre les enseignants en activité comme on le fait avec les élèves peut les placer dans une posture inconfortable, mais cela permet de préserver une symétrie entre le cadrage des relations enseignant/élèves et CP/enseignants :

Je pense aussi que nous, dans nos formations, on peut pas aller en transmission frontale de bonnes pratiques, « Voici ce qui est à faire. Voici un exemple, blablabla. Partez, faites-le. » Malgré que c'est ce que les enseignants nous demandent, moi, je pense que c'est pas ce qui fait qu'ils vont reproduire après des choses. **Il faut les faire réfléchir, il faut leur faire vivre des expériences comme les élèves. Pour qu'ils se rendent compte, par exemple, à quel point en 2e secondaire, justifier un choix, c'est pas**

évident. Il faut qu'ils le vivent, qu'ils vivent le malaise, puis là : « OK, maintenant, comment je vais faire ça avec mes élèves qui ont 13 ans? » Mais ils aiment pas ça. Ça les déstabilise. (CSA_E6)

Mettre en activité peut donc consister (comme chez les IPR) à jouer sur les effets de la déstabilisation. Cependant, il ne s'agira jamais de dénigrer un travail d'application « scolaire » des textes par les enseignants, comme pouvait le faire certains IPR. Par contre, les CP mobilisent sciemment certaines recherches en sachant qu'elles vont provoquer des remous. Une CP décrit comment elle les fait « atterrir » dans les rencontres avec les enseignants de façon stratégique :

Des fois, **certaines recherches qui vont faire réagir, qui vont peut-être déstabiliser mais qui doivent être entendues**. Par exemple, il y avait John Hattie qui a récemment sorti les facteurs de la réussite scolaire et qui met au cœur de la réussite l'enseignant... Je les ai projetés en rencontre avec mes enseignants, ça a été une bombe... On a parlé des profils d'apprenants [...] une enseignante m'a dit, « non, c'est que de la théorie, c'est pas vrai, un jeune, c'est un jeune »... ou les styles d'apprentissage, « je veux rien savoir ». J'étais pas en perte de contrôle, [l'important] c'est de rester très zen. Je l'avais déstabilisée et mon but était atteint. (CSA_E1)

Cet extrait illustre également la théorie de l'action qui sous-tend la stratégie du CP : les données de la recherche, en déstabilisant l'enseignant dans ses croyances les plus profondes, visent à provoquer une « accommodation » (Coburn, 2004) de ces nouvelles connaissances dans ses schèmes de pensée. On compte sur l'effet d'un choc cognitif pour provoquer une restructuration profonde de sa façon de voir les choses.

1.2.3 L' « art d'être CP » : maintenir la fiction de l'horizontalité

Toute la difficulté de cette mise en activité réside, pour les CP, dans le fait que leurs bonnes relations avec les enseignants reposent sur la confiance et sur une complicité de « pair ». L'« art » d'une bonne intervention va donc résider dans la capacité à maintenir cette sorte de « fiction » nécessaire à l'exercice de leur métier – nous sommes des pairs, des collègues, nous réfléchissons ensemble – alors que le CP est conscient qu'il est détenteur d'une certaine expertise. Comme le souligne Draelants (2007) à propos des conseillers pédagogiques en Belgique, ils se trouvent en position de « liminarité », entre la figure du pair et celle de l'expert (p. 167). Une CP de français décrit ainsi une intervention réussie pendant

laquelle elle suscite un questionnement tout en amenant (de façon non ostensible, invisible) des concepts du programme.

Parce que l'art d'être CP ne réside pas dans ton powerpoint. Tout se situe dans ce que t'as construit comme représentation et que t'es capable d'aller chercher et de formuler en questionnement pour amener les gens un peu plus loin [...]. Par le questionnement, les amener... ok, vous m'avez parlé de la compétence à lire, vous avez beaucoup parlé des stratégies, qu'en est-il du méta-langage? Qu'en est-il des types et genres de textes? Et là, je vais aller chercher les autres éléments qui tournent autour de la compétence ou des connaissances en lecture. [...] Donc, ce volet, qui prend beaucoup d'énergie, comme nouvelle CP c'est difficile à gérer, donc **le cadre théorique, faut que tu le questionnes sans que ça paraisse trop que tu le maîtrises. Il y a comme tout un jeu de vraisemblances, de fiction, qu'il faut maintenir comme animateur.** (CSB_E12)

Dans un registre proche, une autre CP dit lancer la réflexion en ayant « sans que ça paraisse, une intention quasiment de manipulation » pour amener les enseignants vers certaines réflexions (CSB_E8). Il faut à tout prix préserver l'horizontalité de la relation, quitte à s'appuyer parfois indirectement sur l'autorité de la direction :

Des fois, ils viennent faire une petite visite. On a des petites stratégies, ils me questionnent devant l'enseignant, ils me questionnent sur le cadre d'évaluation, le programme. Ils cherchent à comprendre, comme ça l'enseignant, il s'intéresse à nos enjeux, nos façons d'évaluer. (CSA_E1)

Enfin, le CP est parfois amené à créer une relation qui s'apparente au soutien psychologique : on est alors dans une relation de type thérapeutique visant soulager la détresse, comme l'illustre l'extrait qui suit :

On gère ça aussi, beaucoup d'insécurité, de pleurs. J'accompagne surtout des enseignantes, y a un gros volet de mon travail qui relève de la psychologie, à tout le moins de l'écoute, parce que les tâches sont lourdes et là j'arrive avec, « on fait tu ça différemment? » Attends un peu, j'ai déjà de la misère à assumer toute ma tâche et là t'arrives avec... C'est beau mais souvent, faut que je sois capable de lire ça, avec qui je peux pousser, qui faut j'attende et qui a besoin que, viens, je te tiens la main et on y va ensemble. On a beaucoup de profs en détresse, malheureusement, pour qui c'est difficile... (CSA_E2)

La mise en place d'une relation d' « écoute » suppose que le CP soit capable de « lire » le profil de l'enseignant qu'il a en face de lui, et d'adapter en conséquence ses demandes.

1.2.5 Rentrer dans la classe pour faire du modelage : une autre façon d' « incarner » le discours officiel

Une des formes d'interactions jugée efficace, par les cadres de la CS mais également les CP, est de « rentrer dans les classes », non pas comme observateur, mais comme modèle : le CP va faire du « modelage » devant la classe. Il ne s'agit plus de mettre l'enseignant en activité mais de se mettre soi-même en activité, au devant de la scène. Ce type d'intervention est de plus en plus fréquent dans les deux CS, bien qu'il soit davantage développé à la CSA. L'intervention en classe est devenue une part importante de leur travail : « je suis souvent partie prenante de la solution quand il y a un problème. Ça veut dire que je vais en classe » (CSA_E5). Cependant cette pratique peut mettre le CP dans une position inconfortable : il ne s'agit pas d'observer, du fond de la classe, l'enseignant faire son cours. Le modelage consiste à « faire cours » à la place de l'enseignant qui devient alors observateur. Cette inversion des rôles peut être vécue sur le mode d'une mise à l'épreuve, comme le décrit le cadre qui coordonne les CP :

Ce qui est quand même un défi pour les professionnels, parce que ça veut dire qu'ils sont dans la salle des profs, ils doivent être disponibles à accompagner, ils sont souvent sur la sellette parce c'est facile de les prendre et de les envoyer en classe pour qu'on nous démontre qu'ils sont compétents à gérer une classe d'élèves. Et ils sont capables de le faire parce que pour être CP comme ils le sont, c'est des gens qui, dans leur classe, étaient hyper performants dans leurs relations avec les élèves, avec le contenu et avec les pratiques pédagogiques. Mais ils sont très sollicités. Les enseignants ont compris le gain que ça devait représenter d'avoir quelqu'un qui vient dans ta classe pour modéliser avec toi une pratique nouvelle. (CSA_E4)

En effet, comme l'illustre l'extrait issu d'un entretien avec une CP de la CSB, ce mode d'incarnation des bonnes pratiques peut les mettre dans une posture inconfortable.

De plus en plus, l'autre chose qu'on nous demande de faire, qu'on n'a pas le choix de faire, c'est d'aller modéliser en classe. Quand je disais tout à l'heure, il n'y en a pas ou peu de modèles, bien là j'ai pas le choix à ce moment-là d'être le modèle, des fois, et de dire au prof, on va innover, je vais être là, inquiète-toi pas. [...] C'est là où aussi faut avoir une bonne expérience et être quand même solide dans sa notion, dans les notions qu'on a à défendre. Et c'est très exigeant, ça peut être très insécurisant aussi... (CSB_E12)

2. L'usage des textes

Cette section aborde à présent la recontextualisation du point de vue de l'usage qui est fait des textes de la politique curriculaire par les agents. Au sein de leur interactions avec les enseignants, quels textes sont mobilisés et comment? Quelles transformations sont opérées sur ces textes, à quels autres discours sont-ils associés? Quels sont les récits construits autour du discours officiel?

2.1 Les inspecteurs pédagogiques, les textes et leur mise en récit

2.1.1 Apprendre à « lire » le programme : orienter le regard vers des contenus et des relations pédagogiques plus ouverts

Le rappel de la norme est un levier plus efficace chez les IPR que chez les CP. Les IPR peuvent être amenés à recentrer le discours sur le programme d'études, soit « la » prescription qui s'impose aux enseignants, la norme centrale à respecter quoi qu'il arrive.

Les textes officiels, ce n'est que le programme. Si un professeur ne respecte pas le programme, oui on peut lui dire. On peut faire du hors programme, mais pas le rendre exigible pour les élèves. Ce qu'on doit exiger des élèves, ça c'est dans le programme. (AC_E5)

Ce rappel est nécessaire notamment lorsque les IPR s'aperçoivent que le programme est concurrencé par les manuels dans l'usage des textes par les enseignants : « ils préparent leurs séquences, ils regardent ce qu'il y a dans les manuels, ils composent à partir de ça » (AC_E15). Les IPR sont très critiques vis à vis des manuels (qui, rappelons le, participent du discours pédagogique non officiel, produit par le champ de recontextualisation pédagogique). Le rôle de l'IPR est alors d'opérer un travail de repositionnement des textes :

Mais l'objectif, c'est qu'ils réfléchissent dans le bon sens, et qu'ils se reconnectent avec l'essentiel, plutôt qu'ils se perdent dans des détails, sachant qu'ils lisent rarement les textes. Ils lisent les manuels. Et ils confondent les deux. Puisque c'est marqué « manuel certifié conforme au programme de 2008 », et ça c'est un de nos plus grands combats les manuels, c'est vraiment une horreur. (AC_E6)

La valeur prescriptive du programme est également mise en l'avant lorsque les enseignants négligent ou ignorent certains contenus introduits récemment dans les programmes, notamment des contenus non strictement disciplinaires, qui renvoient à des

compétences du socle commun. L'IPR doit rappeler que tous les contenus doivent être couverts. C'est le cas par exemple du programmes de mathématiques (2008), dans lequel on a introduit l'enseignement de l'informatique :

Donc il faut leur dire qu'il faut le faire quand même, puisqu'évidemment, si c'est dans le programme, il faut que leurs élèves, ils l'aient comme les autres. [...] Malgré tout il faut qu'ils les emmènent en salle informatique, puisqu'il y a clairement des compétences sur les logiciels que les élèves doivent acquérir, donc là ils ont pas le choix. Au même titre qu'ils font le chapitre sur les angles, il faut qu'ils amènent leurs élèves sur un ordinateur. Ça leur viendrait pas à l'idée de pas faire le chapitre sur les angles, ça c'est un truc, heu, jamais ça leur viendrait! Par contre, pas aller en salle informatique... (AC_E16)

Dans cet extrait, le curriculum prescrit est mobilisé stratégiquement pour contrer une tendance à hiérarchiser les savoirs et à privilégier les contenus purement disciplinaires (ce qui se rapporte au discours vertical, par exemple, la notion d' « angle » en mathématiques). Ce rappel de la norme s'appuie également sur la conception universalisante du savoir caractéristique du système éducatif français (voir chapitre 6) : la justice scolaire requiert d'assurer l'accès de tous au savoir, en assurant une diffusion uniforme sur le territoire (Duru-Bellat et van Zanten, 2012; Mons *et al.*, 2012).

Nous avons vu que les IPR étaient tous plus ou moins critiques vis à vis des programmes de 2008 (surtout les IPR de lettres), et encore plus critiques de l'articulation entre les programmes et le socle commun. Les IPR vont opérer un travail de sélection et de mise en valeur des parties du programme congruentes avec les orientations du socle. C'est une façon de changer la « focale » ou le filtre à travers lequel les enseignants lisent les programmes, pour centrer leur attention sur les aspects que les IPR jugent les plus pertinents – orientés notamment vers une ouverture des frontières disciplinaire et une ouverture du cadrage des relations pédagogiques. Les stratégies déployées visent par exemple à s'assurer que le programme soit lu dans son « esprit », esprit que l'on trouve généralement dans les préambules et les introductions²⁷¹ : « on a tout ce travail de : comment lire un programme » (AC_E6). Il s'agit par exemple, en français, d'éviter une lecture parcellaire, réductrice des textes, centrée sur les listes de contenus. Dans ses animations, un inspecteur de lettres insiste

²⁷¹ Notre analyse du discours officiel (partie II) a montré que c'est dans ces sections que sont établis des liens avec le socle, et avec les autres disciplines.

sur les finalités, les objectifs généraux, la présentation de la discipline dans la perspective du socle, que l'on retrouve dans les quelques paragraphes du préambule du programme (MEN, 2008c):

Parce que souvent les enseignants ils vont sur les points de détails, ils regardent pas l'état d'esprit. Et moi, dans les animations, c'est surtout ça que j'essaye de faire passer, c'est les éléments d'état d'esprit du texte, après le détail, ils le trouvent eux-mêmes... Pour les programmes, **ils vont tout de suite sur les listes, les points de détails, ils ne lisent pas le préambule, ils ne réfléchissent pas à l'esprit de l'ensemble**, du pourquoi il faut réfléchir à ça, ce que ça peut apporter, ils font l'impasse là dessus. (AC_E15)

De même en mathématiques, les IPR déplorent le fait que le préambule du programme ne soit pas lu. Or, des éléments très importants comme les tâches complexes, la prise d'initiative, la résolution de problèmes, y sont introduits :

Le problème c'est que, il y a les programmes, qui se présentent sous forme de tableaux, avec des contenus, des commentaires, etc. Et il y a tous les préambules. Mais les professeurs ne lisent pas. En général, ils passent tout de suite aux contenus, le préambule ils ne le lisent pas, enfin très peu, ils le survolent. (AC_E5)

Il faut donc régulièrement retourner à la source, faire l'« exégèse du programme » (AC_E2) devant et avec l'enseignant (mais toujours cadré par l'IPR).

2.1.2 Les évaluations nationales : un levier stratégique pour attirer l'attention sur des contenus et pratiques qui tendent vers une pédagogie invisible

Outre le travail sur la lecture du programme, les IPR peuvent s'appuyer sur d'autres leviers pour infléchir les pratiques vers les orientations dessinées par le socle. Il s'agit notamment de s'appuyer sur des instruments puissants de régulation des pratiques pédagogiques : les examens nationaux en fin de collège, soit les épreuves du diplôme national du brevet (DNB). Le brevet revêt une importance symbolique pour les IPR et les enseignants, c'est un « mini baccalauréat » qui permet pour les élèves en difficulté de maintenir une certaine estime de soi, sachant que « leur » brevet « vaut autant que celui d'un quartier favorisé » (AC_E13).

Or, au moment de l'enquête, les récentes modifications qui ont été apportées aux épreuves du DNB vont dans le sens des orientations pédagogiques qui sont valorisées par les IPR : cadrage plus ouvert, encourageant l'initiative et l'autonomie de l'élève pour résoudre des problèmes complexes, l'implication subjective et personnelle de l'élève dans la lecture.

Comme l'explique cet IPR de lettres, cet examen permet, par contraste avec les contenus du programme de français qu'il trouve obsolètes, de promouvoir ces nouvelles pratiques.

[...] vous avez eu les programmes de 2008 en collège, qui ont réintroduit fortement un enseignement de la langue. Mais un enseignement de la langue très répétitif, c'est-à-dire que de la 6ème à la 3ème nous voyons l'emploi du passé simple et de l'imparfait. Bon. Tout le monde étant persuadé que c'est essentiel à la vie, le passé simple. Donc en fait, nous avons ces nouveaux programmes, nous avons cette pratique des professeurs, et nous avons des épreuves de brevet ou en effet, nous avons jusqu'à 14 ou 15 questions, certaines subdivisées, avec des questions de grammaire très, très pointues. Aujourd'hui, parce qu'en France on pilote par les examens, il faut le savoir très clairement, pour tenter de revenir à une démarche de lecture analytique, **pour tenter de montrer, de convaincre tout le monde, de montrer que l'apprentissage de la grammaire n'est utile que dans une perspective de réception et de production, nous avons de nouvelles épreuves du brevet depuis 2013 où il y a beaucoup moins de questions, où les élèves sont amenés à formuler des hypothèses, mais ce n'est pas facile.** (AC_E10)

Cette stratégie que les IPR nomment « pilotage par l'examen » semble être nécessaire même s'ils préféreraient s'en passer. Les IPR vont ainsi organiser des animations sur les épreuves du DNB, sur leur correction et sur leur préparation en amont avec les élèves.

[le brevet] c'est un moyen de piloter. Alors ça, c'est critiqué, parce qu'on dit, c'est prendre les élèves pour des cobayes, mais c'est sûr qu'il y a un pilotage par les examens, ça oblige à s'interroger sur ses pratiques et à les faire évoluer. Oui, parce que, un professeur il veut quand même que ses élèves réussissent à l'examen, et il est mal si au retour de l'examen, ses élèves lui disent « on n'avait pas fait ça, comment ça se fait, c'est tombé là... ». Et là, c'est vrai qu'il y a une vraie évolution, quand on voit les brevets blancs de maintenant, et ceux d'il y a 3 ans, dans les établissements, le message est passé, ça y est. C'est arrivé l'année dernière les tâches complexes au DNB, mais **si c'était pas arrivé au DNB on n'aurait pas vu les pratiques évoluer comme ça, ça serait resté des paroles, un petit peu en l'air. On est obligé...** on passe par là. (AC_E5)

Les épreuves du brevet sont un adjuvant qui donne du poids à la parole de l'IPR.

2.1.3 Faire jouer entre eux les textes qui composent le discours pédagogique officiel

Les IPR ne s'appuient pas que sur les textes prescrits, au sens d'application obligatoire sur le plan réglementaire. L'analyse du discours officiel réalisée dans la partie II a bien montré que le discours officiel était composé d'un millefeuille de textes qui se sont superposés sur une décennie. Il y par exemple toute une gamme de documents d'accompagnement produits par la DGESCO mais également par l'Inspection générale :

Ensuite, des documents d'accompagnement, ces documents là...eux sont pas des documents, entre guillemets, ne sont pas aussi officiels, ils ne font pas l'objet de publication au bulletin officiel ou quoi que ce soit, mais ils sont très souvent constitués dans des académies à la demande de l'Inspection générale, pilotés par un ou des IPR, et avec un groupe de professeurs qui vont travailler sur le sujet. Qui sert après de support pour s'appuyer sur... qui vont servir de point d'appui pour aller mettre en œuvre telle ou telle innovation, ou pour revenir sur un sujet qui semble avoir été oublié depuis quelques temps. (AC_E2)

En s'appuyant sur ces documents, les IPR peuvent ainsi mettre l'accent sur des aspects qu'ils estiment négligés dans les programmes. En lettres, les IPR s'appuient notamment sur des documents qui tendent davantage vers la pédagogie invisible que le programme lui-même. Un document d'accompagnement sur la lecture (*Faire place au sujet lecteur en classe*), émanant de l'Inspection générale (DGESCO-IGEN, 2013), est une référence récurrente dans le discours des IPR²⁷². La norme pédagogique centrale, le programme, est donc étoffée, enrichie, voire infléchie, en étant associée à d'autres discours, ici en l'occurrence celui de l'Inspection générale.

C'est comme un document d'accompagnement qui arrive quelques années après. Et là justement, on remet le sujet, un peu au centre, on veille à ne pas nier, ce que pense réellement l'élève, avec sa culture, avec son prisme, et ne pas plaquer, nous, notre regard d'expert, plaquer la signification qu'on se propose de faire émerger dans le texte. [...] La lecture analytique, c'est quelque chose d'essentiel, puisque c'est ce qui est en jeu dans le rapport entre l'élève et la littérature. C'est ce qui fait que l'élève, il va se dire qu'il peut trouver quelque chose dans la littérature, ou au contraire en être dégoûté à vie, à coups de repérages de figures de style, de champs lexicaux, de technicité... (AC_E6)

L'usage de textes non réglementaires comme les documents d'accompagnement peut au contraire viser à recentrer le discours pédagogique sur les savoirs disciplinaires : en mathématiques, ils peuvent servir à contrer les dérives possibles liées à des « tâches complexes » jugée trop pauvres en termes de contenus mathématiques. Il fait ainsi « contre-poids » au discours du « socle commun » notamment, jugé trop « instrumental » par un inspecteur de mathématiques. Celui-ci s'appuie alors sur un document produit par l'Inspection générale qui correspond à sa vision des mathématiques. Le repositionnement qu'il opère entre

²⁷² Le texte va explicitement à contre courant d'une tradition scolaire qui tente « d'endiguer l'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré » (DGESCO-IGEN, 2013, p. 10). Il faut créer un rapport « heureux » à la littérature, encourageant l'investissement personnel.

les textes vise à remettre au centre la discipline comme discours « autonome » par rapport aux pressions économiques et sociales (Bernstein, 1990) :

Je m'appuie sur ce qui m'intéresse. Et il y en a un, qui a été fait par cette inspectrice générale, que je trouve remarquable. Parce que c'est pas... c'est un document vraiment de math, qui pour moi a comme souci, non pas de véhiculer une idéologie, mais d'essayer de se poser la question, sur transmettre le sens des mathématiques, et de partir du principe que dans le plus petit acte mathématique, il y a du sens. [...] Et jusqu'à présent, le courant dominant qui allait avec le socle, c'était de dire, les mathématiques, sont utiles, servent à comprendre le monde. Et c'est ce que disent les élèves, « Monsieur ça sert à quoi...? » Ça sert absolument à rien, et quand vous jouez à vos jeux sur vos smartphones, et quand on fait de la philosophie ou de la musique, ça sert à rien ! Ça sert à se faire plaisir. C'est à dire, les mathématiques qui SERVENT, c'est apprendre à compter, les pourcentages, c'est trois fois rien. Donc, c'est le cheminement inverse que contient ce document, au lieu de dire, les mathématiques vont servir à expliquer le monde, c'est de dire, on se sert du monde pour expliquer les mathématiques. (AC_E13)

Le champ officiel de recontextualisation est donc un espace où circulent et coexistent une multiplicité de discours, sous forme de divers textes ou instruments, dont les orientations pédagogiques peuvent se différencier de façon plus ou moins marquée. Le discours pédagogique officiel est loin d'être homogène. Pour les IPR, certains textes comptent beaucoup, en particulier celui de l'Inspection générale²⁷³.

2.1.4 La mise en récit des textes : invocation de la figure de l'intellectuel et permanence de la discipline

L'injonction à l'appropriation critique des textes

La mise en récit des textes par les IPR passe d'abord par un appel à la figure de l'intellectuel critique qui doit s'efforcer de garder la bonne distance avec les textes. Il faut s'autoriser à « penser les textes », à interpréter la norme qui est plus souple que ce que les enseignants en font. Le discours de l'IPR valorise une figure de l'enseignant qui a assez réfléchi sur les textes pour s'en distancier si besoin.

Ils ont tendance à rigidifier, et j'essaye de leur montrer que c'est bien plus souple que l'usage qu'ils en font [...]. Débarrassez vous de tout cet espèce de carcan, il viendra

²⁷³ Pour rappel, les IPR s'inscrivent dans la hiérarchie pédagogique qui va de l'Inspection générale jusqu'aux enseignants.

après, c'est pas l'important. Mais d'abord, **soyez des intellectuels sensés, et pensons aux apprentissages des élèves**, qu'est-ce qu'on fait, pourquoi on fait ça, comment l'organiser au mieux. (AC_E15)

En d'autres termes, les textes ne doivent pas être « pris à la lettre » mais être interprétés, faire l'objet d'une lecture personnelle de la part de l'enseignant. Un travail d'appropriation est nécessaire. Le rôle de l'IPR est alors de montrer que l'on peut « ouvrir des possibles » tout en « restant dans les clous » : il est possible de négocier des marges d'autonomie par rapport à la norme (un fois que la norme a bien été établie, bien comprise), et de s'autoriser à faire ce que la règle n'interdit pas. Un inspecteur de lettres tient ainsi ce discours :

[...] je crois être assez honnête, dans ce que je présente, je présente aussi les difficultés, les obstacles. Donc, je suis pas dans un discours « y a qu'à, faut qu'on ». Et puis je suis plus sur... **j'ouvre des possibles. Il y a la loi, il y a la règle, il y a le programme, ça je peux le dire, le rappeler, mais après j'ouvre des possibles, je dis « on peut », « vous pourriez faire ci », « on pourrait faire ça », on peut envisager...** dès lors qu'on est dans le programme, dans les clous, qu'on a une relation saine avec les élèves. (AC_E10)

Les enseignants doivent donc s'autoriser à « ouvrir des possibles » dès lors que deux piliers fondamentaux sont respectés, la transmission de sens et la bienveillance avec les élèves : « On fait comme on sent qu'on doit faire. Il ne faut pas se sentir bridé. Dès lors qu'on transmet du sens. Et puis qu'on est bienveillant avec les élèves » (AC_E13).

Inscrire le discours officiel dans une temporalité « longue » par l'historicisation des textes

Pour créer la distance nécessaire avec le discours officiel, les IPR peuvent avoir recours à un récit « rétrospectif » (Ball *et al.*, 2011a) qui s'appuie sur l'historicisation des textes. Ceci permet à la fois d'en relativiser la portée (ils seront amenés à évoluer de nouveau) et de montrer une certaine continuité historique dans la succession des politiques. C'est un discours qui vise à donner une forme de cohérence au discours officiel.

En outre la perspective historique fait ressortir, par effet de contraste avec la contingence du politique, la permanence de la discipline qui s'inscrit dans une temporalité autre : la discipline reste fondamentalement semblable à elle-même. Le récit, probablement pour des raisons stratégiques également (par rapport aux récepteurs, les enseignants, spécialistes de leur discipline) mobilise fortement la référence au discours autonome (Bernstein, 1990). L'extrait suivant illustre ce procédé. On voit également comment

le récit construit par cette IPR invoque encore une fois la figure de l'intellectuel (qui inclut l'inspecteur et l'enseignant, unis dans cette posture réflexive et critique) pour renforcer son argumentaire :

Et après évidemment on part du constat que, le principe même d'un socle commun est bon puisque en dépit des fluctuations politiques, il est confirmé. Et qu'après, il y aura sans doute plusieurs brouillons, des tâtonnements, jusqu'à ce qu'on parvienne à une version qui soit à peu près satisfaisante. Et que ce sera toujours imparfait. [...] Alors en général j'invite vraiment, je conçois mon métier comme le fait de permettre aux professeurs de se distancier un peu, de prendre un peu de distance, de pas avoir le nez collé aux textes et aux pratiques, et de leur dire, bon, on va réfléchir à moyen et à long terme, et pour ça on va déjà s'inscrire dans une perspective historique. Je leur montre d'où vient l'idée de socle. Je déconstruis un certain nombre de représentations, puisque ça a souvent été présenté comme une norme européenne, alors que l'idée de socle, elle est, elle vient de Giscard, 1974. Et elle est concomitante du collège unique, de la loi Haby. Donc déjà voilà, **par l'historicisation on met à distance, et un peu d'humour, mais qui dit quand même les choses. En leur disant bon, des réformes vous en avez déjà vu, vous allez en voir d'autres, hein, c'est un peu ça, maintenant, comment nous, en tant que cadres, intellectuels – parce que les professeurs sont des cadres, des intellectuels, et il faut absolument jamais qu'ils l'oublie, ça c'est vraiment mon discours au quotidien, vous n'êtes pas des appliquants de textes, vous devez réfléchir. Donc quelle juste distance on adopte par rapport aux textes, puisque de toute façon les textes, ils vont se succéder. Donc comment on se positionne par rapport à ça, dans l'intérêt des élèves, sachant que les compétences essentielles de notre discipline ne changeront JAMAIS. Il s'agira toujours d'apprendre à lire, à écrire, à parler correctement.** Donc voilà, on met à distance comme ça. (AC_E6)

Le récit de la relativisation du politique (les textes passent, la discipline demeure) peut dans certains cas limites être mobilisé par des « voix dissonantes » ou critiques (Ball *et al.*, 2011a) qui renoncent à « faire tenir ensemble » le discours officiel. L'extrait suivant illustre comment l'IPR-narrateur peut, sans dénigrer les textes, faire un constat neutre qui laisse transparaître l'inconsistance du discours officiel. Ce récit passe aussi par la « mise en scène » de la permanence de la discipline, faisant appel de façon assez solennelle au devoir des enseignants de transmettre l'héritage légué par les générations précédentes.

Je leur dis, « vous savez, en ce moment, la tendance, elle est comme ceci, donc faites attention, parce que allez voir, regardez les sujets d'examens, ce qui tombe beaucoup ce moment, c'est ça ». Je ne leur dis pas que j'approuve ni que je désapprouve, je leur dis juste que pour l'intérêt de leurs élèves, **il faut qu'ils prennent bien en compte, qu'actuellement la mode c'est ceci. Mais que peut être demain elle sera autrement [...].** Je leur dis simplement, « vous savez **les mathématiques, c'est une science qui n'appartient à aucun ministère, à aucune inspection. C'est un héritage qui nous a**

été légué de la civilisation humaine et que nous allons transmettre à notre tour. Donc, ce qui compte, c'est de transmettre. Et, le critère numéro 1, c'est qu'il y ait du SENS ». Alors après, il y en a, qui vont faire du sens, avec mettons, de l'évaluation par compétences... (AC_E13)

La référence à la permanence de la discipline peut également avoir une visée plus explicitement stratégique, pour rassurer les enseignants sur la faisabilité des prescriptions ou des préconisations institutionnelles. L'argument revient à dire que « faire telle activité/tel contenu », c'est encore « faire du français », ou des mathématiques. Le discours autonome a ici une fonction rassurante, qui contribue à légitimer le discours officiel sur le plan pragmatique. Face aux tensions liées à l'introduction d'éléments non disciplinaires comme les « éducation à » dans le programme de français (« tout ça nous détourne de l'enseignement de la langue » diront les enseignants), un inspecteur déploie la stratégie suivante :

Les points que les professeurs soulèvent, le premier c'est leur formation. Ils considèrent qu'ils ne sont pas formés à assurer ces différentes missions. Je trouve quand même que **quand on revient sur le disciplinaire et qu'on leur montre que c'est dans la discipline même, ça les rassure.** De la même manière, le deuxième point c'est le temps. Pour eux, ils ont un problème de temps, ils ont un programme à faire, pour eux c'est du plus etc. La même chose, quand j'arrive à les convaincre que faire du PiodMep [*éducation à l'orientation*], faire de l'histoire des arts, c'est faire du français, si on travaille des compétences orales, si on fait écrire les élèves sur des œuvres etc., bon, ils sont susceptibles de faire un pas. (AC_E10)

En quelque sorte, il s'agit de rassurer les enseignants sur le fait qu'ils ne trahissent pas la discipline en suivant les préconisations du socle.

Des arguments plus pragmatiques centrés sur la réussite des élèves

D'autres arguments visent à rassurer en montrant aux enseignants que les changements attendus s'inscrivent en continuité avec ce qu'ils font. D'une certaine façon, les enseignants travaillent déjà les compétences en français :

Moi j'essaye de leur montrer, que souvent dans leurs cours, y a des trucs qui sont de l'ordre des capacités, et qu'il faut partir de ce qu'ils font, dans leur discipline, et que à partir de ça, ils pourront dire au bout d'un moment, tiens oui, j'ai quand même travaillé telle chose, ça enrichit l'élève, les capacités de l'élève sur ce plan là, et ils pourront à ce moment-là les relier à des choses plus communes aux disciplines. (AC_E15)

Ou alors quand il s'agit de valoriser les progrès réalisés par les élèves les plus en difficulté – certains IPR font alors référence à des recherches qui viennent soutenir ces pratiques :

Et puis leur dire, vous, vous voyez bien quand même, quand vous avez machin, s'il arrive à faire quelque chose, malgré tout il est content... Parce que dans leurs pratiques, ils font souvent ça, interroger l'élève qui est un peu en difficulté, quand ils voient qu'il a un peu compris. Donc c'est quelque chose qu'on fait de façon naturelle. Donc on insiste sur ça, mais bon il ne faut pas après leur dire, « il va y avoir cinquante mille compétences », voilà, c'est une avancée progressive. [...] Quand même en général, les enseignants, ils sont soucieux que leurs élèves progressent un minimum, pas toujours tous mais c'est une très, très infime proportion. Donc quand on dit que ça peut aider les élèves, quand on dit que ça les rassure, quand on leur parle quand même du pouvoir un peu négatif de la note, que c'est assez désespérant, il y a quand même plein d'études, pédopsychiatres, qui disent que tous les gamins qui ont eu des mauvaises notes, c'est difficile à vivre. (AC_E16)

2.2 Les conseillers pédagogiques, les textes et leur mise en récit

2.2.1 Le rappel de la hiérarchie des normes : le programme en « concurrence » avec des textes plus récents

Le « discours officiel », comme nous l'avons vu dans la partie II, est constitué par une multitude de textes qui se sont empilés depuis le lancement du Renouveau pédagogique. Pour la plupart, ces textes circulent ou ont circulé au niveau du champ de la pratique pédagogique. Selon les CP, il s'est graduellement établi une « concurrence » entre les textes, au détriment du PFEQ, censé être encore aujourd'hui la référence centrale du discours pédagogique. Le programme est notamment concurrencé par un autre document plus récent, la progression des apprentissages, qui serait devenu « plus populaire que le programme » (CSB_E10) :

Quand la progression des apprentissages est venue après le programme, elle est venue remplacer... la progression des apprentissages en mathématiques, je pense qu'elle a 65 pages. C'est du contenu. Et pendant les premières années de la réforme il n'y avait pas de progression des apprentissages, tout était un peu noyé...[...] C'est sûr que les enseignants ont eu tendance, quand la progression est sortie, à s'approprier ça rapidement en se disant, voici mon programme. Et les plus grandes critiques qu'on avait eues quand la réforme est arrivée, c'était le flou du programme, pour un enseignant de mathématiques qui est très séquentiel, pour lui c'est un flou incroyable. Quand la progression est arrivée, il y en a beaucoup qui se sont rattachés à ça. (CSA_E5)

Rappelons que la plupart des CP interrogés ont eux-mêmes contribué (directement ou indirectement) à l'élaboration et à la diffusion du PFEQ. Même les CP qui étaient les plus enthousiastes, qui adhéraient fortement au Renouveau pédagogique, qui ont participé à la rédaction du programme, en reconnaissent les limites ou du moins le défi qu'il a pu représenter pour les enseignants. D'où l'utilité de la PDA, qui correspondrait à la « demande des enseignants d'avoir quelque chose de plus précis par rapport au programme » (CSB_E10). Ce document est d'autant mieux accueilli qu'il partage des points communs avec les programmes par objectifs qui étaient en place avant le PFEQ. Il apparaît comme familier aux enseignants qui ont débuté leur carrière avant l'arrivée du Renouveau. Selon Coburn (2004), le rapport des enseignants aux normes pédagogiques est en grande partie influencé par les orientations pédagogiques dominantes et le type de programme en vigueur au moment de l'entrée dans la profession. L'extrait suivant illustre ce mécanisme :

Avant, même l'avant-dernier [*programme*] était encore plus en petits, petits objectifs, une longue énumération de petits objectifs. Certains enseignants sont assez vieux pour avoir connu ça, ils ont tendance à enseigner une chose après l'autre, alors que maintenant le programme est plutôt très général, sur des concepts généraux, l'étude des fonctions, l'étude du calcul algébrique, la géométrie, mais pas décrits de façon très précise, pas de la même façon en tout ça que ça l'était auparavant. **Donc il y a eu un besoin de revenir à une certaine énumération, à quel moment devrait-on voir ceci, cela...** [...] ça a été très bien fait ce document, il a été très utile pour montrer aux enseignants à quel niveau se trouvent les élèves lorsqu'ils arrivent, en tout cas en mathématiques, c'était bien fait. Et comme c'est un document officiel, plus facile à utiliser que le programme, ça a beaucoup aidé. (CSB_E7)

Les CP se retrouvent ainsi dans une position inconfortable. D'une part, ils doivent s'assurer de la mise en œuvre de la PDA (qui modifie les programmes d'études en les complétant) qui correspond à une attente forte des cadres des deux CS. L'application de la PDA est inscrite dans les documents stratégiques et contractuels des CS, de nombreuses formations ont été organisées pour s'assurer de sa mise en œuvre. Pour certains CP cela nécessite de retravailler ce document, de le « remâcher » pour le rendre plus « convivial » (CSA_E2). D'autre part, leurs convictions, leurs valeurs penchent plus ou moins fortement vers les orientations qui sous-tendent le PFEQ. En outre, ce texte est encore en vigueur et d'application obligatoire. Il est donc de leur devoir de rappeler son existence, pour qu'il ne soit pas complètement mis de côté. Pour cette CP de la CSB, cette référence centrale prime sur les autres, la hiérarchie des normes doit être respectée :

La progression des apprentissages vient préciser le programme de formation. Ça c'est le discours de tous les CP, donc si on n'est pas au fait ou certain d'un concept dans la PDA ou la de façon de nommer les choses, ce qui prévaut c'est toujours le programme. (CSB_E12)

Les CP vont donc intervenir pour rappeler, avec plus ou moins de fermeté, la hiérarchie des normes et pour remettre le programme – et sa conception « globalisante » des contenus centrée sur un ensemble de compétences à acquérir – au centre de l'attention :

Des fois, faut aussi les ramener au programme, parce que la progression [des apprentissages] n'a pas nécessairement toutes les intentions, le portrait attendu de l'élève à la fin d'un cycle, au niveau de sa compétence, de façon globale, qu'est-ce qu'on veut. C'est plus pointu, plus découpé. Le milieu avait besoin de pointu et de découpé, mais faut pas qu'ils perdent de vue que c'est dans le but d'atteindre un global. C'est pour ça que les deux sont complémentaires. (CSB_E10)

Il faut ainsi éviter le risque que les enseignants se replient sur des pratiques associées aux programmes par objectifs des années 1980-90 et dévalorisées par les CP, en raison d'une segmentation trop forte des contenus. Ce rappel de la hiérarchie des normes s'applique également aux manuels scolaires, très fortement critiqués pour des raisons similaires (découpage excessif des savoirs, « morcellement », et dé-contextualisation). Ils seraient incompatibles avec les orientations du PFEQ tournées vers la différenciation en fonction du rythme, du style d'apprentissage de chacun (CSB_E10). Les extraits d'entretiens qui suivent illustrent le rôle du CP face à ce foisonnement de textes :

Il y a une confusion chez les enseignants entre ce qui est un encadrement officiel, ce qui est prescrit obligatoire et ce qui est fait par un auteur, qui est une interprétation des encadrements. Et tout ça, c'est très flou pour les enseignants. Ils ne connaissent pas le protocole d'approbation [*des manuels*], souvent c'est une des premières interventions que je vais faire en cours d'année. (CSB_E12)

On dit souvent aux enseignants, la progression des apprentissages, c'est pas le programme, un volume [*manuel*], c'est pas le programme non plus. D'abord, on a un programme de formation, on a une rose des savoirs qui nous permet d'avoir tout ça. (CSA_E5)

Le CP est donc face à un enchevêtrement de textes : le programme, texte officiel auquel on a accolé une progression des apprentissages, tous deux passés à travers le « filtre » de la maison d'édition qui conçoit le manuel.

2.2.2 S'appuyer sur les évaluations locales pour limiter le risque de réduction curriculaire

Comme du côté français, il existe une forme de régulation des pratiques par les examens, au sens où les enseignants ont tendance à aligner en partie leur enseignement sur les contenus évalués par les épreuves nationales²⁷⁴. Au Québec, les épreuves nationales ne concernent qu'une seule compétence par discipline. Au premier cycle du secondaire, il s'agit de la compétence « écrire » dans la discipline « français ». Au sein de cette compétence, les épreuves mesurent l'acquisition de connaissances qui renvoient plutôt à un usage instrumental de la langue, en contexte scolaire ou dans la vie quotidienne (voir chapitre 4).

Les CP vont alors s'appuyer sur divers outils locaux (évaluations locales mais aussi divers modèles d'évaluation et documents qu'ils font circuler parmi les enseignants) pour attirer l'attention des enseignants sur un éventail de contenus à couvrir plus large que ceux visés par les examens ministériels. Il s'agit d'un travail de préservation des contenus du programme pour contrer la tendance des enseignants à se centrer uniquement sur les connaissances visées par les examens ministériels de fin de cycle, qu'une CP dénote explicitement par l'expression *teaching to the test* :

On n'est pas dans un développement d'un apprenant ni d'un lecteur, on est vraiment dans le développement de quelqu'un qui va faire un examen. Et la tendance est forte. Ça part toujours de bonnes intentions et c'est là où mon travail est parfois ingrat. Ça part pas de mauvaises intentions, ils ne font pas ça...ça vient d'une bonne intention qui est d'aider l'élève. (CSB_E12)

Les deux CS ont instauré des épreuves internes²⁷⁵ (obligatoires et facultatives), c'est à dire des évaluations au niveau de la CS, en plus des évaluations ministérielles. Ce sont les CP

²⁷⁴ Le Ministère détermine un certain nombre de matières pour lesquelles il prépare des épreuves. Les épreuves « uniques », de nature sommative, servent à l'évaluation des apprentissages dans les matières obligatoires aux fins de la sanction des études. Les épreuves « obligatoires » servent à l'évaluation des apprentissages dans certaines matières qui ne sont *pas* exigées pour la sanction des études. Contrairement aux épreuves uniques, elles ne se limitent pas à la fin du 2^{ème} cycle du secondaire.

²⁷⁵ En plus des épreuves du ministère, les CS peuvent développer des épreuves dans les matières qu'elles déterminent à la fin de chaque cycle (primaire et premier cycle du secondaire). Les CS ont ainsi cette possibilité de développer des épreuves d'évaluation dont la passation sera obligatoire dans toutes les écoles; elles peuvent aussi développer des épreuves facultatives qui seront proposées aux enseignants. Les épreuves CS peuvent se centrer soit sur les mêmes compétences que celles ciblées par les évaluations du MELs, soit sur d'autres compétences visées par le programme. La CSA a instauré, pour le premier cycle du secondaire, des épreuves

qui sont chargés de développer ces épreuves dans leurs matières respectives. Les épreuves peuvent servir à cibler des aspects du programme qui ne sont pas visés par les épreuves nationales. Ainsi, en mathématiques, la CP qui développe ces épreuves y voit une vraie valeur ajoutée car elles évaluent une compétence qui n'est plus évaluée par l'épreuve ministérielle.

[*La Compétence Résoudre une situation-problème*] vaut quand même 30 % de la note finale et le fait de la développer favorise le développement de l'autre [*Déployer un raisonnement mathématique*], qui vaut 70 %. Donc pour nous, elles sont inter-reliées et on ne veut pas cibler juste un aspect. Le ministère, ils ne peuvent pas offrir les deux, mais ils ne nous disent pas de ne pas offrir l'autre. Je sais pas pourquoi y a des CS...ils ne l'offrent pas. Mais nous, c'est pas notre vision, une matière pour nous, **le programme est complet et important en tous points. Donc les évaluations, de façon générale, quand on produit une évaluation, on la produit pour l'ensemble de la matière...** (CSB_E10)

Il s'agit en particulier de valoriser des contenus qui font appel à un cadrage plus lâche, nécessitant la prise d'initiative de l'élève, pour trouver des solutions qui ne sont pas prédéfinies :

Il n'y a pas d'obligation pour les enseignants de développer cette compétence [*Résoudre une situation-problème*] si on ne l'évalue pas. Alors pourquoi la développer, parce que c'est pas une compétence qui...est naturelle en enseignement des mathématiques. Cette compétence est arrivée avec les nouveaux programmes y a plus ou moins dix ans et résoudre une situation problème, ce n'est pas résoudre un problème de mathématiques, ça s'y apparente un peu mais c'est pas véritablement une tâche mathématique. Ce sont des épreuves qui nécessitent le traitement de beaucoup d'informations, les démarches des élèves sont élaborées sur plusieurs pages. **Les enseignants, dès le début, ont détesté corriger ce type d'épreuve. Y a plusieurs raisons qui feraient que si on ne l'évaluait pas, ça aurait disparu dans la pratique effective, elle serait plus là.** (CSB_E7)

Les épreuves qui sont proposées aux enseignants sont également des « leviers » (CSB_E12) pour amorcer une discussion autour des contenus et des pratiques valorisés par le programme. Le CP peut par exemple travailler avec les enseignants en s'appuyant sur les analyses de copies d'élèves : « Ça contribue lentement à faire changer certaines pratiques, les enseignants sont plus à l'aise aussi avec le temps avec ces compétences-là » (CSB_E7). À la CSA, une épreuve de fin de cycle – devenue facultative – évaluant la lecture aurait permis de

obligatoires en histoire et mathématiques. La CSB a également des épreuves obligatoires à la fin du premier cycle en mathématiques, français et histoire.

faire passer dans les pratiques des objectifs du programme concernant la compétence à lire : « On a été capables d'aller placer des choses en lecture quand même » (CSA_E2).

D'autres stratégies développées par les CP consistent à élaborer des documents d'aide ou des supports d'évaluation à l'attention des enseignants, pour faire porter leur attention sur des aspects négligés pendant l'année, comme les compétences orales. Par exemple une CP de français intègre, dans des activités préparatoires à l'épreuve de lecture (épreuve CS) une activité de travail sur l'oral, « c'est notre petite stratégie » (CSB_E12).

Amortir l'effet de réduction curriculaire (soit la centration sur un nombre limité de contenus) est revendiqué par les CP comme un « devoir » par rapport à l'intégrité du programme. Les enseignants doivent continuer à enseigner les contenus jugés indispensables pour le citoyen du XXI^e siècle. C'est l'ethos du CP qui est alors en jeu : il se fait le défenseur de cette vision des finalités de l'éducation. L'extrait qui suit illustre la valeur morale associée à la couverture du programme, en particulier les compétences qui amènent la discussion, l'ouverture aux autres. Ce CP continue à produire des outils d'évaluation en lien avec la compétence orale en mathématiques, même s'il semble résigné à l'idée qu'elle n'est plus vraiment travaillée.

Ils [*le ministère*] ont quand même abandonné une compétence aussi, la compétence 3 [*Oral*] est disparue. Ils l'ont laissée dans le programme... moi, je produis encore des tâches de compétence 3, mais les enseignants les font-ils? Pas sûr. On prêche dans le désert un peu. [...] Ce qui est dommage, c'est une compétence qui nous permettait beaucoup de travailler ça, d'être capable de prendre des décisions, d'argumenter sur quelque chose, de faire des choix judicieux en fonction de certaines contraintes et d'en discuter. La compétence 3 permettait d'en discuter beaucoup plus. **On continue à le faire, régulièrement on se fait un devoir de continuer à produire des tâches de compétence 3, par contre, on ne les identifie pas comme telle.** (CSA_E5)

La production de textes est donc une autre façon de « traduire » le discours pédagogique pour l'incarner dans les pratiques au niveau local. Ici le mode de recontextualisation passe par la production d'artefacts que l'on fait circuler pour diffuser une certaine approche des mathématiques – avec le sentiment que la bataille est un peu perdue.

2.2.3 La réactivation de textes emblématiques du Renouveau pour préserver un modèle d'évaluation « implicite »

La logique du bilan des apprentissages en fin de cycle faisait partie des aspects emblématiques du Renouveau pédagogique. Les échelles de niveau de compétence (d'application obligatoire jusqu'en 2007) délégitimaient fortement la logique du cumul de notes en vigueur jusqu'alors. Or, les modifications apportées au régime pédagogique en 2010 suppriment les échelles et imposent le recours à la moyenne de notes pour constituer le résultat des élèves.

Nous avons vu qu'il y a un consensus général parmi tous les CP sur la bonne manière de faire en évaluation : tous préconisent une évaluation qui consiste à porter un jugement sur le développement de la compétence de l'élève. Tous critiquent la « facilité » du recours à l'addition de points et la moyenne de notes. Certains CP vont en quelque sorte réactiver les échelles de compétences dans le but de préserver en partie une logique d'évaluation centrée sur la progression de l'élève, et qui ne le pénalise pas pour ses performances passées. À CSB, la CP en charge des questions d'évaluation n'hésite pas à « ramener » les directions et leurs enseignants aux échelles de compétence lorsqu'ils ont un « doute » par rapport aux résultats numériques. Cette tactique permet de « rectifier le tir » par rapport à des résultats fondés sur la moyenne de notes, qui ne reflètent pas la compétence de l'élève²⁷⁶ :

C'est que ton échelle de niveau de compétence, elle était globale, par rapport aux attentes finales d'un programme à la fin du cycle, tes critères d'évaluation, tu pouvais les lire dans le texte de l'échelle. Par rapport à cette compétence-là, pour chacun de ces points de vue-là, tu t'attends à quoi? [...]. Les échelles, ça te cadrait. Elles ne sont plus obligatoires mais elles nous servent encore beaucoup pour valider, parce que là, si ton résultat numérique te donne 63 [sur 100], mais tu connais l'élève et tu dis, ça n'a pas d'allure, cet élève-là, il me semble qu'il vaut plus un B dans mon échelle, il devrait peut-être plus avoir... 80 même. Comment ça se fait que quand je fais son calcul avec ses résultats, ça me donne tant. **Là tu peux, toi, parce que l'enseignant a le droit d'avoir du jugement, de se rendre compte de ces choses-là, tu peux aller remettre les**

²⁷⁶ Un tel procédé est autorisé par les normes et modalités d'évaluation, l'enseignant doit faire la demande de modification à la direction d'école, qui s'adresse aux services éducatifs de la CS pour que la note soit modifiée dans leur système. Les circonstances qui peuvent mener à la modification du résultat final calculé par le cumul des résultats des trois étapes sont limitées dans les textes, par exemple s'il apparaît opportun pour la réussite actuelle et future de l'élève d'utiliser le jugement pour majorer, ou diminuer, un résultat final.

évaluations en question et dire, celle-là, elle a été faite en début d'année, depuis le début de l'année, il les a ces acquis-là, et je traîne encore ça, une note de 20 %, alors que ça devrait plus, je vais l'éliminer. Tu l'élimines, il monte à 79 %, c'est plus ça qu'il vaut. **Donc les échelles te servent à t'assurer si ton jugement qui sort de données numériques avec des examens a du sens par rapport à ta connaissance de l'élève.** (CSB_E10)

Ainsi la CP se saisit de la marge de manœuvre qu'offre le cadre réglementaire en autorisant l'enseignant à corriger une note donnée à l'élève plus tôt dans l'année (premier trimestre) si cette note ne reflète plus le développement de la compétence de l'élève.

2.2.4 Une marge de manœuvre très limitée face au discours sur les pratiques efficaces amplifié par les cadres de la CS

Les formes de recontextualisation des textes décrites précédemment avaient en commun la volonté de recentrer le discours officiel vers le pôle invisible : en rappelant la centralité du PFEQ, en s'appuyant sur des outils produits localement pour faire porter l'attention sur certains contenus et pratiques (compétence orale, interactions entre pairs, débat), ou en réactivant des textes qui ont disparus du discours officiel ou ont été mis en veilleuse.

Cependant nous avons vu dans le chapitre 8 que le discours officiel ministériel a été « filtré » par les cadres de la CS. Parmi les pratiques valorisées par le discours officiel, les deux CS ont opéré une centration plus ou moins exclusive sur des pratiques dites efficaces censées apporter des gains en termes de performance (mesurées principalement par les résultats aux examens), pratiques répertoriées dans un référentiel d'intervention (MELS, 2011e). Ce discours sur les pratiques efficaces inspirées d'un modèle états-unien (RAI) a également été diffusé par un chercheur venu promouvoir ces nouvelles approches dans les deux CS. Il aurait eu un impact important sur les cadres, les CP, mais également sur les directions et les enseignants²⁷⁷.

Par rapport à ce discours, la marge de manœuvre des CP semble relativement limitée²⁷⁸, surtout si une orientation claire a été énoncée sous forme d'« attente signifiée »

²⁷⁷ Dans les deux CS, S. Bissonnette est une figure récurrente dans le discours des cadres et des CP.

²⁷⁸ Pour rappel, les CP sont des employés de la CS.

comme à la CSA. Les CP se retrouvent alors aux prises avec un discours sur l'enseignement explicite qui vient « teinter » toute l'offre de service. Ils semblent relativement enthousiastes, ils « croient » à ces nouvelles pratiques et tendent à se conformer à ce discours. Notons que ce choix est aussi stratégique, pragmatique, car les enseignants accueillent plutôt bien ce qu'ils perçoivent comme un retour aux pratiques magistrales (« je le fais déjà »). Le document « passe bien », surtout en mathématiques :

On a beaucoup de contenus, pratiquement un à tous les cours, ce qui fait que c'est super facile de segmenter nos affaires. Très facile d'établir une routine. Nous, en enseignement explicite, une grande majorité de nos profs du 1er cycle du secondaire ont eu une formation en enseignement explicite que j'ai donnée y a deux ans, une journée avec les profs, on leur montrait c'était quoi, on a créé un modelage avec eux, on a montré comment ça fonctionnait. On commençait à parler de groupe de besoins parce qu'à ce moment-là on commençait à parler de pratique autonome, dirigée. **C'est un vocabulaire que nos enseignants connaissent et moi je trouve qu'en maths, c'est la meilleure façon d'avoir des bons résultats.** (CSA_E5)

C'est aussi le cas à la CSB où les enseignants assimilent enseignement explicite et enseignement magistral :

Des fois, ce qu'ils disent, c'est « oh ben c'est du magistral ». C'est parce qu'ils ne comprennent pas trop exactement c'est quoi l'enseignement explicite, ils pensent, « le prof parle en avant, c'est du magistral ». Non, c'est un peu plus dirigé que ça. (CSB_E8)

Cependant, les CP de la CSB sont parfois sceptiques voire critiques : ils adoptent alors une posture de résistance passive ou silencieuse face à ce discours. Nous faisons l'hypothèse que ce discours est difficilement contestable étant donné le consensus général sur les « recherches probantes ». Il est difficile, pour des agents dont la légitimité et la crédibilité sont intrinsèquement liées à leur connaissance experte de la recherche en éducation, de contester des méta-analyses et des méga-analyses qui « prouveraient » que telle ou telle pratique est efficace²⁷⁹.

Et après ça, y a tout cet espace où aussi la tendance qui est de dire, il faut que la recherche descende. Actuellement, on est beaucoup là-dedans. Et à partir de ce moment-là, qui détermine quelle recherche descend où et pourquoi? Souvent ça se joue au niveau de la direction générale et non plus au niveau des CP. **Avant quand il y avait un**

²⁷⁹ La méta-analyse consiste en une recension d'études à l'intérieur desquelles les chercheurs ont comparé un groupe expérimental avec un groupe contrôle. Les résultats sont exprimés sous une forme standardisée (effet d'ampleur). La méga-analyse est une synthèse des résultats provenant de différentes méta-analyses.

questionnement pédagogique, ce que j'ai connu au début de ma formation, on avait un espace pour émettre des réserves et peut-être dire, non, ça, ça ne fonctionnera pas. Oui, le cadre théorique, y a ça, mais y a un autre cadre théorique qui dit ça, ça... Ou, on ferait peut-être écueil... Maintenant ici on a un service qui filtre tout ce qui vient influencer le milieu, mais y a beaucoup de gens qui sont CP ou formateur ou qui viennent influencer les milieux par des démarches et des façons de faire. Et c'est pas tout le monde qui est dans le même courant. [...] Sauf qu'en même temps, **quand y a quelque chose qui arrive comme RAI, des fois on comprend pas d'où ça... on sait pas d'où ça vient, on n'est pas toujours d'accord avec. Et on n'a pas le choix de composer avec.** (CSB_E12)

Le seul choix qui est alors laissé au CP est de laisser faire les enseignants en attendant que ceux-ci se rendent compte des limites de ces pratiques, ou d'émettre quelques réserves pour les CP les plus expérimentés.

Des fois, faut se taire et regarder les choses aller et frapper leur mur, et on peut émettre des réserves. Moi je les émets, même si on ne me les demande pas, « oui, c'est intéressant pour telle et telle chose, mais va falloir prévoir telle et telle chose... » [...] Nous, on n'a pas de pouvoir autre que celui de l'influence, donc des fois faut accepter... ces petits reculs ou ces petites pauses pour mieux outiller et accompagner au moment où ça va leur péter dans la face. Au moment où on va se rendre compte que les résultats ne sont plus là. (CSB_E12)

2.2.5 Un récit centré sur la figure de l'enseignant rationnel en quête d'efficacité

La performance et les résultats chiffrés comme preuve difficilement réfutable

Les enseignants au Québec ont des « encadrements à respecter » (CSA_E4), sous la forme de la LIP, du régime pédagogique, du programme de formation et ses « compléments » (la PDA). Si la conformité à la loi est toujours en toile de fond, le CP, de par sa position, a davantage intérêt à passer par des stratégies d'enrôlement qui mobilisent l'enseignant. Or, les arguments efficaces pour enrôler, convaincre du bien fondé des changements demandés, reposent en grande partie sur les constats (idéalement partagés entre CP et enseignant) qui sont faits à propos des résultats des élèves. L'extrait suivant illustre ce travail nécessaire de mise en récit qui vise à faire tenir le discours officiel, en construisant une démonstration autour des résultats mesurables :

J'essaie de donner de la pertinence à tout ça, au-delà de, c'est le programme, faut que tu le fasses, t'es pas travailleur autonome. Ça, ça ne se dit pas bien, ça passe pas bien dans l'accompagnement. [...] Mais autrement, **j'essaie de leur démontrer que... si leur façon de voir, ça donnait des résultats, si leurs croyances profondes ça faisait en**

sorte qu'ils enseignent d'une façon qui donne vraiment des bons résultats, je pense que je ne cognerais pas à la porte... Ça marche, ok. Mais là, c'est parce que ça marche pas. Je pense que c'est plus par là que je vais passer [...] ... l'impact que ça a. Ça as-tu de l'impact d'enseigner comme ça? Si t'es capable de me démontrer que oui et que tes élèves au début de l'année, ils faisaient 10 % de fautes dans un texte et ils sont descendus à 3,2, super. Mais là c'est pas ça. [...] C'est pour ça que ça va être plus par là que je vais passer, mais évidemment avec des gants blancs, beaucoup. Parce que nous, on n'est pas légitimé, comment je vais dire ça, on n'a pas de pouvoir de supervision. On n'est pas des cadres, on est vraiment des conseillers pédagogiques... (CSA_E2)

Il s'agit d'amener l'enseignant à partager le même constat d'échec, au vu des taux de réussite. On fait donc appel au bon sens des enseignants ainsi qu'à leur éthique professionnelle (il faut faire le maximum pour que les élèves réussissent au mieux les examens de fin de cycle). Cette CP déroule un argumentaire qui doit amener l'enseignant à reconnaître l'évidence que ce qu'il fait « ne marche pas ».

Une telle stratégie est rendue possible par la place grandissante qu'ont pris les données chiffrées (issues des résultats aux évaluations ministérielles, CS) dans les deux CS. Dans les deux cas, les interventions des CP sont de plus en plus orientées en fonction des résultats de chaque établissement, et de moins en moins en fonction des demandes des enseignants. La gestion axée sur les résultats infléchit le travail des CP qui sont amenés à intervenir auprès d'enseignants dont les résultats sont problématiques²⁸⁰. Les taux de réussite jouent une fonction importante dans le récit élaboré par les CP. Ils permettent d'exposer un « problème » grâce à des données « objectives » dont on ne peut contester la validité : « c'est là où on peut commencer à nommer et à observer les choses » (CSB_E12). Cette démonstration ne laisse d'autre choix aux enseignants que de reconnaître ce problème et de se mettre en « recherche de solution » – solution que le CP est en mesure d'apporter.

Ça ouvre des belles discussions, puis il y a des enseignants qui ont... ils ont pas nécessairement la solution, mais c'est vers nous qu'ils se retournent, dans ce cas-là : « Qu'est-ce que je peux faire? Je la vois pas, la solution. Je vois bien qu'il y a un problème, mais je sais pas dans quoi me lancer. **Je sais pas qu'est-ce qui va être le plus**

²⁸⁰ Les contrats qui sont désormais signés entre les CS et leurs établissements, comportent des cibles quantifiées à atteindre, notamment en français et mathématiques. Les données concernant les résultats aux épreuves du MELS et CS occupent une place majeure dans la tâche du cadre qui coordonne le travail des CP dans la mesure où c'est ce qui détermine l'offre de services des conseillers pédagogiques (Maroy *et al.*, 2016).

efficace ou qui va donner le plus de résultats. » Puis c'est là, nous, qu'on peut venir agir. (CSA_E6)

Des acteurs rationnels mobilisant les données probantes produites par la recherche

L'argument consistant à dire « vu les résultats, ça ne marche pas » a comme corollaire : « nous, les CP, savons ce qui marche », notamment parce que telle recherche prouve que telle pratique est plus efficace et efficiente – les gains seront visibles, sans que l'énergie à investir soit démesurée. Par exemple, par rapport aux nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture que la CS veut promouvoir :

On est quasiment à essayer de les convaincre que c'est porteur, qu'ils vont voir une différence et qu'ils ne seront pas complètement épuisés et en *burnout* à la fin de tout ça. (CSA_E2)

Or, les CP opèrent en même temps tout un travail de sélection, de condensation pour se centrer sur les recherches qui ont du « poids », de préférence des recherches quantitatives, expérimentales à large échelle, ou encore des méta-analyses : « C'est sûr que ce qui est trop théorique, ça ne passe pas bien, faut qu'on le remâche, qu'on le synthétise [...], il faut qu'il y ait 10 000 élèves qui aient passé à travers. Ça c'est bon » (CSA_E6).

Ainsi, face aux enseignants qui mettent en cause les évolutions du discours officiel, une CP de la CSA fait appel à la rationalité instrumentale de l'enseignant (il est prouvé que tel moyen est le plus efficace pour atteindre tel résultat) tout en invoquant implicitement la figure idéale de l'enseignant curieux, réflexif et prêt à essayer de nouvelles choses :

Ce qui est bien, c'est que moi j'étais pas CP avant [*au moment du lancement du Renouveau pédagogique*], donc je n'ai pas le « je te l'avais dit que ça marcherait pas ». J'ai pas droit à ça, j'étais pas là. Par contre, « ça va changer, c'est encore une mode », je l'ai beaucoup... Comment j'aborde ça? Moi, j'essaie tout. On l'essaye-tu? J'étais comme ça comme prof aussi, j'essayais tout et ce qui fonctionnait bien, ce que j'aimais, je le conservais... Je vais m'appuyer beaucoup sur... la recherche parce qu'elle est exhaustive quand même. C'est pas Ginette à Drummondville qui a fait quelque chose et toute la province se base là-dessus. C'est pas ça, bien que Ginette puisse faire de belles choses. **Écoute, on s'appuie sur des méga-analyses et on commence à avoir des connaissances plus pointues sur comment on apprend... Ça, ça a quand même une certaine portée** et je pense que... quand on est capable de démontrer quelque chose, quand on peut s'appuyer sur une recherche ou des recherches, ça va court-circuiter un peu ce genre de réponse. (CSA_E2)

Les arguments fondés sur les recherches probantes sont d'ailleurs tout à fait en résonance avec le discours officiel. Le référentiel d'intervention (MELS, 2011e) précise par exemple :

Depuis plus d'une décennie, les recherches ont démontré les effets positifs d'un enseignement efficace sur le rendement des élèves. Les résultats de méta-analyses ont d'ailleurs établi que l'efficacité de l'enseignement est le facteur qui contribue le plus à la progression des élèves en lecture, en mathématique et dans d'autres disciplines. (p. 27)

Si la mobilisation de ces recherches par les CP de la CSA semble à la fois répondre à une nécessité stratégique et à une congruence cognitive (ils « croient » en ce discours), c'est moins le cas à la CSB où les CP, nous l'avons vu, sont ouverts à un éventail plus large de recherches et critiquent la tendance à la « voie unique » qui se fait jour au Québec avec la popularité croissante des recherches sur les pratiques dites « efficaces ». Pourtant, eux aussi mobilisent ces recherches dans leurs interventions en raison de leur plus grande force de conviction auprès des enseignants. Leur démarche est alors davantage pragmatique et stratégique. Ils se retrouvent en quelque sorte « coincés » par ce discours – aujourd'hui attendu par les enseignants et surtout par les directions d'établissement – qui les met parfois dans une posture inconfortable :

Dans la commission scolaire, là on sent qu'on est là-dedans parce que les directions me demandent : est-ce que c'est appuyé par la recherche, est-ce que c'est des données probantes? Je sens que ça s'installe auprès de la direction. Est-ce que ça rejoint les enseignants? Je le sais pas, mais quand même dans mes interventions, quand je peux l'appuyer par la recherche, oui. Quoique que dans ma discipline, des fois, appuyé par la recherche, la recherche a été faite dans trois classes (rires), des fois c'est tout petit. Donc c'est pas des méta-analyses aux USA, l'enseignement du français, et des fois quand on prend, mettons, l'enseignement de la nouvelle grammaire, qui est très Québec, là on est limité dans la recherche. Donc si on se fie juste aux données probantes et aux méta-analyses, je sais pas quoi vous dire. [...] **Maintenant, je le sens plus qu'il y a quatre ans ce discours-là de pratiques efficaces, l'effet enseignant, ces trucs-là, on l'entend plus.** Steve Bissonnette, il a été présent et ça se sent aussi, il y a des enseignants aussi qui font des formations en enseignement efficace, on est dans les chiffres, on veut des résultats. **C'est sûr que quand y a des méta-analyses qui se font, on sent qu'il y a deux, trois pratiques qui ressortent, moi oui, j'accepte ça. En même temps, y a pas juste ça non plus mais quand on peut le placer, que c'est pertinent, on y va.** L'enseignement explicite, pourquoi pas, oui. (CSB_E8)

C'est une attente institutionnelle très forte qu'ils ne peuvent ignorer, avec laquelle il faut composer, même à contre-cœur, même lorsque son propre champ d'expertise (dans l'extrait précédent, la didactique de la grammaire) mobilise d'autres savoirs.

Conclusion

Ce chapitre visait à comparer la façon dont le discours pédagogique est recontextualisé au niveau local par les conseillers et les inspecteurs pédagogiques. Nous tirons plusieurs constats de notre analyse. Premièrement, les interactions à travers lesquelles les textes officiels sont recontextualisés sont caractérisées de part et d'autre par l'horizontalité et des rapports hiérarchiques euphémisés. Les relations verticales descendantes dans lesquelles l'agent se fait relais de la parole institutionnelle sont jugées inefficaces et relevant d'une conception dépassée ou dévalorisante du métier. De telles relations sont revendiquées au nom d'une cohérence entre les valeurs portées par le discours officiel et les pratiques des agents.

Dans les deux cas, le discours pédagogique est mis en acte à travers les pratiques des agents eux-mêmes qui permettent, au même titre que la production d'artefacts par exemple, de faire circuler les normes pédagogiques. Les IPR « portent » les valeurs promues par les textes dans leurs pratiques avec les enseignants : il faut « incarner ce que l'on porte ». Cette stratégie suppose que l'enseignant va s'inspirer du modèle que lui offre l'IPR. En même temps, il y a chez les IPR un rapport ambivalent à tout ce qui est « modélisant », aux modèles reproduits sans prendre de distance : « je sais que tout ce que je vais produire, ça va devenir un modèle, et pas un exemple » (AC_E4).

Les CP refusent également le rôle du « vendeur » de solutions toutes prêtes. Mais ils vont user d'une forme de recontextualisation inédite du côté français, consistant à « modéliser » le discours pédagogique, soit « faire » la classe à la place de l'enseignant, être soi-même le modèle alors que l'enseignant devient observateur. Ce renversement des rôles peut être inconfortable, c'est une mise à l'épreuve. Par rapport aux IPR, les relations que les CP établissent avec les enseignants sont moins assurées. Ils doivent se prêter à un jeu de rôle complexe qui vise à maintenir la fiction de parité avec les enseignants en masquant la dissymétrie qui existe dans les savoirs qu'ils détiennent. Enfin, s'ils peuvent parfois avoir recours à la déstabilisation, celle-ci peut passer indirectement par la présentation de savoirs

issus de la recherche dont on sait qu'ils feront l'effet d'une « bombe ». C'est en diffusant des messages qui viennent heurter les croyances profondes des enseignants que l'on peut faire « bouger » leurs cadres cognitifs. Cette stratégie est différente de celle mobilisée par les IPR, qui vise à faire expérimenter d'autres rapports aux productions des élèves, voire à déstabiliser leur posture de bon élève appliqué. La première mobilise des arguments cognitifs et le recours à l'autorité de la science, la seconde fait davantage appel à une prise de conscience de leurs rapports aux élèves.

Alors que le cadrage des relations agents/enseignants comporte de nombreux points communs, on trouve également, entre les deux groupes professionnels, des processus similaires dans les usages qui sont fait des textes. Nous avons pu mettre en valeur comment, de part et d'autre, le foisonnement et l'empilement de textes parfois en concurrence pouvait offrir des marges de manœuvre. En France, les IPR peuvent par exemple s'appuyer sur des documents d'accompagnement, sur le discours de l'Inspection générale, ou les épreuves du brevet, pour mettre en avant les orientations pédagogiques avec lesquelles ils sont davantage en accord. Les CP peuvent également dans une certaine mesure jouer sur la sédimentation des textes, en rappelant la centralité du programme, en réactivant des textes comme les échelles de compétence. La recontextualisation passe également par la production de textes locaux, de supports d'évaluation à l'attention des enseignants qui visent à faire contrepoids aux pratiques qui réduisent le programme à des contenus étroits (évalués par l'examen). Cependant l'usage des textes par les CP est marqué par une certaine ambivalence : d'une part, ils ont eux-mêmes contribué à l'élaboration des textes emblématiques du Renouveau et adhèrent encore en partie aux orientations véhiculées par ces textes. De l'autre, ils reconnaissent l'utilité et la nécessité de certains documents produits plus récemment (par exemple la PDA) et qui vont parfois à l'encontre des orientations « invisibles » du Renouveau. Cette sédimentation des textes est donc source de tensions, voire de dissonance cognitive et normative. Ceci nous amène aux différences fondamentales qui caractérisent le travail de recontextualisation par ces deux groupes.

Par rapport au discours local produit par les CS, centré sur l'amélioration des performances, les CP ont des difficultés à « ouvrir des possibles », pour reprendre une expression utilisée par un IPR. La circulation des textes est fortement déterminée par le

filtrage du discours officiel opéré par les cadres des CS, limitant la marge de manœuvre des CP. Il leur est également difficile de relativiser le discours sur les « pratiques efficaces ». Parmi l'offre disponible, les promesses de solutions rapides et efficaces sont séduisantes. Les CP « convertis » aux nouvelles pratiques efficaces abondent dans le sens du discours officiel. Les CP plus « critiques » adoptent une attitude de réserve face à la montée de ce discours. Du côté des IPR, l'empilement des textes semble ouvrir davantage d'espaces de liberté dont ils se saisissent volontiers. L'usage qu'ils font des textes officiels s'inscrit dans un double mouvement : on s'appuie sur la règle pour mieux s'en distancer. Ils opèrent un travail sur la lecture et l'interprétation du prescrit par les enseignants dans lequel se jouent des processus de sélection, de filtrage pour faire ressortir ce qui est important à leurs yeux. C'est grâce à ce travail d'interprétation que l'IPR peut maintenir un équilibre entre loyalisme (les IPR sont des agents de l'État) et distanciation critique, sans jamais dénigrer les prescriptions officielles. Alors que du côté québécois, le discours pédagogique produit par la CS (entité intermédiaire) cadre fortement le travail de recontextualisation des CP, les IPR ne semblent pas contraints par un discours pédagogique spécifique émanant de l'académie²⁸¹.

Enfin, nous avons observé des différences frappantes entre les deux groupes dans la façon dont s'opère la mise en récit des textes. Du côté français, les récits visant à introduire ou maintenir une cohérence dans le discours officiel sont avant tout rétrospectifs. Ils insistent sur l'héritage des disciplines transmises, la permanence du savoir disciplinaire, la continuité (les modes passent, mais la discipline demeure) car le champ disciplinaire appartient à une autre temporalité. Le récit prend appui sur le discours autonome, qui a ses propres critères de légitimité – au dessus des normes ministérielles – et qui joue une fonction rassurante (on ne s'éloigne pas du cœur des lettres, des mathématiques). Ce récit renvoie à la figure idéale de l'intellectuel qui « pense » les textes, garde la « juste distance » avec le prescrit, et doit se saisir des marges de liberté que lui laissent les textes. C'est l'« interprète critique » du discours officiel (discours peu cohérent et changeant) qui va créer la cohérence. Du côté des CP, l'argumentaire mobilisé pour rendre le discours pédagogique « acceptable » et lui donner une

²⁸¹ Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de spécificités dans les priorités académiques et les orientations privilégiées par les cadres des services pédagogiques. Par exemple l'académie encourage l'expérimentation de classes sans notes.

cohérence renvoie à l'efficacité instrumentale des orientations pédagogiques proposées. La mise en récit mobilise la démonstration par des faits objectifs non réfutables. Il s'agit avant tout de s'appuyer sur des référents cognitifs partagés (nous observons ensemble des faits, des preuves, nous devons en tirer les mêmes conclusions). C'est un récit davantage prospectif que celui des IPR : il projette l'image de gains visibles en termes de performance, il incite à suivre les progrès de la recherche qui montrent la voie vers un enseignement efficace. L'accent est mis sur les résultats attendus (c'est « porteur », ils vont « voir une différence »). La figure idéale projetée par ce récit est celle de l'enseignant visant avant tout l'amélioration de l'efficacité de ses pratiques (mesurée en termes de résultats obtenus par ses élèves), un enseignant pragmatique qui se saisit des solutions proposées.

Cependant dans les deux cas, nous observons aussi la présence de voix dissonantes, critiques, qui se refusent à produire un récit cohérent autour du discours pédagogique. On peut alors parler de *narrative failure* (Ball *et al.*, 2011a) qui se manifeste, non pas par le dénigrement du discours officiel (ministériel ou local) mais par une position de retrait, ou une posture de neutralité qui laisse apparaître les incohérences de la politique. Certains reconnaissent que le discours officiel ne tient pas. Cependant ce discours est tenu devant le chercheur et non pas nécessairement devant les enseignants.

Conclusion de la partie III

Dans cette troisième partie, nous avons cherché à examiner la manière dont le discours pédagogique officiel est recontextualisé au niveau local par les agents situés au niveau intermédiaire. Nous avons exposé les résultats de l'analyse des données issues de notre enquête de terrain. À l'issue de cette analyse, nous avons identifié différentes formes de recontextualisation qui caractérisent le travail des agents de part et d'autre. Ceci nous permet de dégager les formes de recontextualisation les plus saillantes qui caractérisent la recontextualisation par deux groupes professionnels différents. Nous rappelons ici les plus significatives et illustratives des processus à l'œuvre dans le travail des CP et des IPR. Le tableau ci-dessous-ci en présente une vue d'ensemble.

Tableau XXIV Typologie des formes et modes de recontextualisation du discours officiel par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques

Formes de recontextualisation	IPR	CP
Mise en relation du discours officiel avec d'autres discours, d'autres savoirs	Savoirs d'expérience <i>Ce que l'on « observe » sur le terrain</i>	Savoirs issus de la recherche <i>Ce que « montre » la recherche</i>
Mise en récit du discours officiel et figure idéale de l'enseignant	Rétrospectif <i>Historicisation des textes</i> <i>L'intellectuel critique</i>	Prospectif <i>Gains en termes de performance</i> <i>L'enseignant efficace</i>
Mode de recontextualisation dominant	Distanciation <i>Agent « herméneute » du discours officiel</i>	Reproduction <i>Agent « relais » du discours officiel</i>

Nous avons identifié des processus similaires de part et d'autre mais qui sont déclinés dans chaque système éducatif de façon variable :

(1) La mise en relation du discours officiel avec des « savoirs » issus de champs différents : de part et d'autre, le discours officiel est recontextualisé en étant associé à d'autres discours, cependant les savoirs de référence (et leur champ d'appartenance) sur lesquels s'appuient les CP et les IPR diffèrent de façon importante. Au Québec, il s'agit de savoirs relevant d'une rationalité scientifique, en particulier des savoirs issus de la recherche sur les pratiques pédagogiques qui sont relayés par le champ de recontextualisation pédagogique (départements des facultés de sciences de l'éducation notamment). En France, ces savoirs ne sont pas ou presque pas mobilisés, les IPR se réfèrent d'abord à des savoirs fondés sur leur expérience,

provenant du terrain. Cette « contextualisation » du discours pédagogique s'accompagne d'un appui sur leurs savoirs disciplinaires (qui fondent leur légitimité en tant qu'experts de leur discipline) ainsi que des savoirs issus des sciences sociales.

(2) La *mise en récit du discours officiel* est une autre forme de recontextualisation qui se décline de façon différente dans les deux contextes. La construction d'une narration autour du discours officiel vise à « faire tenir ensemble » les demandes institutionnelles (Ball *et al.*, 2011a). Le récit construit par les IPR est avant tout rétrospectif. La mise en perspective historique des évolutions curriculaires leur donne une cohérence et valorise la permanence de la discipline comme discours autonome, indépendant des contingences politiques. Le récit permet de cette façon la mise à distance du discours officiel – qui n'est pas une vérité absolue – et donc le recul nécessaire pour ensuite mieux se l'approprier, l'interpréter. Le récit construit par les CP est avant tout prospectif. Il renvoie aux gains futurs qui seront réalisés grâce à la mise en œuvre des pratiques jugées légitimes et efficaces, identifiées grâce aux avancées de la recherche. Les CP sont convaincus que l'amélioration des pratiques et des résultats est possible. Ils vont alors déployer tout un arsenal de « preuves », un appareillage cognitif bâti sur les faits établis (a) par les données probantes issues de la recherche et (b) par les statistiques collectées au niveau de la CS, pour démontrer le bien fondé des changements demandés au regard de leur efficacité. C'est moins la continuité que la rupture avec le passé qui est convoquée. Enfin ces deux récits font émerger en creux deux figures contrastées de l'enseignant idéal : d'un côté l'intellectuel critique, le cadre, faisant usage de sa « liberté pédagogique » et de son expertise disciplinaire, de l'autre l'enseignant efficace visant avant tout l'amélioration de ses performances.

(3) Le *mode de recontextualisation qui caractérise le travail des agents de part et d'autre* : il s'agit du mode dominant qui rend compte de la principale logique (tendance forte) à l'œuvre au sein de chaque groupe – ce qui n'empêche pas l'existence de différences, de variations à l'intérieur de chaque groupe. Nous avons d'un côté une recontextualisation sur le mode de la distanciation, et de l'autre, une recontextualisation sur le mode de la reproduction. Du côté des inspecteurs, la recontextualisation s'opère principalement sur le mode de la *mise à distance* du discours officiel. Celui-ci est appréhendé sur le principe de l'herméneutique – le lecteur doit aller au delà de la lecture littérale, ce qui nécessite un travail d'interprétation des textes qui ne

doivent pas être pris « à la lettre ». L'IPR est là pour rappeler la « juste distance » à adopter par rapport aux textes. La recontextualisation est donc sous-tendue par le principe d'une capacité d'interprétation du discours officiel, individuelle, contextualisée. Ce mode de recontextualisation induit une méfiance par rapport à un discours trop emprisonnant, normatif (il faut faire ceci, cela), qui contribue à relativiser la pertinence même d'une norme pédagogique réduite à des règles décontextualisées. Cette prise de distance introduit un espace de négociation de la norme, il autorise un espace de réflexion (il faut « penser » les textes). Même si les IPR adhèrent dans l'ensemble aux orientations du discours officiel, la prise de distance est revendiquée sur le plan du principe : il n'y a pas de normes pédagogiques absolues. En ce sens, ce mode de recontextualisation ouvre davantage de possibles dans les gestes qui pourront être posés par les enseignants – ce qui ne présume pas de la façon dont les enseignants vont s'en saisir. Du côté des CP, la recontextualisation opère davantage sur le mode de la *reproduction* du discours officiel. Par contraste avec les IPR, la recontextualisation semble alors relever d'une lecture plus littérale et conformiste, dans laquelle on ne retrouve pas de mise en évidence de la nécessaire interprétation des textes par les enseignants²⁸². Les catégories, les normes paraissent plus figées, laissant peu de marge d'interprétation, individuelle ou collective. Le discours est mis en récit pour convaincre, les textes sont repositionnés, modifiés, condensés pour être plus opérationnels, mais cette recontextualisation invite peu à questionner, filtrer, réinterpréter le discours officiel. La recontextualisation relève moins d'une réflexion sur les « possibles » qu'ouvrent les normes curriculaires que d'une recherche de solutions locales pour la mise en application des normes prédéfinies. Les gestes qui doivent être posés (les bonnes pratiques) sont davantage délimités. Le « modelage », qui se développe fortement dans les deux CS, est symptomatique du rapport au discours pédagogique privilégié par les CS. Il renvoie davantage à une normalisation des pratiques, à l'aide d'un modèle à reproduire. Dans l'ensemble c'est donc une forme de retransmission plus fidèle, littérale, du discours officiel. Du côté québécois, on attend donc davantage des enseignants une lecture des textes conformes aux demandes institutionnelles alors que le

²⁸² Cela ne veut pas dire que les voix « critiques » n'existent pas. Certains CP, comme les IPR, sont ouvertement critiques (avec le chercheur) sur la façon dont les textes officiels ont brutalement « viré de bord » et renoncé à des pans entiers des fondements du Renouveau. Cependant cette critique ne se traduit pas par un appel à la prise de distance chez les enseignants. Elle reste cantonnée à leur lecture individuelle des textes.

discours des IPR renvoie davantage à une latitude d'interprétation des enseignants – même si certaines balises doivent être respectées²⁸³.

Enfin, nous avons au fil de ces trois chapitres avancé quelques hypothèses qui permettent de rendre de compte des différences observées dans les formes de recontextualisation à l'œuvre. Nous pouvons regrouper ces hypothèses en deux grandes catégories²⁸⁴ : a) celles qui relèvent de l'identité professionnelle et le rapport au métier; b) celles qui relèvent du rapport au contexte de travail et aux demandes locales. Ainsi le déplacement du discours officiel dans le temps et l'espace fait intervenir des positionnements identitaires et des intérêts divers (Reeves et Drew, 2012).

Le premier type de facteurs renvoie à la fois à la formation et au mode de socialisation des agents, à leur rapport aux savoirs et aux enseignants. L'identité structure en partie le type d'interactions entre agents et enseignants, les stratégies mobilisées pour recontextualiser le discours officiel, mais aussi le rapport des agents au discours officiel (ministériel) et/ou aux autres discours en circulation (émanant par exemple du champ pédagogique, faculté des sciences de l'éducation, associations pédagogiques etc.). Ce rapport est également déterminé par les savoirs de référence de ces deux groupes professionnels, à partir desquels ils construisent des représentations communes, des grilles de lecture qui permettent de donner sens à leur travail. De par leur formation et leur socialisation professionnelle, les IPR détiennent une légitimité fondée sur leur maîtrise des savoirs académiques. Les savoirs de référence étant en partie produits par la formation et le mode d'accès au métier, il n'est pas étonnant que les IPR ne se réfèrent pas aux savoirs issus de la recherche en éducation, savoirs qu'ils ont peu côtoyés en tant qu'enseignant et pendant leur formation²⁸⁵. Par ailleurs, leur

²⁸³ Pour reprendre la terminologie Delvaux et Maroy (2004), la recontextualisation par les IPR repose sur une interprétation davantage procédurale des textes, qui suppose une latitude interprétative et pratique de la part de ceux qui l'appliquent, alors que les CP font plutôt une interprétation substantielle des textes.

²⁸⁴ Nous nous limitons à quelques hypothèses alimentées par notre étude empirique, la mise au jour de l'ensemble des conditions et facteurs pouvant rendre compte de ces variations dépassant le cadre et l'objectif de notre recherche.

²⁸⁵ Les IPR sont d'anciens enseignants, or « les enseignants, principaux agents de la mise en œuvre des politiques d'éducation, agissent plus sur la base de croyances fondées sur leur expérience que de connaissances produites par la recherche [...]. Cette priorité donnée à l'expérience s'explique par les caractéristiques du métier, dans lequel prédominent des « routines incertaines » (Barrère, 2002), mais aussi par la faible place des connaissances issues de la recherche dans la formation professionnelle des enseignants » (van Zanten, 2008, p. 78).

légitimité professionnelle repose en partie sur les savoirs fondés sur leur expérience. Les IPR se positionnent comme observateurs d'une diversité de pratiques, d'élèves, ce qui les rend dépositaires d'un savoir riche, unique, irréductible aux savoirs théoriques. Les CP eux se distinguent surtout par leur savoir pédagogique. Les travaux sur les enseignants québécois indiquent également que les savoirs d'enseignement et la didactique des disciplines font l'objet d'une préoccupation secondaire par rapport à la question pédagogique (Tardif et Lessard, 1999, cité dans Lenoir, 2006). Ainsi,

Au cœur des préoccupations se trouveraient alors les dispositifs pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les autres conditions pouvant favoriser la mise en branle des processus d'apprentissage. (Lenoir, 2006, p. 138)

Les IPR et les CP se différencient également en termes de positionnement dans la hiérarchie de l'administration de l'éducation. Les IPR font partie d'un corps qui se distingue du corps enseignant par le passage d'un concours réservé à certaines catégories de personnel. La distinction entre enseignants et agents intermédiaires est plus nette du côté français, alors que les CP n'ont jamais joui d'un statut particulier. Leur principale ressource symbolique réside dans leur maîtrise de savoirs relevant d'une rationalité scientifique. Au manque de reconnaissance institutionnelle s'ajoute le fait que les CP sont en moyenne plus jeunes que les IPR, leur expérience professionnelle en tant qu'enseignant est plus limitée. Nous faisons ainsi l'hypothèse de ressources statutaires, symboliques, personnelles (fondées sur l'expérience) limitées, favorisant un rapport de conformité au discours officiel plus important. Les ressources statutaires des IPR leur donneraient davantage d'autonomie pour se distancier des textes officiels et en appeler à la liberté pédagogique des enseignants²⁸⁶. Par conséquent, nous observons le même paradoxe que Draelants (2009) dans son analyse comparée du travail des CP et inspecteurs en Belgique francophone : « le rapport que les inspecteurs entretiennent à la

²⁸⁶ En outre, cette ambivalence vis-à-vis des normes définies *a priori* peut s'expliquer par le poids qu'ils accordent aux savoirs d'expérience. Ce rapport au savoir pourrait contribuer à expliquer 1) une plus grande distance vis à vis des recettes, des pratiques efficaces transférables ; 2) une plus grande empathie avec les enseignants et une conception de la réussite plus à même de prendre en compte les facteurs socio-économiques, externes. Paradoxalement, les IPR ont une distance plus grande avec le corps enseignant, du fait de leur statut et leur position hiérarchique, mais leur présence dans les classes pourrait créer une autre forme de proximité, fondée sur une forme d'empathie avec l'expérience quotidienne des enseignants.

règle est paradoxalement plus souple que celui des conseillers pédagogiques » (p. 234), les inspecteurs affirmant ainsi leur identité et leur autonomie professionnelle.

Enfin, les formes de recontextualisation différenciées (notamment la mise en récit) sont sous-tendues par des modèles de professionnalité enseignante différents. S'il est souvent avancé que le modèle du « praticien réflexif » (Cattonar et Maroy, 2002) s'est diffusé un peu partout, on note que du côté français, le modèle de professionnalité valorisé par les IPR renvoie à la distance critique avec la norme prescrite, alors que du côté québécois, la « réflexivité » renvoie davantage à l'adoption des techniques (identifiées en amont, notamment par les services éducatifs des CS) censées favoriser l'efficacité instrumentale. Loin d'être un discours sur « l'effet enseignant » ou l'enseignant « efficace »²⁸⁷, le discours des IPR met au contraire en avant le contexte et les contraintes externes, les facteurs socio-économiques liés au profil des élèves. Cette stratégie argumentaire renvoie également à la très faible emprise de l'appel à des savoirs experts décontextualisés sur les enseignants (van Zanten, 2008). De même, nous pouvons faire l'hypothèse que le récit élaboré par les CP prend en compte les cadres cognitifs supposés des enseignants. On peut supposer que les enseignants seraient au Québec plus sensibilisés aux méta- et méga-analyses que les enseignants français (comme en atteste la forte médiatisation des ouvrages de J. Hattie, y compris dans les médias généralistes). Le raisonnement suppose que la force de conviction des recherches quantitatives concernant de larges échantillons d'élèves est plus forte que des recherches qualitatives, ou fondées sur un nombre de cas réduit.

Le deuxième type de facteurs renvoie au contexte de travail des acteurs et aux contraintes locales qui conditionnent en partie leur travail. Ces pistes d'interprétation concernent surtout les CS québécoises, les données tirées de deux sites différents fournissant un éclairage plus riche sur cette question²⁸⁸. Nous faisons l'hypothèse que le contexte de

²⁸⁷ Théories qui mettent de l'avant l'impact de l'enseignant dans la réussite des élèves tout en minimisant l'effet des facteurs externes.

²⁸⁸ Dans le cas québécois, nous avons souligné un certain nombre de variations à l'intérieur du groupe professionnel des CP, lorsque des différences significatives et pertinentes émergeaient de l'analyse. Ces différences apparaissent avant tout entre les deux CS (et de façon plus secondaire au sein du groupe de CP d'une même CS). Elles renvoient à la dimension « contextuelle » de l'identité professionnelle, liée à des contextes de travail déterminés, au partage d'une même culture organisationnelle, de réseaux affinitaires etc. (Cattonar, 2001).

travail des CP favorise une recontextualisation sur le mode de la reproduction du discours officiel plutôt que la prise de distance et l'interprétation. Le premier élément saillant est le statut des CP au sein de la CS (employés des CS). Les CP semblent très contraints par les demandes institutionnelles locales, ils se trouvent en quelque sorte coincés entre le discours des cadres sur les pratiques efficaces, et les attentes des directions d'établissement et d'une partie du corps enseignant en termes de solutions « qui marchent ». Les CP voient alors l'espace de débat se refermer, l'éventail des recherches considérées comme crédibles ou pertinentes se rétrécir. Ils doivent « composer avec » ce discours local.

Ce mode de recontextualisation pourrait également être favorisé par la stabilisation des normes en amont du travail de traduction. Les CP et leur coordonnateur construisent ensemble un « référentiel commun », un ensemble de représentations qui leur sert de grille de lecture et permettent de donner sens à leurs activités, au contexte où ils agissent (Blin, 1997, dans Cattonar, 2011). Ce travail de construction collective du sens de la politique (Spillane *et al.*, 2002) pourrait contribuer à stabiliser certaines conceptions concernant les « bonnes » pratiques, et à faciliter sur le terrain des formes de régulation visant la standardisation des pratiques enseignantes. Les « bonnes pratiques » sont par ailleurs formalisées, réifiées dans des protocoles détaillées, très normés (par exemple les étapes à suivre pour appliquer le modèle du RAI, les protocoles de dépistage des difficultés des élèves). Nous faisons l'hypothèse que le discours officiel est alors plus à même de circuler d'un espace à l'autre en étant reproduit, relayé davantage que transformé. Ce travail collectif de stabilisation des normes pédagogiques est relativement absent du côté français. L'interprétation du discours étant davantage individuelle chez les IPR, le discours pédagogique est plus susceptible d'être « diffracté » en passant par le filtre cognitif et normatif de chacun.

PARTIE IV

CHAPITRE 10

REGARD CROISÉ SUR LES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Introduction

Comment lire les réformes curriculaires contemporaines? Comment des tendances mondiales se traduisent-elles dans les systèmes éducatifs nationaux? Tel était le questionnement général posé d'entrée de jeu à l'issue du premier chapitre de cette thèse. Dans l'objectif de donner une intelligibilité aux transformations curriculaires contemporaines, nous avons entrepris une analyse comparative de deux systèmes éducatifs francophones visant à rendre compte de dynamiques communes et des spécificités de chacune. Les résultats de l'analyse comparée des deux corpus documentaires (partie II) et des deux corpus d'entretiens réalisés au niveau intermédiaire (partie III) nous permettent de dégager plusieurs constats qui viennent éclairer nos questions de recherche. Dans ce chapitre final, nous allons reprendre les fils analytiques qui traversent ces deux parties et croiser les résultats que nous avons présentés jusqu'à maintenant, afin de discuter des enjeux qu'ils soulèvent pour la problématique de recherche au centre de cette thèse.

La première section reviendra brièvement sur la question de la recontextualisation des grandes « tendances mondiales » identifiées dans le premier chapitre dans les deux systèmes éducatifs. Nous discuterons de la façon dont des orientations curriculaires « globales » sont présentes à des degrés divers et donnent lieu à des déclinaisons nationales selon des arrangements spécifiques.

La deuxième section s'interrogera plus spécifiquement sur les modèles pédagogiques qui se dessinent au début des années 2010 : assiste-t-on à la montée dans l'enseignement secondaire des modèles « génériques » (Bernstein, 2000; Young, 2011)? Assiste-t-on à l'émergence de modèles plus complexes qui intègrent, à des degrés divers et selon des agencements spécifiques aux contextes nationaux, des logiques relevant à la fois de modèles instrumentaux et d'autres modèles? Nous discuterons, en lien avec ce point, du rôle des

pressions « performatives » (en particulier liées aux politiques d'*accountability*) sur l'évolution du discours pédagogique, question que nous avons soulevée dans la problématique et qui fait l'objet d'un débat important.

Dans la troisième section, nous mettrons ces résultats en perspective avec les constats que nous avons pu tirer de notre étude comparative de la recontextualisation du discours pédagogique par les agents situés au niveau intermédiaire. Nous avons mis en lumière des différences significatives dans la façon dont ces agents recontextualisent le discours officiel, ainsi que dans les effets de ces processus sur le discours pédagogique. Ces différences nous permettent de confirmer certaines tendances mises au jour dans l'analyse de l'évolution du discours officiel. Nous discuterons ainsi de l'apport de l'analyse de la recontextualisation au niveau intermédiaire, au-delà de l'analyse des textes prescrits au niveau central.

Enfin, nous aborderons dans une quatrième section la question des différents « champs » qui entrent en jeu dans l'élaboration et la circulation du discours pédagogique ou plutôt des discours pédagogiques (discours officiel, au niveau national, intermédiaire, local, mais aussi discours non officiels). La structuration différenciée de ces champs dans chaque système éducatif engendre des différences dans la façon dont le discours officiel est recontextualisé. Nous avons dégagé des constats importants de nos résultats en termes de poids des savoirs produits par le champ de recontextualisation pédagogique, et leur prise en compte par le champ officiel. Ces constats nous permettent d'enrichir les pistes suggérées par Bernstein (1990, 2000) concernant la recontextualisation par les organisations intermédiaires et locales.

1. La recontextualisation de tendances mondiales et leurs traductions différenciées

1.1 Des tendances communes de part et d'autre...

Notre analyse a permis de mettre au jour des orientations communes aux transformations curriculaires observées dans les deux systèmes éducatifs durant la décennie 2000. Les politiques curriculaires française et québécoise s'inscrivent dans un mouvement partageant des orientations similaires vers le décloisonnement entre types de contenus (entre

savoirs scolaires et entre le scolaire et le non-scolaire), vers l'affaiblissement du cadrage des relations pédagogiques, et vers une invisibilisation des critères d'évaluation. Les points communs les plus saillants qui émergent de l'analyse présentée dans la partie II sont les suivants :

- (1) Perte de légitimité des logiques disciplinaires « autonomes » (cloisonnement disciplinaire, savoirs compartimentés, hiérarchisés);
- (2) Pénétration du discours horizontal et critères de légitimité du savoir en partie fondés sur la pertinence des contenus par rapport à la vie en dehors de l'école, qui entraînent une plus ou moins grande dé-différenciation des formes de savoirs;
- (3) En termes d'attentes envers les élèves, valorisation de la mise en activité (notamment dans des situations ouvertes et complexes) et personnalisation accrue des relations pédagogiques entraînant une socialisation plus intense.

Par rapport aux caractéristiques communes aux réformes curriculaires mondiales mises au jour dans le chapitre 1, la transformation de l'organisation des contenus et du rapport au savoir nous semble être le principal point commun aux deux discours pédagogiques analysés. On observe ainsi des deux côtés la valorisation d'approches qui mobilisent des savoirs hétérogènes et favorisent un décroisement entre savoirs scolaires et non-scolaires. Les situations abordées doivent refléter les problèmes complexes concrets auxquels les élèves feront face dans leur vie. Ces évolutions font clairement écho à l'idée d'un curriculum structuré autour de thèmes ou problèmes pour mieux faire face aux défis de la vie réelle (Rosenmund, 2007). Notons que ce rapport au savoir est également congruent avec la façon dont les acquis des élèves sont conçus dans les évaluations internationales. Les enquêtes PISA, par exemple, requièrent des élèves qu'ils sachent résoudre des problèmes ancrés dans des situations de la vie réelle ne relevant pas d'une seule discipline. Il faut alors « reconnaître » la tâche à effectuer, les savoirs à mobiliser et les champs disciplinaires dans lesquels ils s'inscrivent. Ces situations ne relèvent pas des règles de reconnaissance du code sériel (Bernstein, 1971) et exigent des élèves qu'ils mobilisent plusieurs registres de référence tels que savoirs scolaires, pratiques sociales et culturelles, valeurs et opinions (Bautier, Crinon, Rayou et Rochex, 2006). Enfin, ce nouveau rapport au savoir semble bien institutionnalisé. La

porosité entre savoirs disciplinaires et savoirs hétérogènes tirés de supports variés est un élément stable qui n'est pas remis en cause par le tournant de 2007-2010 au Québec. En France, la perméabilité scolaire/non-scolaire introduite par le socle en 2006 est confirmée voire renforcée par le socle de 2015, à travers la valorisation de la diversité des langages, des codes et des registres qui donne une nouvelle légitimité aux savoirs et pratiques en dehors de l'école.

Ces transformations sont étroitement liées à l'évolution des rapports enseignants-élèves et des attentes envers les élèves. Par exemple, la capacité à exprimer une opinion personnelle est fortement valorisée dans le programme québécois mais aussi dans les textes français à partir de la fin des années 2000. La valorisation accrue de la prise d'initiative pour répondre à des problèmes complexes nous semble clairement en résonance avec les nouvelles attentes qui sont au cœur du curriculum global. Cette résonance est d'autant plus marquée en France que ces pratiques sont explicitement légitimées par une mise en conformité avec les normes internationales et par les piètres performances des élèves français aux évaluations PISA. Nous avons donc observé des transformations tangibles de part et d'autre (du moins au niveau du curriculum formel), y compris du côté français, ce qui nous amène à nuancer la thèse d'un système éducatif caractérisé par l'immobilisme, « englué dans modèle durkheimien inadapté et fragilisé » (Meuret, 2013, p. 171).

Ces tendances communes se traduisent par la circulation d'une constellation de notions²⁸⁹ qui forment un langage commun aux réformes contemporaines, un « common pool of concepts and common vocabulary » (Anderson-Levitt, 2008, p. 361). Cependant, notre analyse interne du discours pédagogique dans chaque système a permis de mettre au jour des variations importantes dans la recontextualisation de ces référents communs au niveau du discours officiel dans chaque contexte national.

²⁸⁹ Par exemple, en France, les documents d'accompagnement publiés à la fin des années 2000 font émerger des notions comme celles de « tâche complexe » ou « situation d'apprentissage ». Le terme de « curriculum » lui-même est illustratif de cette circulation, comme nous l'avons montré au chapitre 6. Il fait désormais partie des lieux communs des politiques éducatives, tout comme l'apprentissage tout au long de la vie ou les compétences pour s'adapter aux défis de la société du savoir.

1.2 ... recontextualisées de façon différenciée dans les textes qui matérialisent le discours pédagogique

Nos résultats indiquent que ces tendances communes se traduisent différemment dans les deux contextes, confortant ainsi la thèse de l'existence de dynamiques internes aux systèmes éducatifs, loin d'une vision simpliste de l'uniformisation qu'entraînerait la mondialisation. Les éléments « clés » du *reform talk* transnational, une fois incorporés au discours national, sont déclinés selon des logiques spécifiques à chaque contexte national, rejoignant l'idée selon laquelle « le discours pédagogique ne peut jamais être identifié avec aucun des discours qu'il a recontextualisés » (Bernstein, 2007, p. 66). Nous pouvons alors identifier au moins deux logiques qui président à la recontextualisation des tendances curriculaires mondiales dans les systèmes nationaux :

- En France, les transformations s'effectuent avec une intensité plutôt faible et de façon très incrémentale sur la principale période analysée (2005-2012). L'affaiblissement des valeurs de classification, cadrage, évaluation, est atténué, dilué par le filtre du code sériel qui demeure un principe structurant du discours pédagogique (principe qui maintient les frontières entre contenus, entre élèves et enseignant, entre élèves). La recontextualisation des tendances globales se traduit par des logiques additives (Maroy, 2008) au sens où les nouveaux arrangements sont superposés, juxtaposés aux anciens dont les orientations pédagogiques sont parfois opposées.
- Au Québec, les transformations analysées s'effectuent avec une forte intensité et de façon plutôt radicale dans un premier temps : les valeurs qui sous-tendent classification, cadrage, évaluation, sont fortement affaiblies. Par contraste avec le cas français, les nouveaux arrangements sont mis en place au cœur du dispositif pédagogique et ils concernent tous les élèves. C'est plutôt une logique intégratrice qui préside à ces transformations, les textes adoptés étant très homogènes entre eux et sous-tendus par les mêmes principes pédagogiques. C'est seulement dans un deuxième temps (période post-2007) que nous avons observé davantage de processus de sédimentation et d'hybridation qui tendent à donner un caractère composite à la politique.

En outre, si des éléments centraux du curriculum global sont présents dans les discours pédagogiques nationaux, ils ne sont pas transposés de façon mécanique (Mangez, 2008). Nous avons ainsi pu mettre en valeur les différentes logiques qui président à l'affaiblissement des classifications, du cadrage et des critères d'évaluation, car quand une valeur s'affaiblit, « son affaiblissement nous oblige à comprendre les principes de recontextualisation qui construisent les nouveaux discours » (Bernstein, 2000, p. 34). Par exemple, au Québec, l'affaiblissement des classifications se traduit par une très forte perméabilité entre le scolaire et le non-scolaire. Le programme québécois est alors très proche de ce que Young (2006) définit comme « hybridité ». Les problématiques de la vie contemporaine structurent l'organisation des savoirs, elles peuvent même devenir enjeux de savoir, prenant le pas sur la conceptualisation (Hasni, 2010). En France, l'affaiblissement des classifications se traduit plutôt par l'ouverture des disciplines entre elles. Les thèmes de type *life skills* censés être vecteurs d'ouverture au non-scolaire sont introduits sur le mode de l'incitation à des croisements disciplinaires et se retrouvent en partie « dilués » dans le code dominant chaque discipline (Whitty *et al.*, 1994).

Notre analyse nous permet ainsi de nuancer certaines analyses qui voient dans toutes les réformes centrées sur les « compétences », y compris celle du socle commun, un affaiblissement des logiques disciplinaires à tel point qu'au niveau de la scolarité obligatoire, les missions de l'école se réduiraient à la formation de la personnalité sociale des élèves et à l'acquisition des *minima* requis en termes de compétences, au service des problèmes de vie quotidienne (Bulle, 2009). Bautier et Rayou (2013) voient également dans le socle commun l'actualisation d'un modèle de compétence tel que défini par Bernstein (2000), par opposition avec le modèle de performance (ou modèle visible). L'intérêt de l'analyse comparative est de pouvoir nuancer les constats réalisés (contrairement à l'analyse d'un cas pris isolément), car le contraste avec le cas québécois nous amène à relativiser la thèse de la montée du modèle de compétence dès 2005 en France. Cependant, notons que les analyses de Bautier et Rayou (2013) s'appuient sur un ensemble de recherches portant non seulement sur les prescriptions officielles mais également sur les supports de travail utilisés en classe par les enseignants, les pratiques pédagogiques et les productions d'élèves. Ainsi, ils observent que la porosité entre univers scolaire et non-scolaire préconisée par l'institution est devenue inhérente à la plupart des activités scolaires, ou encore que les échanges oraux dans les classes ont pris

une importance significative. Notre recherche ne permet pas de répondre à la question de l'impact de l'évolution du discours officiel sur les pratiques effectives des acteurs : la question des effets sur le curriculum réel n'est donc pas tranchée ici.

Nos deux cas illustrent plutôt comment un discours relativement « commun » est recontextualisé selon des déclinaisons spécifiques dans chaque contexte national. Loin d'une homogénéisation des systèmes éducatifs, nous avons mis en relief des arrangements uniques, des traits distinctifs. La circulation de référents transnationaux s'accompagne de processus de traduction dans les catégories pertinentes pour les acteurs concernés et d'accommodation aux nouveaux contextes institutionnels et sociaux (Anderson-Levitt, 2003). Des notions comme la « différenciation pédagogique », peuvent revêtir des significations différentes, une fois recontextualisées dans le discours officiel national (prise en compte des intérêts, goûts, styles des élèves ou prise en compte des différences en termes d'acquis scolaires). De ce point de vue, nous avons confirmé empiriquement ce qu'ont montré de nombreux travaux sur la réception des politiques transnationales portant sur l'éducation, soit l'importance des contextes nationaux non seulement dans la réception du discours mais aussi dans la mise en œuvre des modèles transnationaux sur le terrain, ayant pour résultat le maintien de fortes variations entre les pays et l'hybridation des modèles (Maroy, 2008; Musselin, 2009).

2. Des politiques curriculaires que sous-tendent des dynamiques complexes

Dans les deux cas analysés, les transformations curriculaires sur la décennie 2000 et le début des années 2010 se sont traduites par un empilement de textes dessinant des trajectoires non linéaires, infléchies à plusieurs reprises. Le discours pédagogique s'est matérialisé dans un bricolage de textes aboutissant des deux côtés à des modèles pédagogiques mixtes (Muller, 1998) qui entremêlent plusieurs logiques. Par rapport aux logiques en tensions identifiées dans la problématique, nous avons mis en exergue la présence de trois logiques ou modèles au coude à coude pour dominer le discours pédagogique officiel : un modèle invisible, un modèle visible autonome et un modèle visible instrumental. Ces trois logiques se mêlent à des degrés divers et selon des agencements différenciés, selon les périodes considérées.

2.1 Des modèles mixtes qui intègrent des orientations en tension, à différents degrés et selon différents agencements

Nous avons caractérisé les modèles pédagogiques qui émergent au début des années 2000 en nous appuyant sur la distinction faite par Bernstein entre les pôles visible/invisible ainsi que les deux modes du pôle visible : un mode autonome et un mode instrumental²⁹⁰.

Tableau XXV Modèle invisible (compétence) et visible (performance)

Pôle	Invisible	Visible - instrumental	Visible - autonome
Curriculum	Classification faible, frontières perméables		Classification nette : catégories singulières
Pédagogie	Cadrage lâche	Cadrage fort du discours instructeur; cadrage faible du discours régulateur	Cadrage fort
Évaluation	Valorisation des différences entre apprenants	Stratifications Performance de l'apprenant notée selon leur conformité aux critères attendus	
Identité projetée (le « sujet imaginaire »)	Thérapeutique ²⁹¹	Performances flexibles ²⁹²	Discours spécialisé, autonome ²⁹³

Adapté de Bernstein (2000)

Du côté québécois, le discours pédagogique qui valorisait un code des savoirs scolaires fortement intégré et une pédagogie invisible depuis 2000 a évolué vers un discours davantage hybride où cohabitent modèle de compétence tourné vers des visées thérapeutiques, et tendances centrées sur la performance instrumentale. La « compétence », centrale au modèle pédagogique légitimé au début des années 2000, était alors associée à la fois à des finalités d'épanouissement des personnes et à des finalités plus instrumentales. Dans les textes de 2010-2011, ce sont les deuxièmes qui prennent le dessus. Le discours pédagogique conserve en partie la rhétorique de l'épanouissement de l'élève, mais on passe à un modèle davantage tourné vers la compétition inter-individuelle, centré sur l'atteinte de performances à travers

²⁹⁰ Le modèle instrumental partage des caractéristiques avec le modèle de compétence et le modèle autonome.

²⁹¹ Identité produite par des théories du développement personnel, cognitif et social que l'on dit souvent progressives. Le soi est considéré comme un projet personnel.

²⁹² Identité construite pour faire face au changement culturel, économique et technologique. L'État contrôle à la fois les intrants et les résultats de l'éducation.

²⁹³ Autonome relativement à un modèle avant tout dépendant de demandes externes, de pressions économiques et sociales.

des épreuves évaluatives pour répondre à des exigences externes. Des aspects caractéristiques de la pédagogie invisible ont cependant été maintenus dans des sous-segments du système (notamment pour les élèves EHDAA)²⁹⁴. La sédimentation de textes se traduit par l'adjonction de nouvelles couches qui maintiennent en partie l'existant (en particulier le programme de formation). Au final, cet assemblage de textes entraîne des formes d'hybridation entre deux modèles (thérapeutique/instrumental).

En France, la période 2005-2012 reste dominée par un modèle visible autonome. Chaque discipline conserve son identité, ses règles propres. L'affaiblissement de la classification et du cadrage se fait principalement à la marge (dans les dispositifs externes, pour les élèves en difficulté), ou à travers des normes incitatives et non prescriptives. La pédagogie invisible est incorporée de façon circonscrite, à l'intérieur d'un système où prédomine le modèle visible. Le caractère mixte du discours pédagogique tient à un dosage et une sélection de modèles différents du cas québécois : il s'agit de la coexistence du modèle visible autonome et du modèle invisible (les visées instrumentales ayant peu d'emprise). Par contre, les tendances récentes qui se dégagent depuis 2012 indiquent un mouvement très marqué vers le pôle invisible.

Tableau XXVI Principales orientations pédagogiques qui sous-tendent le discours officiel selon les périodes considérées

	2000	2005	2007	2012
Québec	Période 1 : 2000-2007		Période 2 : 2007-2015	
	Modèle invisible		Modèle instrumental + <i>Modèle invisible maintenu dans les sous-segments du système</i>	
France		Période 1 : 2005-2012	Période 2 : 2012-2015	
		Modèle visible autonome + <i>Modèle invisible introduit aux marges du système</i>	Modèle invisible	

²⁹⁴ On se rapproche ainsi d'une situation, fréquente selon Bernstein (1990), où les pratiques qui tendent le plus vers la pédagogie invisible sont limitées à certains sous-groupes (catégories socio-économiques défavorisées, certaines catégories ethniques), sous-segments du système, ou à certaines activités spécifiques dans l'organisation scolaire.

Au final, les transformations curriculaires de la période 2000-2015 font coexister des logiques en tension de part et d'autre, mais qui renvoient à des modèles différents. Au Québec, une logique de performance instrumentale s'est superposée à un curriculum intégré valorisant la pédagogie invisible. En France, un curriculum de type sériel (sur lequel le modèle de performance instrumentale a encore peu d'emprise) s'est graduellement ouvert aux orientations invisibles. Les modèles en concurrence ne sont pas les mêmes.

De fait, les modèles qui se matérialisent dans les curricula formels sont plus complexes que ce que certaines perspectives « critiques » laissent entrevoir. Pour Y. Lenoir (2004) par exemple, l'emprise d'une idéologie néolibérale et d'un modèle entrepreneurial aurait soumis l'école aux exigences imposées par les grandes entreprises transnationales. Or, ces orientations « néolibérales » ne sont pas transposées mécaniquement dans les curricula. Le discours pédagogique québécois, même dans la deuxième période, n'est pas tourné exclusivement vers des orientations instrumentales, de marché. Ces orientations demeurent associées à des finalités expressives, tournées vers l'épanouissement. Nos conclusions amènent également à fortement nuancer les interprétations qui voient dans le socle français de 2006 la mise en place d'un outil managérial au service de la régulation et du pilotage du système par les performances (Clément, 2012). Le modèle de performance instrumentale a peu d'emprise sur le curriculum formel entre 2005 et 2012, et n'en a pas plus après 2012, les nouveaux programmes et le nouveau socle mettant fortement l'accent sur les finalités expressives et thérapeutiques de la pédagogie invisible.

Enfin, ces constats soulèvent la question de la pénétration variable du modèle de performance instrumental selon le système éducatif. Alors que Bernstein (2000) faisait l'hypothèse de la montée, dans l'enseignement secondaire, d'un modèle instrumental centré sur les *generic skills*, sur la « reconvertibilité », ce modèle s'est jusqu'ici peu institutionnalisé dans le système éducatif français.

2.2 Modèle invisible et pressions performatives : comment les politiques d'*accountability* « pèsent » sur les curricula

Ces constats nous amènent à interroger la montée des orientations instrumentales dans le discours pédagogique québécois à la fin des années 2000. Notre problématique avait mis en évidence l'existence de mouvements contraires (*counter-trends*) au sein des mêmes systèmes éducatifs (Anderson-Levitt, 2003, 2008). Nos résultats nous permettent de confirmer certaines hypothèses formulées dans le chapitre 2, et d'avancer de nouvelles pistes interprétatives pour rendre compte de ces trajectoires. Nous avons en particulier formulé une hypothèse concernant le rôle des politiques d'*accountability* dans le basculement de curricula intégrés et tournés vers un modèle expressif vers des curricula *performance-based* (Broadfoot et Pollard, 2006), davantage centrés sur les contenus disciplinaires et l'instruction directe (Lingard et McGregor, 2014; Sadovnik, 2006). Cette hypothèse semble très plausible dans le cas québécois, qui illustre ce phénomène de basculement. Nous y observons une réforme qui fait appel à l'apprentissage actif centré sur l'enfant, la coopération, le respect du rythme de chacun²⁹⁵, et en parallèle la montée d'un discours qui légitime un curriculum étroitement défini (*scripted*) par des prescriptions détaillées – notamment en termes de séquençage, de rythme d'apprentissage et de hiérarchisation des savoirs – et régulé par des exigences externes.

De façon concomitante avec la montée de l'*accountability*, la politique curriculaire a changé de direction : l'articulation explicite (dans le discours des décideurs) entre un « réalignement » du curriculum et une amélioration de la performance du système éducatif à travers des mécanismes de reddition de comptes et la fixation de cibles de performances, et le fait que ce « réalignement » ait été amorcé dans le contexte de l'élaboration de la nouvelle loi sur la gestion axée sur les résultats (2008), nous semblent être des indicateurs que la politique d'*accountability* au Québec a contribué à l'infléchissement des orientations pédagogiques de la période 2003-2007²⁹⁶. Ainsi, notre interprétation de la trajectoire de la politique curriculaire

²⁹⁵ Les attentes en termes de développement du jeune sont avant tout *internally regulated*, renvoyant au soi comme projet, à la construction, par le jeune présumé actif et créatif, de son identité, de sa vision du monde.

²⁹⁶ Nous avons montré au chapitre 6 que la situation politique et électorale au Québec à la fin des années 2000 fournit des pistes d'interprétation plausibles pour rendre compte du « tournant » dans la trajectoire de la politique curriculaire. Les facteurs en jeu seraient liés à diverses pressions (mécontentement des parents, forte opposition

québécoise tend à confirmer une hypothèse de départ fondée sur les réflexions de Bernstein (2000) sur les politiques d'*accountability* : le modèle pédagogique invisible se prête moins facilement à la surveillance publique, à la reddition de comptes; les « produits » d'un tel modèle sont plus difficiles à évaluer selon des grilles objectives, standardisées. La reddition de compte est au contraire facilitée par la mesure de la performance objectivée par l'évaluation chiffrée. En particulier, dans le modèle visible instrumental, « the explicit rules of selection, sequence, pace and criteria of a visible pedagogy readily translate into performance indicators for schools' staff and pupils » (Bernstein, 1990, p. 86). Dans le cas québécois, au lieu d'être régulé de l'intérieur, par la progression de l'élève dans l'actualisation de sa compétence, le discours instructeur va se trouver régulé de l'extérieur, par des normes imposées par le régime pédagogique et par la progression des apprentissages. On assiste parallèlement à un accroissement du contrôle externe sur les performances attendues à travers le poids accru de l'évaluation standardisée dans une matière considérée prioritaire, le français²⁹⁷. Des cibles de performance concernant les résultats des élèves sont fixées *a priori* par la CS, et par l'école.

Nous n'avons pas identifié de tel phénomène du côté français. Par contraste avec la situation québécoise, la politique de pilotage par les résultats ne s'est pas traduite par des mécanismes impactant directement le curriculum formel. Rappelons que la LOLF (loi organique relative aux lois de finance) a introduit en 2005 une obligation de performance dans le système éducatif, et a inscrit la maîtrise du socle commun parmi les indicateurs de performance de l'Éducation nationale (pourcentage d'élèves ayant validé les compétences du

syndicale, montée d'un parti très à droite de l'échiquier politique) pesant sur les décideurs politiques, dans le contexte de l'adoption de la loi institutionnalisant la gestion axée sur les résultats en éducation. Le « réalignement » du curriculum (bulletins standardisés, modifications aux programmes pour hiérarchiser les savoirs; nouveaux outils d'évaluation; valorisation de pratiques pédagogiques explicites, en lien avec des cibles mesurables) devient, dans le discours, étroitement associé à l'amélioration des performances du système et aux outils associés à la GAR (contractualisation entre les différents échelons du système, outils statistiques de suivi des résultats des élèves, nouvelles pratiques de gestion au niveau des CS et des établissements).

²⁹⁷ Si une politique d'évaluation standardisée des résultats des élèves (épreuves ministérielles en français, mathématiques, sciences) a été implantée à l'échelle de la province depuis les années 1970 pour mesurer l'acquisition de connaissances par les élèves, ces évaluations étaient utilisées à des fins surtout certificatives. La fonction de ces évaluations s'est infléchie sous l'influence du courant de l'école efficace, pour contribuer à la régulation d'un système éducatif qui doit devenir plus « performant » (Morrissette et Legendre, 2012).

socle)²⁹⁸. La recherche NewAGE (Dupuy et Pons, 2013) montre que de nombreux discours ont mis en avant ce pilotage entre 2005 et 2012. Plusieurs instruments ont été développés (projets d'établissements, contrats entre les établissements et les académies, indicateurs statistiques, évaluations), mais les modalités effectives de leur mise en œuvre restent ambiguës ou implicites, et elles relèvent le plus souvent des autorités académiques. L'information collectée (via les évaluations) vise surtout à améliorer l'information sur les contextes expliquant certains résultats. Le pilotage par les résultats est caractérisé par l'absence de cibles et d'objectifs précis, et les évaluations nationales censées mesurer les performances du système et des élèves ont connu une trajectoire très instable (Pons, 2011) pour finalement disparaître du paysage institutionnel après 2012²⁹⁹.

Comment alors caractériser les effets de la politique d'*accountability* sur le curriculum au Québec? S'agit-il d'un « retour en arrière », comme le suggère l'expression de *back to basics* employée par certains chercheurs pour caractériser ces mouvements de balancier qui affectent ces réformes (Anderson-Levitt, 2008; Sadovnik, 2006)? Assiste-t-on à un retour au curriculum sériel structuré par les disciplines? Nous avons souligné dans le chapitre 1 le fait que les chercheurs ne s'accordent pas sur les effets des pressions performatives liées aux politiques d'*accountability* sur le curriculum. Pour les uns, ces pressions encouragent la montée des compétences génériques, la marginalisation des savoirs disciplinaires et du *powerful knowledge* (Yates et Young, 2010). Pour les autres (Lingard et McGregor, 2014; Sadovnik, 2006), les pressions liées aux politiques d'*accountability* favoriseraient la centration sur les disciplines fondamentales, le retour au cloisonnement disciplinaire, mais

²⁹⁸ On se rapproche alors de standards de performance qui renvoient à des objectifs chiffrés relatifs aux performances attendues des élèves mesurées par des évaluations standardisées, par contraste avec les standards de contenu (objectifs d'apprentissages et contenus d'enseignement, comme ceux indiqués dans les programmes) (Pons, 2011)

²⁹⁹ Des évaluations nationales (diagnostiques) en français et mathématiques en classe de 6^{ème} ont été supprimées en 2008. La réintroduction d'évaluations nationales au collège en 2011 faisait porter l'évaluation sur les compétences 1 (maîtrise de la langue française) et 3 (principaux éléments de mathématiques) du socle commun. Ces évaluations reposaient sur un dispositif hybride entre évaluation-bilan (évaluation à l'échelle nationale de l'efficacité du système) et évaluation diagnostique (outil de repérage des élèves en difficulté). Une expérimentation a eu lieu en 2012 mais l'expérience ne sera ni reconduite ni généralisée. À la rentrée 2013 ces évaluations sont devenues facultatives (Cour des comptes, 2015, p. 131).

également des modifications des pratiques pédagogiques (instruction directe, centration sur l'enseignant).

Dans le cas québécois, notre analyse a mis en évidence des effets différenciés selon la dimension considérée. En termes de contenus, nous avons observé le poids plus important donné à une discipline, le français, au premier cycle du secondaire (introduction d'évaluations ministérielles) et une hiérarchisation plus nette des contenus à l'intérieur de chaque discipline (introduction d'une pondération variable selon les contenus). Mais nos constats nous ont également permis de nuancer la notion de reclassification des contenus (Sadovnik, 2006) : le discours pédagogique maintient en effet une forte porosité entre scolaire et non-scolaire, et les savoirs non-scolaires relevant de la vie quotidienne (la vie, le travail) ont gardé une place centrale. Les addenda aux programmes continuent de mettre l'accent sur les contenus génériques. L'évaluation ministérielle se focalise sur des types de savoirs qui renvoient à l'efficacité dans la conduite de démarches de types scolaire et non-scolaire. Au final, le discours pédagogique apparaît davantage centré sur les *generic skills* (organiser son travail de façon efficace, travailler en équipe, etc.). Ainsi, notre interprétation confirme plutôt la thèse de Yates et Young (2010) sur le rôle moindre des contenus strictement disciplinaires. Les politiques instaurant des mécanismes d'*accountability* auraient donc comme effet de favoriser une conception instrumentale du curriculum (le savoir est valorisé non pas en lui-même mais pour ses usages). Cependant, il faut également souligner que la montée des contenus génériques et du discours horizontal n'est pas seulement concomitante des politiques centrées sur la performance : ces tendances étaient déjà présentes dans les textes de la première période (2000-2007) sous-tendue par le modèle invisible. Ainsi, comme le souligne Bernstein (1990), le modèle instrumental dépendant de régulations externes a intégré certaines évolutions apportées par la pédagogie invisible, en particulier l'accent mis sur les *life skills*, la perméabilité entre école et la vie.

En termes de pédagogie, les évolutions observées tendent à confirmer la thèse de Sadovnik (2006) et Lingard et McGregor (2014) : nous avons clairement observé un mouvement vers un renforcement du cadrage, en particulier la prescription stricte du séquençage (contraint par le calendrier des évaluations trimestrielles, par la progression détaillée des apprentissages) pour s'aligner avec des exigences externes, entraînant une

normalisation du rythme d'apprentissage. La valorisation de pratiques relevant de l'instruction directe dans le discours officiel est également notable (voir MELS, 2011e). Enfin, nous avons observé un renforcement très net de la valorisation des performances classificatrices, de la nécessité de hiérarchiser, de comparer – au niveau des élèves, mais aussi aux niveaux des établissements et des CS. Ce changement se matérialise dans des normes centrales comme le régime pédagogique. Comme dans le cas anglais analysé par Broadfoot et Pollard (2006), les politiques « performatives » pèsent sur le curriculum, à travers un contrôle accru sur le travail des enseignants et des élèves, la prescription de l'usage du temps scolaire dans des buts précis, et surtout, la transformation des pratiques d'évaluation. La spécification d'objectifs de performance (pour les individus, les organisations) permet que le contrôle soit exercé sur les *outputs* plutôt que les *inputs*. Nos constats rejoignent donc les considérations de Lingard (2013) sur le lien entre l'évaluation, l'*accountability* et les autres dimensions du discours pédagogique.

In relation to Bernstein's (1971) three message systems of schooling, namely curriculum, pedagogy and evaluation, that the latter has become a, if not the, major policy steering mechanism in all of the national cases dealt with. The evaluation message system, rearticulated as high stakes testing or standards-driven expressions of new educational accountabilities, has affected to a considerable degree both the curriculum and pedagogy in schools and classrooms. (p. 123)

Notons que la recherche menée Broadfoot et Pollard (2006)³⁰⁰ concerne à la fois l'analyse du curriculum formel et du curriculum réel, soit l'impact de l'instauration d'un curriculum national en Angleterre accompagné de tests standardisés sur le travail dans les classes. Les constats de Lingard et McGregor (2014) ne concernent, eux, que le curriculum formel. Le changement de discours officiel a-t-il nécessairement des effets sur les pratiques effectives des acteurs locaux? Comme l'ont montré les recherches récentes sur l'impact de la GAR au Québec (Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017), il semble que ce soit le cas, du moins en ce qui concerne les contenus enseignés et les pratiques d'évaluation. Rien ne permet de dire que ce serait le cas dans d'autres contextes, même si la littérature existante (centrée sur les

³⁰⁰ Projet PACE, centré sur les enseignants du primaire en Angleterre. Un projet connexe est le projet ENCOMPASS, une étude comparative sur le travail des enseignants du secondaire en Angleterre, France et Danemark (Osborn *et al.*, 2003).

politiques d'*accountability* à forts enjeux où l'évaluation des résultats a des impacts significatifs en termes de carrière, rémunération, etc.) pointe vers des effets tels que l'alignement de l'enseignement sur le contenu des épreuves externes – ce que les recherches nord-américaines ont qualifié de *teaching to the test* (Rozenwajn et Dumay, 2014). Si notre thèse n'a pas analysé les pratiques en classe, nous avons néanmoins interrogé l'effet de ces transformations sur le terrain, en prenant comme focale non pas le travail des enseignants, mais celui des agents intermédiaires.

3. Les effets des processus de recontextualisation sur le discours pédagogique officiel

À l'issue de l'analyse présentée dans la partie III, nous sommes en mesure de caractériser certains effets tendanciels des formes de recontextualisation opérées par les agents intermédiaires. Par effets tendanciels, nous ne désignons pas les effets objectivement produits³⁰¹, mais ce que tend à produire la recontextualisation. Dans une telle perspective, « [il] s'agit plutôt de déceler les orientations et les cohérences des décisions et actions des instances et agents de régulation intermédiaires, et de s'interroger sur leurs effets probables, improbables ou impossibles » (Delvaux et Maroy, 2004, p. 95).

Pour comprendre comment le filtre du niveau intermédiaire tend à infléchir (ou non) le discours pédagogique officiel, nous pouvons nous demander si la recontextualisation amortit ou amplifie le mouvement de transformations identifié au sein de chaque système (chapitres 4 et 5). Reeves et Drew (2012) proposent ainsi d'analyser les effets des processus de recontextualisation en mobilisant les concepts d'amplification (*amplify*) et d'atténuation ou amortissement (*dampen*) d'une politique curriculaire au fur et à mesure que le discours se déplace, circule dans le temps et dans l'espace. Nous tenterons donc dans les sections suivantes de caractériser le degré avec lequel l'interprétation et surtout la traduction du discours officiel, sa mise en acte, tendent à amplifier ou amortir les orientations du discours

³⁰¹ Nous n'avons pas analysé les impacts des actions des agents sur les pratiques effectives des enseignants.

officiel, dans chaque contexte national. Notre analyse nous permet également de différencier ces effets tendanciels selon la dimension curriculaire considérée.

3.1 Une amplification ambivalente du discours de la performance instrumentale par les CP

La recontextualisation du discours officiel par les CP peut être caractérisée d'ambivalente. Les CP contribuent d'une part à amplifier un discours instrumental centré sur les pratiques efficaces; d'autre part ils tendent à amortir de façon limitée les effets possibles de réduction curriculaire et la montée d'une évaluation centrée sur les performances. Notre analyse a permis de montrer que les orientations visibles du modèle instrumental qui se voient accorder une place accrue dans le discours officiel sont amplifiées par la médiation de ce discours par les commissions scolaires. En termes de priorités stratégiques, les CS mettent en avant des orientations pédagogiques centrées sur des approches spécifiques (le RAI) visant explicitement à augmenter les performances scolaires (résultats aux examens ministériels et évaluations CS). La hiérarchisation des interventions à mener au sein de la CS est conditionnée par la lecture du discours officiel par les gestionnaires. Face à cette déclinaison « locale » du discours officiel central, les CP ont une marge de manœuvre limitée.

Dans une certaine mesure, leur interprétation et traduction du discours officiel tend à amortir les effets du mode instrumental, du moins en ce qui concerne les contenus et les pratiques d'évaluation. En termes de contenus, de façon similaire dans les deux CS, la traduction du discours officiel par les CP vise à amortir une possible réduction curriculaire³⁰² induite notamment par les évaluations ministérielles. C'est une prise de position morale au sens où les CP disent qu'il est de leur « devoir » de faire en sorte que les contenus du PFEQ (l'ensemble des compétences qui participent à la formation du futur citoyen) soient couverts par les enseignants. Ils se font les défenseurs des finalités de l'éducation portées par le programme (plutôt que la préparation de « quelqu'un qui va faire un examen »). Pour cela, ils ont recours à la mise en circulation d'outils, de documents dont les enseignants peuvent se

³⁰² Réduction généralement induite par l'alignement de l'enseignement sur le contenu des épreuves externes qui entraîne le rétrécissement de la gamme de contenus enseignés (Rozenwajn et Dumay, 2014).

saisir. Les épreuves facultatives ou obligatoires de la CS (qui sont élaborées par les CP) sont aussi des leviers pour s'assurer que certains contenus du programme ne soient pas complètement ignorés, négligés (compétences tournées vers la discussion, l'argumentation, la coopération entre pairs, la prise de décision). En somme, ils visent à atténuer l'effet de *teaching to the test*. Concernant l'évaluation, la « réactivation » de textes préconisant une évaluation implicite et centrée sur la mise en valeur de la compétence de l'apprenant – textes qui ne sont plus officiellement en circulation – est mobilisée pour encourager ces pratiques. Dans ce cas, la traduction du discours officiel vise à jouer un rôle de « tampon » par rapport aux changements introduits dans les prescriptions sur les questions d'évaluation. Les CP tentent ainsi de faire contrepoids aux orientations visibles instrumentales qui leur semblent les plus dommageables pour les élèves.

La recontextualisation du discours officiel concernant les pratiques pédagogiques va avoir d'autres effets, différenciés selon la CS considérée. Les CP de CSA se sont approprié les orientations valorisant les pratiques efficaces, centrées sur l'enseignant, qui relèvent davantage du modèle visible instrumental que de pratiques invisibles. Ils contribuent à porter ce discours et à amplifier les tendances instrumentales présentes dans le discours officiel. Certains sont très enthousiastes par rapport à ces orientations, ils sont en quelque sorte convertis aux nouvelles pratiques probantes (le RAI) et aux théories de l'école efficace. Cela se traduit par un travail de sélection, de condensation, de « remâchage » des recherches existantes pour privilégier les méta- et méga-analyses, les expérimentations à grandes échelles, ou des recherches visant à établir des corrélations entre comportements des enseignants et résultats des élèves. Les CP de CSB sont plus circonspects, ils vont davantage tenter d'amortir ces orientations instrumentales en maintenant un éventail plus large de pratiques considérées comme légitimes, fondées sur des savoirs plus diversifiés. Ils critiquent la clôture du discours officiel et surtout un discours des cadres de la CS ne privilégiant plus qu'une « voie unique ». Cependant, il faut noter que cet amortissement est très relatif : ils n'ont pas le choix de composer avec ce discours qui est attendu par les acteurs locaux, ils mobilisent eux-mêmes les recherches sur les pratiques efficaces. Ils se retrouvent court-circuités par les cadres de la CS

qui font appel aux entrepreneurs de politiques éducatives³⁰³ (Ball, 1998), par exemple pour dispenser des formations sur l'enseignement explicite et diffuser ce discours directement auprès des directions et enseignants. L'espace de débat tend à se fermer, les savoirs sur les pratiques légitimes sont « filtrés » par d'autres services de la CS.

Enfin, il faut rappeler que le mode dominant de la recontextualisation chez les CP est celui de la reproduction : la traduction des textes auprès des enseignants est davantage littérale que chez les IPR. Les effets d'amortissement décrits plus hauts sont donc relativement marginaux, limités. Dans l'ensemble, la coexistence ou la concurrence entre les deux modèles pédagogiques présents dans le discours officiel génère des tensions (à des degrés variables) chez les CP, parce que les cadres normatifs et cognitifs des CP sont encore, en partie, congruents avec les orientations invisibles³⁰⁴. Au final, ils naviguent entre une posture défensive visant à préserver certaines des composantes du Renouveau qu'ils jugent fondamentales et une adhésion au nouveau discours sur les pratiques efficaces, discours qui a une certaine portée sur le terrain et leur donne des leviers pour réguler les pratiques enseignantes³⁰⁵.

³⁰³ Ces *policy entrepreneurs* font la promotion de « solutions » pour résoudre les problèmes publics, à travers divers canaux (revues scientifiques, livres, etc.), et en circulant eux-mêmes au niveau national ou international (Ball, 1998, p. 124).

³⁰⁴ Il y a une certaine dissonance entre les convictions pédagogiques qui les caractérisaient au moment de l'entrée dans la profession – les CP étaient au départ des *policy enthusiasts* (Ball *et al.*, 2011a), certains ont pris part à la production des textes du Renouveau, ils en ont été les agents de rayonnement – et les orientations performatives et instrumentales du discours officiel, amplifiées par les gestionnaires.

³⁰⁵ Il y a un positionnement stratégique des CP par rapport aux nouvelles prescriptions qui s'éloignent des conceptions invisibles promues lors de la réforme. Les nouvelles orientations passent plutôt bien auprès des enseignants, même si leur appréciation est en partie fondée sur des malentendus (ils tendent à assimiler l'enseignement explicite à « faire du magistral »). En s'appuyant sur la typologie de Suchman (1995), nous pouvons dire que les orientations plus récentes du discours officiel bénéficient d'une légitimité *pragmatique* (mise en œuvre, faisabilité sur le terrain) et *cognitive* (il a été démontré que ces pratiques fonctionnent). Par contre, les pratiques caractérisant le Renouveau semblent avoir conservé une certaine légitimité *morale* : on parle de « belles valeurs » (la découverte de soi par l'élève), pleines de bonnes intentions mais un peu brouillonnes (on était dans le « flou »), peu informées par la recherche et dépassées aujourd'hui au vu des dernières recherches.

3.2 Une recontextualisation prudente par les IPR

Dans le cas français, la situation est très différente, d'une part parce que les évolutions depuis 2005 tendent dans l'ensemble vers l'intégration des savoirs et la pédagogie invisible (sans que l'on assiste à la montée concurrente d'un modèle instrumental). D'autre part, les conceptions des IPR sont globalement congruentes avec ces évolutions. En effet, loin de l'image caricaturale des inspecteurs figés dans une conception traditionnelle et élitiste de la discipline, notre enquête a permis de faire émerger un tableau plus nuancé et plus diversifié. Les IPR interrogés étaient d'anciens enseignants ayant démontré un intérêt particulier pour l'innovation pédagogique, les projets interdisciplinaires et autres initiatives plutôt en congruence avec les nouvelles normes pédagogiques promues depuis 2005. Par exemple, les IPR ne s'opposent nullement aux évolutions qui tendent à ouvrir davantage les disciplines entre elles, voire à ouvrir les savoirs disciplinaires sur des thématiques en lien avec la vie des élèves. Il y a également un consensus fort sur le fait que les élèves français sont trop rigidement « cadrés », ce qui étouffe leur spontanéité et leur créativité, et sur la nécessité d'une évolution des pratiques évaluatives vers une approche bienveillante, tournée vers la progression de l'élève.

Globalement, la recontextualisation opérée par les IPR tend à conforter le mouvement opéré par les textes vers le pôle invisible. Dans certains cas ils contribuent à amplifier ce mouvement, en privilégiant dans le discours officiel³⁰⁶ les orientations invisibles ayant trait aux relations pédagogiques et à l'évaluation. Par exemple, les nouvelles épreuves du brevet sont mobilisées comme levier pour mettre en veilleuse le modèle qui domine encore les programmes disciplinaires (en français surtout) et favoriser l'ouverture des classifications et du cadrage. Ils opèrent une sélection, un filtrage parmi les textes (par exemple, les textes de l'Inspection générale sur la lecture favorisant la subjectivité de l'élève), privilégiant ce qui est pertinent par rapport à la conception qu'ont les IPR des pratiques qui permettent de « transmettre du sens » et d'assurer la bienveillance avec les élèves : « on s'appuie sur ce qui nous intéresse ».

³⁰⁶ Parmi les textes de 2005-2012 – les textes adoptés après 2012 n'étant pas encore entrés en vigueur.

Ainsi, ce mode de recontextualisation des textes tend à infléchir le discours officiel vers des orientations davantage invisibles sauf quand les savoirs disciplinaires semblent menacés par une pénétration trop grande des savoirs du quotidien, et quand le cadrage devient flou au point de nuire aux apprentissages. L'IPR se fait alors défenseur du discours vertical qui permet d'assurer la transmission des savoirs disciplinaires. Il appelle à la prudence face à certaines dérives possibles de la pédagogie invisible (notamment lorsque cette dernière brouille les règles de réalisation propres à la discipline permettant l'entrée dans les apprentissages). L'autonomie de la discipline peut aussi être mobilisée de façon stratégique, lors de tensions dans les interactions avec les enseignants : il a alors une fonction rassurante.

Il s'agit donc d'une appropriation prudente des orientations officielles marquant un mouvement vers l'invisibilisation. Elle est d'autant plus prudente que le mode de recontextualisation qui domine chez les inspecteurs est celui de la mise à distance du discours officiel. Nous avons vu au chapitre 6 que les IPR revendiquent une latitude d'interprétation importante par rapport aux normes pédagogiques décontextualisées (favorisée par leurs savoirs de référence, une distance avec les savoirs issus de la recherche pédagogique, une identité professionnelle et un statut qui encourage l'autonomie et la réflexivité critique). Donc, malgré une congruence importante (cognitive et normative) avec le discours officiel, ils maintiennent une distanciation critique dans leur interprétation de ce discours – qui se traduit aussi par une attente d'interprétation de la part des enseignants. Les IPR semblent entretenir la légitimité d'une posture réflexive et critique de la part des enseignants vis-à-vis du discours officiel, alors que les CP non.

3.3 Ce que nous apprend l'étude empirique de la recontextualisation des politiques curriculaires

Une telle analyse nous renseigne tout d'abord sur le fait que de multiples textes sont simultanément en circulation et qu'ils peuvent interagir ou s'annuler entre eux (Ball, 2006). En étudiant l'effet de la sédimentation et de l'empilement des textes sur le travail des agents de recontextualisation, nous avons vu que certains textes antérieurs à la politique étudiée ne disparaissent pas tout à fait, ils peuvent être réactivés suite à une phase de latence (ou de mise à l'écart). Par exemple, la PDA reprend en partie la structuration des contenus des

programmes par objectifs, en vigueur au Québec dans les années 1990³⁰⁷. Il y a aussi de la « concurrence » entre les textes en circulation, et certains textes annulent ou inhibent la mise en acte d'autres textes. Par exemple, les manuels scolaires interfèrent fortement avec le discours officiel; ils peuvent être en contradiction avec les orientations des textes de la politique. Ces constats nous invitent à ne pas « réifier » les textes et surtout à ne pas les considérer de façon isolée, car les agents interagissent avec une multiplicité de textes en circulation.

Analyser de façon empirique la recontextualisation du discours officiel permet de mieux saisir la mise en acte de la politique : les agents de recontextualisation peuvent sélectionner les textes qui constituent la politique, faire jouer les textes entre eux pour en écarter certains au profit d'autres. On peut réactiver des textes plus anciens pour infléchir certaines pratiques (« rectifier le tir », dira une CP concernant les pratiques d'évaluation). Il y a des marges de manœuvre dont les acteurs se saisissent, qui rend la norme plus « souple » que ce que laisse entrevoir la hiérarchie des prescriptions. Le champ officiel de recontextualisation est en effet un espace où circulent une multiplicité de discours, sous forme de divers textes ou instruments, dont les orientations pédagogiques peuvent se différencier de façon plus ou moins marquée. Dans les deux contextes étudiés, le discours pédagogique qui circule dans l'espace intermédiaire de recontextualisation n'est pas monolithique, homogène, il est composé de différents textes qui font entendre plusieurs voix (administration centrale, Inspection générale, administrateurs des commissions scolaires) qui peuvent se renforcer mutuellement ou, au contraire, diverger. Pour les IPR, certains textes comptent beaucoup, en particulier celui de l'Inspection générale. Le foisonnement de textes est un avantage dont se saisissent les IPR, illustrant le fait que les ambiguïtés et incohérences du discours officiel peuvent ouvrir des marges de manœuvre (Halpin *et al.*, 2004, p. 203). Cependant les CP ne semblent tirer que peu de marge de manœuvre de la sédimentation des textes qui s'est opérée au cours de la dernière décennie.

³⁰⁷ Nous avons vu au chapitre 6 que les orientations du programme de 1995 (découpage par objectifs, listes de contenus très détaillés) ont en partie inspiré le comité ayant élaboré la progression des apprentissages.

Enfin, par rapport à la littérature sur la mise en œuvre des politiques éducatives, on peut s'interroger sur l'idée que la médiation induit nécessairement une distance entre ce qui est souhaité par ceux qui font les politiques et ceux qui les appliquent. Les recherches sur la mise en œuvre des politiques se sont complexifiées pour prendre en compte les « médiations » en jeu dans cette mise en œuvre : au-delà de la distinction traditionnelle entre *policy makers* et *implementers*, les agents intermédiaires contribuent à donner forme et à co-construire la politique (Honig, 2006). Nos résultats invitent à nuancer ce postulat, ou du moins invitent fortement à concevoir la recontextualisation comme une question empirique : on ne peut préjuger du degré de « transformation » de la politique, une fois passée par le filtre des agents intermédiaires. La nature, la puissance de ce « filtre » vont fortement varier selon les contextes et les groupes professionnels. Ce filtre n'agit ni au même degré, ni selon les mêmes processus. Grâce à notre analyse comparative, nous avons mis en valeur les variations empiriques de ces processus. Il y a chez les IPR une recontextualisation forte qui est revendiquée sur le plan du principe, car il faut considérer les situations particulières, le discours officiel n'étant pas une norme absolue. Les constats du côté québécois invitent plutôt à relativiser les effets du travail de recontextualisation : les CP adoptent des stratégies d'intéressement, ils prennent appui sur la recherche pour convaincre, pour amener les enseignants à modifier leurs pratiques, mais *in fine* ils opèrent une retransmission plutôt fidèle du discours pédagogique.

3.4 Des référents communs aux discours français et québécois transformés par la recontextualisation opérée au niveau intermédiaire

L'étude empirique des processus d'interprétation et de traduction nous permet d'affiner notre compréhension des processus d'hybridation ou de créolisation des référents communs qui circulent au niveau transnational. Des notions communes circulent, mais vont changer de sens à mesure qu'elles sont associées par les acteurs à des savoirs différents. À chaque nouvel échelon de recontextualisation, le discours est de nouveau transformé, infléchi, associé à d'autres discours. Nous observons dans nos deux cas le phénomène suivant : « Although a common vocabulary for curriculum and instruction has diffused around the world, it does not mean the same thing in different local settings » (Anderson-Levitt, 2008, p. 360).

L'exemple de l'« enseignement explicite » est une bonne illustration de la façon dont les notions se transforment lors de leur recontextualisation dans des contextes spécifiques, en association avec des cadres cognitifs différents³⁰⁸. Associée du côté français à des savoirs issus de courants s'intéressant aux inégalités scolaires (notamment en lien avec le concept de « codes scolaires »), la notion est recontextualisée au Québec en association avec un courant de recherche centré sur les pratiques efficaces. On a donc, des deux côtés, une valorisation de l'« explicitation », cependant le processus de recontextualisation en infléchit le sens de façon importante : en France, la notion d'« explicite » est imbriquée dans tout un référentiel de savoirs sociologiques. Expliciter peut alors être compris comme mettre au jour le curriculum « caché »³⁰⁹, le système de valeurs implicites qu'il véhicule et qui est en affinité avec celles des classes favorisées (Bourdieu, 1966). Au Québec, la notion est recontextualisée en association avec toute une nouvelle terminologie : diagnostic, dépistage, haute intensité, montée en fréquence. On tend alors vers une approche « épidémiologique » de la difficulté scolaire (Giraud, Demeuse, Frandji, Greger, et Rochex, 2011) visant à dépister les élèves à risque, ceux qui ne rentrent pas dans les catégories élaborées à partir d'outils statistiques. Ces catégories tendent à individualiser des caractéristiques considérées comme facteurs de risque, tout en minorant le fait que ces caractéristiques relèvent aussi de processus sociaux et scolaires³¹⁰. Par contraste, les catégories sociologiques mobilisées par les IPR tendent à mettre l'accent sur la

³⁰⁸ Le vocable « enseignement explicite » ou « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherches : les courants s'intéressant à la didactique des disciplines qui soulignent la nécessité de consacrer un temps suffisant aux répétitions et verbalisations qui guident l'action; un courant relativement proche qui met l'explicitation au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires et qui prône des « situations » explicites, et la prise en compte de la réinterprétation des situations scolaires par les élèves pour éviter les malentendus qui s'accumulent et les empêchent d'entrer dans le travail cognitif attendu; enfin une acception qui s'inscrit dans le courant de l'« instruction directe » qui prône un enseignement selon des étapes prédéfinies (voir le dossier de l'IFÉ, repéré à : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>). Ainsi, pour reprendre la définition de Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), cités dans les documents ministériels québécois, l'enseignement structuré et directif, également désigné sous l'appellation d'enseignement explicite, fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant et se déroulant en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome.

³⁰⁹ Les sociologues désignent par curriculum caché les contenus idéologiques véhiculés par les programmes, les manuels, mais également les valeurs véhiculées par les comportements des enseignants et les règles de la vie scolaire (Forquin, 2008).

³¹⁰ On peut rapprocher ce courant de ce que Deniger et Roy (2008) décrivent comme glissement de sens, lorsqu'à partir des années 1990 on qualifie les milieux défavorisés de « milieux à risque », en faisant abstraction du contexte (les facteurs familiaux, sociaux, environnementaux).

valorisation par l'école de certains contenus, de certains comportements, qui font que l'école exerce une fonction de sélection.

4. Les différents « champs » en jeu dans l'élaboration et la circulation du discours pédagogique

Le concept de recontextualisation a joué un rôle central tout au long de cette thèse. Comme nous l'avons exposé au chapitre 2, la recontextualisation s'effectue selon Bernstein (1990) à la fois à l'intérieur et entre les champs officiel et pédagogique, des champs constitués de manières diverses selon les sociétés. Dans les deux cas étudiés, le degré d'autonomie du CRP par rapport au COR diffère, ainsi que la façon dont les discours (officiels et non officiels) entrent en concurrence. Nous discutons dans cette dernière section des enjeux que soulèvent ces aspects pour les transformations curriculaires contemporaines.

4.1 La recontextualisation par les gestionnaires situés au niveau intermédiaire

Nous avons vu dans la partie III que les agents de recontextualisation au Québec opèrent dans des conditions qui diffèrent de celles des IPR. Les IPR et CP ne sont pas seulement en charge de recontextualiser le discours ministériel, ils doivent également prendre en compte le discours produit localement par la CS ou l'académie. Le discours « central » est médié par l'organisation intermédiaire qui peut en infléchir les orientations, amortir ou accentuer certaines orientations nationales, comme cela a été mis en exergue par de nombreux travaux sur la médiation des politiques publiques (voir par exemple Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2017) pour le cas du Québec).

Ceci est davantage observable du côté québécois, ce qui est congruent avec le fait que les CS ont davantage d'autonomie par rapport au ministère comparé aux académies (même si cette autonomie a été réduite de façon significative depuis la fin des années 2000). Tout ne se joue donc pas au niveau du discours officiel élaboré au niveau central. Par exemple à la CSA, les commissaires de la CS ont inscrit la mise en œuvre des pratiques relevant du RAI comme « attente signifiée », attente relayée par la direction générale et les autres cadres. Les CP vont devoir « composer » avec cette médiation du discours officiel qui oriente la hiérarchisation des

actions à mener et l'usage qu'ils doivent faire d'un document d'accompagnement censé guider toutes leurs interventions. À la CSB, les CP ne sont pas impliqués dans le mécanisme de filtrage des bonnes pratiques par une unité de la CS distincte des services éducatifs.

Cet aspect distingue le Québec du cas français, où les agents de recontextualisation jouissent d'une plus grande autonomie. La recontextualisation des CP est fortement contrainte par celle de leur employeur, alors que l'académie semble avoir peu de poids sur le mode de recontextualisation des agents du côté français. Si les IPR sont, sur le plan hiérarchique, sous l'autorité du recteur d'académie, les liens fonctionnels qu'ils conservent avec l'Inspection générale restent forts. Le discours de l'Inspection générale pèse fortement dans la façon dont les IPR interprètent et traduisent le discours officiel. Leur prise en compte d'un « filtrage » du discours ministériel par l'académie ne ressort que très marginalement, comparativement aux CP.

Ainsi, nous pouvons complexifier la description du champ officiel telle que proposée par Bernstein : s'il évoque le fait que des organismes ou agences « locales » fassent partie du champ officiel, il ne précise pas quel rôle ils vont eux-mêmes jouer dans la transformation du discours pédagogique selon l'autonomie dont ils disposent vis-à-vis de l'État central³¹¹. Nous voyons que si les CS appartiennent au COR (car les CS sont des relais locaux du discours officiel), c'est un sous-segment du champ officiel qui opère des formes de sélection et de traductions locales différenciées du discours ministériel. Il y a donc des recontextualisations internes au COR, qui peuvent aller dans le sens soit de l'amplification, soit de l'amortissement du discours officiel.

Enfin, notons que l'autonomie des CP semble se réduire sous l'effet des mécanismes qui se mettent en place à la faveur de la GAR. Les mécanismes de contractualisation entre CS et établissements sont déjà relativement bien développés (comparativement au cas français) et l'intervention des services éducatifs est fortement articulée autour d'outils contractuels : cibles déterminées pour certaines matières, moyens à mettre en œuvre pour améliorer les résultats comme les types d'approches pédagogiques à privilégier (Maroy, 2017; Maroy *et al.*, 2016). *A*

311 Bernstein suggère simplement : « there is a potential or actual source of conflict, resistance, and inertia between the political and administrative agents of the official recontextualising field » (1990, p. 196).

contrario, le travail des IPR est à ce jour peu impacté par les mécanismes de pilotage par les résultats qui se mettent en place en France. Si la LOLF a créé de nouvelles attentes en termes de mobilisation des acteurs et de développement des capacités à interpréter les résultats chiffrés, les entretiens menés avec les IPR dans le cadre de cette thèse indiquent un faible usage effectif de ces données et leur forte relativisation (voir chapitre 8). Les recherches les plus récentes sur la mise en œuvre du pilotage par les résultats par les cadres intermédiaires français révèlent les limites et les ambivalences d'un tel pilotage : il est non seulement pris avec précaution, mais certains cadres auraient même intériorisé les effets négatifs de ce pilotage et lui accordent très peu de légitimité (Dupuy et Pons, 2013).

4.2 Des rapports différenciés avec le champ de recontextualisation pédagogique

Le concept de recontextualisation met l'accent sur la mise en relation de discours provenant de divers champs (champ de production du savoir, champ de recontextualisation pédagogique, champ de reproduction du discours pédagogique). Les agents de recontextualisation entretiennent des liens plus ou moins étroits avec le CRP. Ces spécificités induisent des différences en termes de travail des agents mais aussi d'effets sur le travail enseignant.

Au Québec, le CRP jouit d'une plus grande reconnaissance par le COR. Nous avons abordé dans le chapitre 6 le processus de production du discours officiel et nous avons montré que comparativement au cas français, le discours produit par le CRP est davantage pris en compte. Le MELS a fortement mobilisé des « experts » de la pédagogie dans l'élaboration du discours pédagogique au début des années 2000, alors qu'en France, le champ de la recherche en éducation est marginalisé dans la prise de décision. Deuxièmement, nous avons dans la partie III défendu la thèse que la perméabilité entre champ officiel et champ pédagogique est plus forte au Québec : les CP, dans leur travail d'interprétation et de traduction du discours officiel, mobilisent de façon extensive le discours produit par le champ pédagogique (facultés des sciences de l'éducation, médias spécialisés, organismes de recherche, qui eux-mêmes recontextualisent les savoirs issus du champ de production du savoir). Ce discours est constamment présent en arrière plan dans le corpus d'entretiens québécois. Notre analyse

empirique a donc permis de constater que le CRP est plus influent et pèse de façon plus importante sur les politiques curriculaires et leur mise en acte au Québec qu'en France.

Cependant, il peut exister de fortes dissensions au sein du champ pédagogique lui-même. Selon Bernstein (1990), de telles tensions sont susceptibles de se manifester lorsque le CRP est influent et autonome. Nous avons vu dans le chapitre 6 que ce champ est fortement polarisé entre courants et paradigmes qui s'affrontent dans la lutte pour l'influence sur le discours officiel. Au début des années 2000, les chercheurs en éducation opposés au modèle promu par le Renouveau pédagogique ont dénoncé la « confiscation » de la réforme (Mellouki *et al.*, 2010) par des groupes défendant le « paradigme de l'apprentissage ». À partir de la fin des années 2000, ces mêmes chercheurs semblent avoir fortement gagné en visibilité et en légitimité. Nous avons vu que les textes officiels de cette période valorisent de nouvelles théories de l'apprentissage – notamment l'enseignement explicite défini dans le référentiel publié par le MELS, en référence aux travaux de Bissonnette *et al.* (2010). Ainsi, par rapport aux savoirs qui bénéficiaient d'une forte légitimité dans les années 2000, on note un infléchissement en faveur de théories concurrentes au sein du champ pédagogique de recontextualisation. Les tensions entre courants au sein du CRP se répercutent sur les agents de recontextualisation du champ officiel, notamment à la CSB où les CP se voient imposer des recherches mobilisant d'autres « cadres théoriques » que ceux qu'ils mobilisent habituellement, tel que le courant RAI, ou des méta- et méga-analyses diffusées par des chercheurs médiatisés comme J. Hattie (2009). Le travail des CP est donc d'autant plus complexe que le foisonnement de discours « concurrents » y est très grand. Non seulement les CS produisent leur propre discours, qui filtre le discours officiel ministériel, mais les CP sont, par la définition même de leur métier, des « traducteurs » auprès des enseignants des savoirs produits par la recherche en éducation. Or, les CP ont leurs propres affinités avec tel ou tel champ de savoir, selon leur formation, leur expérience d'enseignant, leur parcours, qui peuvent se révéler en dissonance avec les choix faits par le ministère ou la CS.

Au Québec, le champ de recontextualisation pédagogique (notamment les facultés d'éducation) diffuse un discours à travers la circulation de travaux de recherche mais aussi de chercheurs qui se rendent dans les différentes CS. Ces *policy entrepreneurs* (ceux qui ont clairement une influence dans les CS étudiées au moment de l'enquête de terrain) tendent à

privilégier une conception « instrumentale » de la recherche qui vise à obtenir une réponse précise à une question posée en termes de relation moyens-fins. Ils s'inscrivent dans le courant de l'éducation basée sur la preuve (EBP) qui s'appuie sur des dispositifs visant à établir la meilleure preuve disponible sur le marché de la recherche à propos d'une question relative à l'efficacité d'une méthode, d'un programme, d'une politique (Saussez et Lessard, 2009). Les problèmes éducatifs sont conçus comme des problèmes techniques, dont les valeurs de référence sont l'efficacité et l'efficience. Les « bonnes pratiques » sont définies en termes de rendement scolaire plus élevé. Les pratiques pédagogiques valorisées par les CS étudiées sont ainsi celles qui sont censées permettre l'augmentation rapide et visible des performances des élèves. Les nouveaux modes de régulation des pratiques enseignantes mis en place dans les deux CS (interventions des CP basées sur les données chiffrées centralisées à la CS, sélection de pratiques à généraliser sur base de recherches probantes) tendent à limiter la marge de manœuvre des CP, dans la mesure où les cadres des CS se chargent de « filtrer » ce qui est jugé comme efficace et probant. On peut alors s'interroger sur les effets de la montée d'un tel courant sur le travail des agents. La situation des CP semble rejoindre les constats de Delvaux et Maroy (2004) sur les CP belges : le travail effectué par les CP paraît de plus en plus « rationalisé », au sens où leur travail prend appui sur des techniques, des outils pédagogiques (la PDA, le RAI), mais également des outils de gestion et d'évaluation (cibles et objectifs inscrits dans les contrats entre CS et établissements, statistiques fournies par la CS sur les résultats obtenus par les établissements/enseignants, etc.). La « technique » privilégiée par les deux CS (le RAI) est très normée, standardisée, orientée vers le gain de temps et d'efficacité. L'enseignant suit un script minutieusement préparé qui laisse peu de place à la spontanéité. L'enseignant n'a plus à construire les ressources pédagogiques (comme c'est le cas dans le modèle invisible) puisque les techniques et outils lui sont suggérés (ou imposés) comme étant la bonne méthode à appliquer pour optimiser les performances³¹².

³¹² Notons que l'EBP est basée sur une vision de l'enseignant comme technicien dont le travail repose sur le suivi de règles d'action déduites de la recherche. L'incertitude est problématique et doit être réduite. « Ces recherches essaient donc d'identifier, de nommer et de modéliser des processus et des qualités qui sous-tendent l'efficacité de l'enseignement indépendamment des 'settings' et des enseignants singuliers » (Saussez et Lessard, 2009, p. 132).

Pour finir, il nous semble que l'institutionnalisation de ce courant au Québec, sa forte mobilisation par les cadres, par les agents de recontextualisation, pourrait être favorisée par un modèle de professionnalité enseignante différent de celui qui domine encore en France, ce que nous avons évoqué en conclusion de la partie III. Ce modèle de professionnalité apparaît en creux dans les récits qui sont mobilisés par les agents de part et d'autre. Le récit des IPR met en scène la posture du lecteur de textes (l'enseignant) qui doit être un intellectuel critique, un cadre, appuyé sur son expertise disciplinaire. Le contre-modèle est la figure de l'appliquant de textes, le conformiste. La notion de « liberté pédagogique » est bien présente dans le discours de certains IPR, alors qu'elle est totalement absente du discours des CP. D'un autre côté, le récit qui domine parmi les CP renvoie à la figure de l'enseignant efficace qui vise avant tout l'amélioration de ses performances, et dont on attend davantage une lecture des textes conforme aux demandes institutionnelles qu'une interprétation personnelle. Le récit est de ce point de vue consonant avec le discours officiel.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse avait pour objectif général d'améliorer notre compréhension des transformations curriculaires contemporaines au niveau de la scolarité obligatoire. Plus spécifiquement, cette thèse a cherché à décrire et à comparer comment un mouvement global de convergence des curricula se décline de façon spécifique dans deux systèmes éducatifs nationaux. Nous avons pour cela adopté une stratégie de comparaison internationale fondée sur deux cas illustratifs de ces tendances mondiales dans le monde francophone, la France et le Québec. Nous avons interrogé, d'une part, l'évolution du discours officiel dans l'enseignement secondaire au cours de la dernière décennie et, d'autre part, la manière dont ce discours circule du centre vers le local, à partir des pratiques des agents situés au niveau intermédiaire. Notre ambition n'était pas d'apporter une réponse aux débats relatifs au curriculum ou à la pédagogie, à la « bonne » politique à adopter, mais de comprendre ce qui est en train de se mettre en place ainsi que les processus à travers lesquels les acteurs interprètent et traduisent le sens des politiques curriculaires. Cette conclusion générale revient tout d'abord brièvement sur les éléments importants qui composent cette thèse. Elle présente ensuite ses principaux apports ainsi que ses limites. Enfin, elle dégager quelques pistes de recherches futures.

Retour sur les différentes composantes de la thèse

Le premier chapitre a permis de dégager les constats qui émergent de la littérature à propos des grandes tendances curriculaires mondiales et de souligner les exigences paradoxales qui pèsent sur les curricula. Ces constats nous ont amenée à soulever la nécessité d'une approche comparative et approfondie des curricula en vue de rendre intelligibles les transformations en cours. Afin d'éclairer le problème soulevé, cette thèse a fait appel à des référents théoriques à la croisée de deux champs : la sociologie du curriculum et la sociologie de l'action publique. Les concepts clés issus de ces deux champs théoriques nous ont permis de construire un langage de description commun aux deux contextes nationaux comparés. Deux questions de recherche ont été précisées grâce à ces outils conceptuels : *(1) Comment caractériser les évolutions récentes du discours pédagogique officiel au niveau de l'enseignement secondaire en France et au Québec? (2) Comment caractériser la recontextualisation du discours officiel par les agents situés au niveau intermédiaire?*

Pour répondre à ces deux questions, nous avons déployé une approche structurée autour de deux volets empiriques. Le premier s'est attaché à analyser et comparer le discours officiel dans les deux systèmes éducatifs à partir de l'analyse de deux corpus documentaires. Le second visait à analyser et comparer le travail des agents situés au niveau intermédiaire dans chaque système, à travers une enquête de terrain menée auprès d'une académie en France et de deux CS québécoises.

Les résultats ont été présentés dans les parties II et III. À la lumière des chapitres 4, 5 et 6, on peut constater que sur la dernière décennie, les transformations curriculaires en France et au Québec se caractérisent par des trajectoires complexes, non linéaires. Ces trajectoires se matérialisent dans un empilement de textes qui ne sont pas nécessairement cohérents entre eux. Au final, les discours pédagogiques de part et d'autre dessinent des modèles hybrides, composites et qui oscillent entre plusieurs pôles. Si des tendances communes sont à l'œuvre, nous avons mis en lumière deux trajectoires fortement différenciées : alors que le discours officiel en France marque un mouvement très limité vers la pédagogie invisible sur la décennie 2000 – mouvement qui va s'accroître seulement à partir de 2012, à la faveur d'un changement de gouvernement – la trajectoire québécoise est graduellement passée d'un modèle aux orientations fortement marquées par la pédagogie invisible, à un modèle tourné vers des finalités instrumentales régulées par des demandes externes en termes de performances. Ce modèle instrumental qui s'affirme depuis la fin des années 2000 s'est institutionnalisé à la faveur d'un contexte marqué par la gestion axée sur les résultats. Nous avons donné sens aux variations observées en proposant une série d'hypothèses interprétatives : des facteurs historiques et culturels de longue durée; des facteurs ayant trait aux modes de fabrication des textes officiels; des facteurs davantage conjoncturels liés aux contextes politiques et électoraux; et enfin, des facteurs liés à la circulation d'experts et de modèles transnationaux dans chaque système. Les constats dégagés de l'analyse du discours officiel soulèvent un certain nombre d'interrogations, notamment sur la compatibilité des logiques coexistant dans ces modèles hybrides et les tensions qui pourraient en résulter pour les acteurs censés se saisir des textes officiels.

La partie III visait à interroger la circulation des textes au sein de chaque système éducatif. Les chapitres 7, 8 et 9 nous ont permis de dégager des constats importants sur la

« déclinaison empirique » (Stavrou, 2012) du discours pédagogique dans des contextes spécifiques, ou, pour reprendre les termes de Ball *et al.* (2011b), sa « mise en acte » par les agents de recontextualisation qui opèrent un travail à la fois d'interprétation et de traduction de ces textes. Nous avons identifié des formes de recontextualisation communes aux deux groupes d'agents (CP/IPR), cependant ces formes de recontextualisation se déclinent de façon différenciée. Par exemple, les agents recontextualisent le discours officiel en s'appuyant sur des savoirs de référence très différents (les savoirs fondés sur l'expérience et les savoirs issus de la recherche sont mobilisés de façon très variable, les IPR mobilisant fortement les premiers et les CP s'appuyant principalement sur les seconds). Les agents mobilisent également des stratégies et argumentaires qui renvoient à des modèles de professionnalité spécifiques et qui suscitent des attentes différentes de la part des enseignants. Enfin, le « mode » dominant de recontextualisation révèle deux logiques différentes à l'œuvre au sein de chaque groupe. En effet, les IPR opèrent sur le mode de la distanciation alors que les CP opèrent sur le mode de la reproduction du discours officiel, leur marge de manœuvre apparaissant plus réduite et davantage contrainte par les orientations pédagogiques privilégiées par les CS. Du côté québécois, on attend donc des enseignants une lecture des textes qui soit conforme aux demandes institutionnelles, alors que le discours des IPR laisse davantage de latitude d'interprétation aux enseignants. Nous avons avancé quelques hypothèses qui permettent de rendre compte des différences observées dans les formes de recontextualisation à l'œuvre, qui ont trait d'une part à l'identité professionnelle et au rapport au métier et, d'autre part, au contexte de travail et aux demandes locales.

Enfin, dans le chapitre 10, le regard croisé porté sur nos résultats a permis de dégager des constats importants qui viennent éclairer nos questions de recherche. Nos résultats montrent bien que les grandes tendances mondiales à l'œuvre dans les transformations curriculaires contemporaines se traduisent de façon très différente, une fois recontextualisées dans des contextes nationaux spécifiques. La perte de légitimité des logiques disciplinaires, la dé-différenciation des formes de savoirs, la valorisation de nouvelles dispositions chez les élèves comme la prise d'initiative, sont des caractéristiques communes importantes aux évolutions curriculaires françaises et québécoises, et elles semblent relativement bien institutionnalisées dans les deux systèmes en 2015. Mais des facteurs historiques de longue

durée (entre autres les traditions curriculaires), les arrangements institutionnels existants (par exemple les acteurs en charge de la production des curricula) et des facteurs conjoncturels liés au contexte politique, constituent des filtres puissants qui contribuent à maintenir de fortes singularités nationales en termes d'évolution curriculaire. Notre analyse a permis de faire apparaître la pluralité des formes que prennent ces changements curriculaires dans deux espaces nationaux, ainsi que les processus d'hybridation entre différents modèles, processus qui renforcent le caractère « composite » des politiques éducatives nationales (Maroy, 2006).

Nos analyses ont également permis d'éclairer une question encore peu analysée en contexte francophone, soit l'effet des politiques d'*accountability* sur les curricula. Là encore, les deux contextes nationaux se différencient de façon importante : c'est seulement au Québec, où l'*accountability* s'est institutionnalisée depuis les années 2000 sous la forme de la gestion axée sur les résultats (GAR), que nous pouvons avancer la thèse d'un infléchissement du discours pédagogique officiel en lien avec une politique qui touche plus largement toute l'administration publique. Nous n'avons pas observé en France une telle montée d'un modèle instrumental, tourné vers l'atteinte de cibles de performance (fixées *a priori* et mesurées par des évaluations externes). Si le modèle de curriculum « sériel » centré sur l'autonomie des disciplines s'est graduellement infléchi, c'est plutôt pour faire davantage de place aux orientations invisibles centrées sur les finalités d'épanouissement et de développement global de la personne.

Enfin, nos résultats permettent d'éclairer les transformations curriculaires sous un autre angle : celui de la circulation et de la transformation des textes officiels, entre le niveau central et le niveau local. Nos résultats nous permettent de conclure que les effets des processus de recontextualisation tendent à amplifier la montée au Québec d'un discours instrumental centré sur la performance. Le modèle de performance instrumental, qui semblait au coude-à-coude avec le modèle invisible dans le discours officiel québécois, semble bien avoir pris le pas sur le second, si l'on prend en compte l'effet d'amplification du discours officiel induit par sa recontextualisation. En France, le travail de recontextualisation par les agents intermédiaires consiste en une appropriation prudente des orientations privilégiées par le discours officiel, qui s'accompagne d'un appel à la prise de distance des enseignants avec ce discours. L'analyse de la recontextualisation du discours officiel nous a ainsi permis d'affiner notre compréhension

des transformations curriculaires contemporaines et de consolider certaines de nos hypothèses concernant la trajectoire de ces politiques.

Pour finir, nous avons dégagé des constats importants en termes de poids des savoirs produits par le champ de recontextualisation pédagogique, en particulier les facultés de sciences de l'éducation : alors que ce champ pèse peu sur l'élaboration du discours officiel et sa recontextualisation en France, il a une influence beaucoup plus grande au Québec. Le cas québécois témoigne d'une forte polarisation de ce champ entre courants concurrents. Parmi ces derniers, le champ officiel tend de plus en plus à privilégier un discours s'inscrivant dans le courant de l'éducation basée sur la preuve. En ce sens, le discours des CP, qui fait appel à l'efficacité instrumentale des pratiques proposées et à l'image de l'enseignant efficace, est en résonance avec le discours officiel.

Principales contributions et limites de la thèse

Apports empiriques et théoriques

Du point de vue empirique, cette recherche présente clairement un apport au champ des politiques curriculaires, politiques qui ont été longtemps négligées (au profit de l'analyse des structures des systèmes éducatifs notamment). La stratégie de recherche qualitative reposant sur la comparaison approfondie de deux cas pour en saisir les complexités et les dynamiques internes a permis de rendre compte des évolutions curriculaires dans toutes leurs nuances et leur complexité. Cette étude empirique contribue ainsi à l'analyse des politiques curriculaires, domaine « où les grandes analyses doctrinales manquent parfois d'étayage empirique » (Rey, 2010, p. 8).

L'échantillon du corpus documentaire, s'il n'était pas exhaustif, s'est révélé assez substantiel pour couvrir les prescriptions et préconisations officielles les plus importantes, au-delà des programmes de formation qui, s'ils demeurent la norme centrale, ne peuvent être considérés de façon isolée. Les programmes de formation vont par exemple de pair avec des documents d'accompagnement aux orientations pédagogiques parfois différentes. La valeur ajoutée d'un échantillonnage large, permettant de prendre en compte un ensemble de textes et non pas quelques textes de façon isolée, vaut également pour la prise en compte de documents

réglementaires trop souvent ignorés. Au Québec, par exemple, peu de recherches ayant trait au curriculum se sont penchées sur les textes légaux et réglementaires, les chercheurs privilégiant l'analyse des énoncés de politiques, des plans d'action ministériels et des programmes d'études (voir par exemple Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Hasni et Lebeaume, 2010; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007; Mellouki, 2010). Or, les modifications successives de ces textes participent de la trajectoire de la politique curriculaire. Sans analyser ce qui change dans le régime pédagogique entre le début et la fin des années 2000, on ne peut rendre compte de la montée du modèle instrumental. Notre analyse a ainsi permis de caractériser finement la temporalité des changements observés et les processus à travers lesquels le discours pédagogique évolue.

Par rapport à la méthodologie adoptée dans les analyses comparatives à grande échelle, la documentation que nous avons mobilisée dans les deux contextes éducatifs permet d'aller au-delà de constats basés notamment sur des rapports confectionnés par les autorités nationales pour des organisations internationales telles que l'UNESCO ou l'OCDE. Si l'analyse de ces rapports présente un intérêt certain au regard de questions de recherche telles que la projection de l'image de la politique nationale sur la scène internationale, elle nous renseigne finalement assez peu sur ce qui change en termes de contenus et pratiques pour les acteurs chargés de les mettre en œuvre. L'analyse réalisée permet de rendre compte de l'hybridation complexe entre modèles pédagogiques et de la pluralité des formes prises par le « curriculum global » dans chaque système. Nos deux cas illustrent ainsi comment un discours relativement commun est recontextualisé de façon différente dans chaque système.

Par rapport aux analyses limitées au contexte national, la comparaison des réformes curriculaires en contexte francophone a permis de décaler le regard national et d'interroger certaines évidences, par exemple la diffusion dans l'espace francophone de l'approche par compétence dont le socle commun (2006) serait une illustration parmi d'autres. La thèse d'une dérive du « progressisme » (Bulle, 2009) qui aurait fortement affaibli les logiques disciplinaires en France semble exagérée lorsque le cas français est comparé au cas québécois. En s'intéressant à deux contextes nationaux francophones, sur une période moyenne (analyse synchronique et diachronique), l'analyse comparative a permis de dresser un portrait dynamique des problématiques curriculaires dans ces deux contextes et d'éviter un portrait

statique et monolithique. Grâce à la dimension temporelle, notre analyse a pu s'appuyer sur des observations plus robustes, au-delà des similarités ou divergences relevant du croisement momentané de deux trajectoires. Plutôt que des trajectoires convergentes, on observe entre le cas québécois et le cas français un chassé-croisé, la politique curriculaire française valorisant un modèle pédagogique invisible au moment où la politique québécoise a fortement mis en veilleuse ce modèle à la faveur d'orientations instrumentales. En outre, les discours officiels ont été analysés comme des mouvements et non pas des états figés, des processus achevés. Le discours pédagogique se déploie dans le temps et se transforme à travers les multiples textes qui le constituent. La perspective diachronique complexifie l'image des politiques curriculaires, et permet de prendre une distance par rapport à la polarisation des débats en cours. Au Québec, par exemple, nos constats nous amènent à interroger la démarche d'évaluation de la « réforme » curriculaire (Larose et Duchesne, 2014) : une telle évaluation tend à réifier la politique, comme si l'on pouvait clairement délimiter les effets de mesures spécifiques mises en œuvre entre des temps A et B. Or, les textes qui ont matérialisé le Renouveau pédagogique ont été complétés, amendés par d'autres textes (et ce, dès 2007) qui en ont atténué voire parfois annulé la portée. Dans quelle mesure peut-on alors évaluer les effets d'une telle réforme sur les élèves?

Enfin, la démarche d'analyse multi-niveaux nous a permis de cerner d'autres processus de traduction et les effets de recontextualisation qui opèrent au-delà de la formulation des politiques au niveau central. L'étude empirique des processus de recontextualisation permet d'affiner notre compréhension des processus de créolisation de référents communs qui circulent au niveau transnational (par exemple, l'enseignement explicite). La distanciation avec les réalités nationales (Hassenteufel, 2010) permet également de faire ressortir, par effet de contraste, certaines caractéristiques des systèmes éducatifs étudiés, par exemple les catégories cognitives et normatives mobilisées par les agents intermédiaires, qui renvoient à des modèles de professionnalité enseignante fondamentalement différents. La faible mobilisation des recherches en éducation par les cadres de l'administration en France, déjà soulignée par les chercheurs français, apparaît d'autant plus frappante par comparaison avec le Québec. À l'inverse, la certitude partagée par beaucoup de CP que les savoirs scientifiques permettront de rationaliser les pratiques enseignantes autour de techniques efficaces apparaît

symptomatique de la conception de la profession enseignante au Québec. Ces cadres cognitifs partagés sont plus propices à l'institutionnalisation de politiques telles que les politiques d'*accountability* visant à améliorer les performances du système par la responsabilisation des enseignants.

Sur le plan théorique, cette thèse représente tout d'abord une contribution au corpus de langue française sur l'analyse sociologique des curricula. En mobilisant les apports théoriques de la sociologie du curriculum anglo-saxonne, la thèse contribue à la diffusion de recherches encore trop peu connues et peu mobilisées dans la littérature francophone. À l'instar d'autres recherches qui, sans se ranger dans une école bernsteinienne, utilisent ces apports pour le développement de leurs travaux empiriques (voir par exemple Frandji et Vitale, 2008; Mangez, 2008; Stavrou, 2012), notre analyse a montré que le langage conceptuel développé par Bernstein est capable d'engendrer des descriptions particulièrement riches pour caractériser les transformations curriculaires dans différents contextes nationaux. Ce langage permet d'éviter certains écueils rencontrés dans la littérature existante, par exemple l'entrée par la notion de compétence. Le flou sémantique autour de cette notion et son usage par les acteurs sociaux, parties prenantes de ces réformes, ne permettent pas de la mobiliser comme concept heuristique pour rendre intelligibles les transformations curriculaires. La capacité à embrasser à la fois le curriculum, la pédagogie et l'évaluation contribue à la force de la conceptualisation de Bernstein (Broadfoot et Pollard, 2006). En l'occurrence, nous avons pu cartographier de façon très fine les modalités et l'intensité du changement qui affecte chaque système de message – nous avons par exemple pu distinguer de façon fine les effets différenciés des politiques d'*accountability* sur les contenus, les pratiques pédagogiques et les critères d'évaluation, du moins dans le cas québécois.

La mobilisation de cette littérature croisée avec la sociologie de l'action publique constitue également une contribution au champ de l'analyse sociologique des politiques éducatives. Le concept de « recontextualisation » a permis d'opérer un arrimage entre ces deux littératures : alors qu'il permet de caractériser ce qui fait la spécificité du discours pédagogique (comme sélection et transformation de discours provenant de différents champs), il rend également possible d'approcher les politiques éducatives dans une perspective dynamique et non déterministe – celles-ci faisant l'objet de processus de recontextualisation

par les acteurs à différents niveaux. En ce sens, notre thèse contribue au champ de l'analyse de la médiation et de la mise en œuvre des politiques éducatives, alors que la circulation des textes officiels du centre vers la périphérie est trop peu problématisée (Reeves et Drew, 2012) et peu étudiée par les chercheurs qui privilégient généralement les énoncés de politique et les élites plutôt que des acteurs de terrain (Draelants, 2007). Notre analyse comparative enrichit la compréhension et la conceptualisation du travail quotidien des acteurs dits « intermédiaires ». Ainsi, pour donner sens aux différentes formes de recontextualisation qui caractérisent le travail des agents de part et d'autre, nous avons mobilisé les pistes proposées par Bernstein (1990) pour appréhender les transformations pouvant résulter de la recontextualisation. Nous avons également enrichi ses concepts en nous inspirant d'autres formes de recontextualisation présentes dans la littérature sur la mise en acte des politiques publiques – notamment la notion de récit (Ball *et al.*, 2011a) qui dessine en creux la figure d'un enseignant imaginaire (Singh *et al.*, 2013), ainsi que la distinction analytique interprétation/traduction (Ball *et al.*, 2011b). Enfin nous avons proposé de typifier les « modes » de recontextualisation par les agents dans les contextes étudiés (distanciation vs reproduction). L'ébauche de cette typologie nous permet d'interroger le statut théorique de l'importance des « médiations » et le rôle de l'échelon intermédiaire dans la recontextualisation et la mise en œuvre des politiques. En particulier, l'intensité variable des effets du travail de recontextualisation suggère que ces effets ne doivent pas être considérés comme postulat, comme si tout processus de médiation entraînait nécessairement des transformations significatives de la politique. Le contexte d'action des agents peut limiter leur marge de manœuvre et la façon dont ils peuvent infléchir ou non le discours officiel.

Limites de la thèse

Cette thèse présente bien évidemment des limites. Du point de vue méthodologique, il faut rappeler les raisons pragmatiques qui sous-tendent les choix opérés dans le cadre d'une thèse de doctorat : nous avons d'une part privilégié la comparaison internationale à la profondeur d'une analyse multi-niveaux (national/intermédiaire/local) intra-nationale, la combinaison des deux étant difficilement envisageable dans la limite des conditions de ressources matérielles et temporelles à la disposition d'une étudiante de doctorat, par rapport à une équipe de chercheurs. Par conséquent, notre enquête de terrain est restée relativement

modeste, ne permettant pas de réaliser des études de cas approfondies des organisations sélectionnées. Ces études de cas auraient nécessité des entrevues plus nombreuses et avec d'autres acteurs, avec le recours à d'autres méthodes de collecte de données. Nous n'avons pu, pour des raisons pratiques et logistiques, réaliser d'observations directes d'interactions entre agents de recontextualisation et entre agents et enseignants. De telles observations auraient pu permettre de compléter les données recueillies lors des entretiens et d'enrichir notre compréhension des processus à l'œuvre dans la circulation et la transformation du discours officiel.

Du côté français, l'absence de point de comparaison entre académies est certainement une lacune. Une comparaison inter-académique aurait permis d'aller plus loin dans la caractérisation de la recontextualisation « à la française », par rapport à la comparaison (ébauchée seulement) entre CS québécoises. La diversité des académies est très grande, non seulement du point de vue des caractéristiques économiques et démographiques des territoires, mais aussi en raison des caractéristiques politiques et culturelles et des traditions administratives locales (Demailly et Tondellier, 2004). L'académie qui a constitué notre terrain de recherche en France a des caractéristiques propres (taille et effectifs très importants, accueil d'un grand nombre d'élèves en très grande difficulté, pilotage par les résultats peu développé). Les IPR y sont plus jeunes que la moyenne, ils ont quasiment tous travaillé en contexte d'éducation prioritaire. Leur contexte d'action pourrait renforcer le sentiment d'évidence d'un nécessaire aménagement local de la règle. Ceci pourrait également contribuer à la forte préoccupation pour la « bienveillance », qui renvoie à un modèle pédagogique thérapeutique, centré sur l'estime de soi des élèves. Une comparaison inter-académique nous aurait peut-être conduit à nuancer certains constats, nous ne pouvons ainsi en aucun cas généraliser nos conclusions à l'ensemble des académies. Dans les deux contextes nationaux, l'approfondissement de la comparaison infra-nationale aurait permis de rendre nos interprétations plus robustes, nous procurant une meilleure représentation des facteurs locaux (Vigour, 2005) et nous permettant de nous prémunir contre la tentation d'une référence trop rapide aux cultures nationales (Gueissaz, 2003).

Autre limite méthodologique, la constitution du corpus documentaire a privilégié deux disciplines, le français et les mathématiques, considérées comme deux matières faisant l'objet

d'une plus grande attention par les acteurs de terrain mais également aux niveaux national et international (évaluations des acquis des élèves). Or, le choix d'autres disciplines aurait pu conduire à nuancer certaines conclusions. En France par exemple, les choix des programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre ou de technologie datant de 2008 auraient pu conduire à conclure à davantage de décloisonnement entre disciplines (d'autant plus qu'un dispositif a été mis en place pour favoriser l'enseignement intégré de science et technologie au collège).

Cette thèse présente également des limites théoriques. Nous avons, dans la présentation des résultats, accordé davantage d'importance aux différences qu'aux ressemblances entre les deux cas. Dans une recherche comparée, la question de recherche et le cadrage théorique jouent un rôle déterminant dans la sélection des similitudes et des différences jugées pertinentes (Vigour, 2005). Dans notre problématique et notre cadrage théorique, nous avons pris une distance par rapport aux approches « surplombantes », en insistant davantage sur les processus de recontextualisation qui transforment des tendances communes – même si ces dernières peuvent être fortes. Cet angle d'approche nous a peut-être conduit à surestimer les différences observées.

Enfin, le cadre théorique adopté pour analyser le travail des agents visait à appréhender ces acteurs dans une « double perspective stratégique et cognitive » (Hassenteufel, 2008, p. 21). Cependant, en mobilisant la distinction interprétation/traduction proposée par Ball *et al.* (2011b), qui s'appuient eux-mêmes sur les travaux autour du concept de *sensemaking* (Spillane *et al.*, 2002), nous avons porté une grande attention au travail sur le sens opéré par les acteurs, aux catégories cognitives ou normatives à partir desquelles la réalité est appréhendée. Nous avons de fait eu tendance à interpréter principalement le travail de recontextualisation en termes cognitifs, en laissant de côté la dimension stratégique ayant trait aux ressources, aux enjeux de pouvoir, aux contraintes qui pèsent sur les acteurs, aux situations pragmatiques et aux intérêts qui guident certaines logiques d'action. Il aurait fallu, pour tenir compte de toutes ces dimensions, documenter davantage le contexte d'action des acteurs, ce que nous n'avons pu faire. De la même façon, nous avons proposé quelques hypothèses interprétatives en conclusion de la troisième partie, mais nous n'avons pas exploré ces hypothèses en profondeur (quels sont les facteurs contextuels qui conditionnent la

recontextualisation des textes?) ni envisagé toutes les hypothèses possibles. Par exemple, le positionnement individuel des agents sur le plan des orientations pédagogiques pourrait résulter en partie de la dynamique des rapports de force qui contraignent leur action au niveau local.

Prospectives de recherche

Les forces et limites de cette thèse laissent entrevoir plusieurs pistes de recherches futures. Dans les paragraphes suivants, nous mettons l'accent sur quatre pistes qui nous semblent particulièrement prometteuses et importantes.

La circulation des experts et « entrepreneurs » de politiques éducatives

Nous avons ouvert le premier chapitre de cette thèse en soulevant la question de la circulation internationale des idées qui contribue à structurer les politiques éducatives nationales. Or, cette circulation passe par des acteurs, des documents, des interactions, des forums, et autres canaux de diffusion, matériels et immatériels. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 6, l'analyse empirique de ces processus présente des défis importants :

La mise à jour de liens de causalité autour de l'importance de telle ou telle idée à tel ou tel moment est particulièrement délicate dès lors qu'il s'agit de questions complexes, construites sur une longue période, et où le point de vue d'un témoin peut très bien s'opposer à celui d'un autre sans qu'aucun ne soit dans l'erreur. (Gauthier et le Gouvello, 2009, p. 26)

Certaines convergences observées entre les politiques françaises et québécoises semblent résulter au moins autant de pressions externes exercées par les institutions internationales, que de la circulation d'experts dans le champ de la recherche francophone. Le rôle de ces experts circulant entre différents espaces (nationaux et transnationaux), que l'on pourrait qualifier d'entrepreneurs de politique éducative (Ball, 1998), serait selon nous à explorer davantage de façon empirique, dans la continuité de travaux récents (voir par exemple Cerqua, 2015). Une piste intéressante pourrait être le modèle d'analyse développé par Ball (2012) pour retracer les réseaux d'acteurs complexes, dont les connexions et ramifications sont difficilement saisissables, et qui sont impliqués dans les politiques éducatives contemporaines.

Les facteurs qui conditionnent la recontextualisation par les agents intermédiaires

Comme nous l'avons souligné, une des limites de cette recherche est d'avoir peu exploré le contexte organisationnel dans lequel se trouvent les agents de recontextualisation. Une piste de recherches possibles pourrait porter sur les conditions qui affectent l'ampleur de la recontextualisation au niveau local, soit ce qui favorise ou non une marge de manœuvre par rapport au discours officiel. L'analyse des variations entre CS (ébauchée dans cette thèse) et entre académies (qui n'a pas pu être réalisée) gagnerait à être approfondie et réalisée de façon plus systématique. Par exemple, les IPR d'autres académies ont peut-être des logiques d'action qui se rapprochent de celles des CP. Ils pourraient également être davantage contraints par les priorités académiques formulées en termes de cibles de performance à atteindre.

Le discours « non officiel » produit par le champ de recontextualisation pédagogique

Un aspect que nous n'avons pas investigué de façon systématique dans cette recherche, et qui occupe une place importante dans nos entretiens, est le poids du discours produit par le champ de recontextualisation pédagogique. Ce champ a une influence significative sur la recontextualisation du discours officiel dans les écoles. Au-delà des instructions et programmes officiels, les manuels scolaires (qui relèvent, en France comme au Québec, de l'initiative privée) constituent « des déclinaisons de ces programmes » qui contribuent à leur tour à actualiser le prescrit (Rayou, 2015, p. 88). Selon Bernstein (1990), dans le cas où le CRP est relativement autonome, celui-ci peut profondément influencer le discours pédagogique qui est reproduit dans les écoles, essentiellement à travers la formation initiale (et continue) des enseignants et à travers les livres/manuels produits par le CRP.

La déclinaison du discours pédagogique au niveau local

Les processus que nous avons analysés au niveau intermédiaire donnent seulement en partie la « clé » du sens des transformations en cours et de ce que produisent effectivement les politiques publiques. Il serait donc particulièrement pertinent d'investiguer les déclinaisons du prescrit dans les établissements. À cet autre échelon du système éducatif, les établissements peuvent recontextualiser le discours officiel différemment, selon leur contexte spécifique, et selon l'efficacité du contrôle externe (tests nationaux, système d'inspection) sur la reproduction du discours officiel (Bernstein, 1990). Le discours sera ensuite transformé de

nouveau lorsqu'il fera l'objet d'une appropriation par les enseignants dans leurs interactions avec les élèves. Comme le rappelle Isambert-Jamati (1995), « Tout chapitre de programme prête à bien des interprétations » (p. 9). De futures recherches pourraient par exemple nuancer nos constats concernant la faible pénétration des orientations invisibles dans le discours officiel en France. En effet, il y a parmi les nouveaux entrants dans la profession une plus forte pénétration des tendances expressives qui se rapprochent de la pédagogie « invisible » (Rayou et van Zanten, 2004).

En outre, le fait que la pédagogie invisible tende à être circonscrite à certaines catégories d'élèves, à certaines activités, soulève des questions importantes. Au Québec, y a-t-il eu maintien des pratiques invisibles encouragées par le Renouveau pédagogique dans certains établissements et pas dans d'autres? Le modèle instrumental induit-il des pratiques de *teaching to the test* dans certains établissements, entraînant un appauvrissement du curriculum, alors que d'autres (par exemple des écoles privées performantes) pourraient privilégier un curriculum valorisant un modèle « autonome », centré sur les logiques disciplinaires? En France, les établissements accueillant des élèves défavorisés sont-ils plus prompts à mettre en œuvre les prescriptions institutionnelles valorisant les pratiques invisibles, comme nos entretiens avec les inspecteurs semblent l'indiquer, tout comme certaines recherches sur les établissements en zones d'éducation prioritaire (Bautier, 2008)? Le risque serait alors de voir la stratification du système éducatif se renforcer, comme le suggèrent les recherches de Mangez (2008) en Belgique francophone et de Whitty (2010) en Angleterre. Ainsi, une réforme conçue au départ pour amener tous les élèves vers un socle « commun » pourrait renforcer les inégalités sociales si les établissements du « haut » de la hiérarchie, les *elite schools* préservent un curriculum centré sur les disciplines traditionnelles et continuent de privilégier des pédagogies axées sur les performances académiques.

Bibliographie

- Aebischer, S. (2014). Une réforme sans expert? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989). *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 47-61.
- Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse: Octarès.
- Alexander, R. (2006). Dichotomous pedagogies and the promise of cross-cultural comparison. Dans H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough & A. H. Halsey (dir.), *Education, Globalisation and social change* (p. 722-733). Oxford: Oxford University Press.
- Allardi, J.-B. (2003). Questions posées par l'enseignement du français. Dans J. L. Derouet (dir.), *Le Collège unique en question*. Paris: PUF.
- Anderson-Levitt, K. (2003). A world culture of schooling. Dans K. Anderson-Levitt (dir.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (p. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Anderson-Levitt, K. M. (2001). Ambivalences: la transformation d'une rénovation pédagogique dans un contexte postcolonial. *Education et sociétés*, 1(7), 151-168.
- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. Dans F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (dir.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (p. 349-368). London: Sage.
- Apple, M. W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 607-616.
- Apple, M. W. (2008). Curriculum planning: Content, Form, and the Politics of Accountability. Dans F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (dir.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (p. 25-44). London: Sage.
- Audigier, F. (2010). Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales? L'exemple des «Educations à...» et autres domaines de formation. Dans R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 21-37). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (Dir.). (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. J. (2006). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Dans S. J. Ball (dir.), *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball* (p. 45-53). London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge.

- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011a). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011b). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624.
- Baluteau, F. (2015). La différenciation pédagogique: quels modes d'explication sociologique? *Revue française de pédagogie*, 188(3), 51-62.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Bautier, E. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. Dans D. Frandji & P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société*. (p. 133-150). Rennes: PUR.
- Bautier, E. (2010). Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs. Dans C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique* (p. 83-93). Paris: Armand Colin.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 157(4), 85-101.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, Pratiques et malentendus scolaires*. (2^e éd.). Paris: PUF.
- Becker, H. S. (2014). *What about Mozart? What about murder?: Reasoning from cases*. University of Chicago Press.
- Bednarz, N., Maheux, J.-F., & Proulx, J. (2012). Design curriculaire et vision des mathématiques au Québec. Dans J.-L. Dorier & S. Coutat (dir.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle - Actes du colloque EMF2012*. Repéré à <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012>
- Belhoste, B. (2008). Examens et concours. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 316-320). Paris: Presses Universitaires de France.
- Benhaïm, J. (2003). L'« aide individualisée » au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002. *Éducation & formations n° 65*, 45-57.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. Dans M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control* (p. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975/ 2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. Dans J. Deauvieau & J. Y. Rochex (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris: La Dispute.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

- Bernstein, B. (1997). À propos du curriculum. Dans J. C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 165-171). Paris, Bruxelles: De Boeck/ INRP.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bourdieu, P. (1966). La transmission de l'héritage culturel. Dans Darras (dir.), *Le Partage des bénéfices, expansion et inégalités en France* (p. 383-420). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Bouvier, A. (2014). Réflexions sur l'organisation du système éducatif français. *Telescope*, 20(2), 1-16.
- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Communication présentée au colloque L'éducation dans tous ses états : influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Association francophone d'éducation comparée (AFEC), Bruxelles, 9-12 mai 2001. Repéré à <http://cudc.uqam.ca/publication/ref/20braslavsky.pdf>
- Brassard, A. (2005). La gestion de la transformation : regard sur l'expérience québécoise de réforme du curriculum. Dans D. Biron, M. M. Cividini & J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 103-122). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Brassard, A. (2014). La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959-2013)? *Telescope*, 20(2), 17-34.
- Broadfoot, P., & Pollard, A. (2006). The changing discourse of assessment policy: The case of English primary education. Dans H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough & A. H. Halsey (dir.), *Education, Globalisation and Social Change* (p. 760-765). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 25-57.
- Buisson-fenet, H. (2007). L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 385-397.
- Buisson-Fenet, H. (2008). *L'administration de l'éducation nationale*. Paris: PUF.

- Buisson-Fenêt, H. (2015). Une « culture commune » à défaut de « grand corps »? *Recherche & formation*, 78, 19-34.
- Bulle, N. (2009). *L'école et son double: essai sur l'évolution pédagogique en France*. Paris: Hermann.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en oeuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf?sequence=4
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF n° 10*.
- Cerqua, A. (2015). *Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale*. (Thèse de doctorat, Université de Laval). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2015/31767/31767.pdf>
- Cerqua, A., & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2012). Enfin une progression pour l'enseignement du français au secondaire. *Québec français*, 166, 56.
- Clément, P. (2008). *Genèse et usages du socle commun : nouvelles pratiques enseignantes et individualisation des apprentissages ?* Communication présentée au colloque « Ce que l'école fait aux individus », CENS & CREN, octobre 2008.
- Clément, P. (2012). Utilitarisme et nouvelle gestion publique. Retour sur deux aspects d'une réforme polysémique. *Administration et éducation*, 134(2), 71-76.
- Clément, P. (2013). *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Picardie Jules Verne).
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Collet, B. (2003). Modes d'intégration nationale et mariage mixte en France et en Allemagne : à propos d'un processus de construction de comparaison internationale. Dans M. Lallement & J. Spurk (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 233-247). Paris: CNRS Éditions.
- Commaille, J. (2010). Sociologie de l'action publique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 599-607). Paris: Presses de Sciences Po.
- Commission des programmes d'études. (2003a). *Avis au ministre de l'éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Commission des programmes d'études. (2003b). *Pratiques de contextualisation et développement des compétences dans l'Union Européenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014a). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014b). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur des programmes. (2015). Projet de programmes pour les cycles 2, 3, 4. Dossier de presse. Septembre 2015. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf
- Conseil supérieur des programmes. (2016). *Rapport d'activités*. Paris : Conseil supérieur des programmes.
- Cour des comptes. (2015). *Le suivi individualisé des élèves*. Paris : La documentation française.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154(1), 97-110.
- Crahay, M., Audigier, F., & Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? Dans F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). Bruxelles: « Raisons éducatives ».
- Crahay, M., & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? Dans F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 63-84). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- De Cock, L., & Lantheaume, F. (2012). Le socle commun en collège 4 ans après la Loi : une traduction défailante. *Administration et Éducation*, 134(2), 123-128.
- De Grauwe, A. (2008). Inspection scolaire. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 385-387). Paris: Presses Universitaires de France.
- Deauvieu, J., & Terrail, J. P. (Dir.). (2007). *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute.

- Delvaux, B., & Maroy, C. (2004). La médiation des réseaux dans la régulation de l'enseignement en Communauté française: l'exemple du bassin de Charleroi. *Recherches sociologiques*, 35(2), 83-101.
- Demailly, L., & Tondellier, M. (2004). L'encadrement de l'enseignement dans une région française. *Recherches sociologiques*, 35(2), 25-45.
- Deniger, M.-A., & Roy, G. (2008). L'itinéraire québécois des politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés. Dans K. Frohlich, M. De Koninck, A. Demers & P. Bernard (dir.), *Les inégalités sociales de santé au Québec* (p. 293-326). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Derouet, J.-L. (2005). Quelques pistes pour l'avenir : un deuxième mouvement de la démarche constructiviste. *Éducation et Société*, 16(2), 255-262.
- Des Ruisseaux, M., & Lessard, C. (2004). *Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement (1970-2003). Rapport de recherche non publié*. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Draelants, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires: le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119-141.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Draelants, H. (2011). Comptes rendus. *Education et Sociétés*, 28(2), 165-184.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? *Education et sociétés*, 25(1), 17-34.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- Duchesne, C., & Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 202-227.
- Dupré, M., Jacob, A., Lallement, M., Lefèvre, G., & Spurk, J. (2003). Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche. Dans M. Lallement & J. Spurk (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 7-18). Paris: CNRS Éditions.

- Dupuy, C., & Pons, X. (2013). *Le « pilotage par les résultats » en éducation en France. Genèse et trajectoire*. Paris: Observatoire sociologique du changement.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P. (2000). Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection. *L'Année sociologique (1940/1948-), 50(2)*, 319-343.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. (4^e éd.). Paris: Armand colin.
- Dutercq, Y., & Cuculou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire ? Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 195-210). Bruxelles: De Boeck.
- Dutercq, Y., & Lanéelle, X. (2013). La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré. *Sociologie, 4(1)*, 43-62.
- Emin, J. C. (2008). Que fait-on des évaluations internationales dans le système éducatif français? Dans G. Baillat, J. M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: De Boeck.
- FAE. (2009). *Une autre école est possible. Plateforme pédagogique*. Montréal : Fédération autonome de l'enseignement.
- Falardeau, É. (2010). La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisations timorées. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 165-190). Québec: PUL.
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. (2014). *Conseillères et conseillers pédagogique et enseignantes et enseignants. Pour une nouvelle dynamique en contexte scolaire*. Repéré à http://www.fppe.qc.ca/action_pro/doc/55_CP_enseignant_CFJUN.pdf
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs, 3(6)*, 9-44.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Frاندji, D., & Vitale, P. (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gauthier, C., & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Gauthier, R.-F. (2011). Une autre façon de penser l'éducation? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 56*, 31-40.
- Gauthier, R.-F. (2012). Le « socle commun », avancée isolée ou amorce possible de politiques éducatives d'un nouveau type? *Administration et éducation, 134(2)*, 63-70.
- Gauthier, R.-F., & le Gouvello, M. (2009). *L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006: « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. Rapport KNOW&POL*. Repéré à <http://www.knowandpol.eu>

- Gauthier, R. F. (2006). Ce que savent les élèves. « L'insoutenable légèreté » de la réalité scolaire française contemporaine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43, 67-76.
- Gautié, J. (2003). Repenser l'articulation entre marché du travail et protection sociale: quelles voies pour l'après-fordisme? *Esprit*, 299, 78-115.
- Giraud, F., Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II : Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: ENS Editions.
- Gosselin, G., & Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées.* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gueissaz, A. (2003). Exigences méthodologiques et contraintes pratiques : bilan de deux enquêtes comparatives internationales sur les organisations universitaires Dans M. Lallement & J. Spurk (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 267-279). Paris: CNRS Editions.
- Guertin-Wilson, F. (2014). *Enquête sur les rôles et responsabilités des conseillères et conseillers pédagogiques à la lumière de la documentation officielle qui régule leur travail.* (Rapport d'étude, Université de Sherbrooke). Repéré à http://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Francine_Guertin-Wilson.pdf
- Halpin, D., Dickson, M., Power, S., Whitty, G., & Gewirtz, S. (2004). Curriculum innovation within an evaluative state: Issues of risk and regulation. *Curriculum journal*, 15(3), 197-206.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires.* Paris: La Dispute.
- Hasni, A. (2010). L'éducation à l'environnement et l'interdisciplinarité: de la contextualisation des savoirs à la scolarisation du contexte? Dans A. Hasni & J. Lebaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (p. 179-222). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hasni, A., & Lebaume, J. (2010). Introduction. L'enseignement scientifique et technologique: nouvelles orientations curriculaires, nouveaux défis Dans A. Hasni & J. Lebaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (p. 1-16). Ottawa: Presses de l'université d'Ottawa.
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. *Revue française de science politique*, 55(1), 113-132.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : l'action publique.* Paris: Armand Colin.
- Hassenteufel, P. (2010). Comparaison. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 148-155). Paris: Presses de Sciences Po.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.

- Haut conseil de l'éducation. (2010). *Le collège. Bilan des résultats de l'École 2010*. Paris : La documentation française.
- Henriot-van Zanten, A. (1993). L'influence durkheimienne et l'influence ethnométhodologique en sociologie de l'éducation : oppositions et convergences. Dans F. Cardi & J. Plantier (dir.), *Durkheim, sociologue de l'éducation* (p. 133-145). Paris: INRP, L'Harmattan.
- Holmes, B., & McLean, M. (1989). *The curriculum: a comparative perspective*. London: Unwin Hyman.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation. Challenges and Opportunities for the Field. Dans M. I. Honig (dir.), *New Directions in Education Policy Implementation* (p. 1-23). Albany: SUNY Press.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves: variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245.
- IGEN. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- IGEN. (2011). *Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré*. Paris : MEN.
- IGEN. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- IGEN-IGAENR (2000). *Les tâches des inspecteurs territoriaux*. Paris : MEN.
- IGEN-IGAENR (2012). *La mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche*. Paris : MEN.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: L'Harmattan.
- Ivinson, G., & Duveen, G. (2006). Children's recontextualizations of pedagogy. Dans R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (dir.), *Knowledge, power and educational reform. Applying the sociology of Basil Bernstein* (p. 109-125). New York: Routledge.
- Jephcote, M., & Davies, B. (2004). Recontextualizing Discourse: an Exploration of the Workings of the Meso-Level. *Journal of Education Policy*, 19(5), 547-564.
- Jones, L., & Moore, R. (1993). Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 385-397.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W., & Benavot, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative education review*, 40(2), 116-138.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 209-234). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Kazamias, A. (2009). On Educational Knowledge — A Neglected Theme in Comparative Education. Dans R. Cowen & A. Kazamias (dir.), *International Handbook of Comparative Education* (p. 803-812): Springer Netherlands.
- Kerlan, A., & Teyssier, J. P. (2004). Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte: un « bougé » de la forme scolaire ? Dans Y. Dutercq & J. L. Derouet (dir.), *Le collège en chantier. Retour sur le collège unique*. (p. 136-173). Saint-Fons: INRP.
- Lafortune, L., Ettayebi, M., & Jonnaert, P. (Dir.). (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.
- Lahire, B., Thin, D., & Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lange, J.-M., & Martinand, J.-L. (2010). Éducation au développement durable et éducation scientifique: balises pour un curriculum. Dans A. Hasni & J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (p. 165-178). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Larose, S., & Duchesne, S. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au nouveau pédagogie*. Québec: Université de Laval.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Lebeaume, J. (2010). Reconfiguration actuelle de l'éducation technologique et scientifique en France: Des défis pour la recherche en didactique? Dans A. Hasni & J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (p. 51-80). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2002). Le Programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 53-91). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M. F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier & N. Tutiaux-

- Guillon (dir.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Lelièvre, C. (2012). La difficile (et chaotique) histoire de la mise en place du socle. *Administration et éducation*, 134(2), 17-21.
- Lenoir, Y. (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives. Dans C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'Obligation de Résultats en Éducation* (p. 257-278). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. (2007). Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue: jusqu'où prescrire le travail enseignant? Dans C. Lessard & G. Gosselin (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 449-475). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche: les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-181). Bruxelles: De Boeck.
- Lessard, C. (2009). Réponses aux détracteurs de la réforme pédagogique. *Recherches sociographiques*, 50(3), 571-582.
- Lessard, C. (2010). La difficile légitimation des réformes curriculaires. Dans V. Téhio (dir.), *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires* (p. 58-79). Paris: CIEP.
- Lessard, C. (2012). L'école, lieu de culture : idéologies modernes et tensions autour du couple socialisation/instruction. Réflexion à partir du Québec. Dans Y. Lenoir & F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser: regards internationaux*. Laval: Presses de L'Université Laval.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris: PUF.
- Lessard, C., & Des Ruisseaux, M. (2004). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client. *Recherches sociologiques*, 35(2), 141-154.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Abdoulaye, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155-194.

- Lessard, C., Henripin, M., Larochelle, M., Cournoyer, É., & Carpentier, A. (2007). *Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006. Analyse et impacts des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire*. Montréal: Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation.
- Lingard, B. (2010). Towards a sociology of pedagogies. Dans M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (dir.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (p. 167-178). New York: Routledge.
- Lingard, B. (2013). Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test-and standards-based accountabilities in education. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122-132.
- Lingard, B., & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: what students should learn or become. *Curriculum Journal*, 25(1), 90-110.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation* (p. 11-31). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Malet, R. (Dir.). (2010). *École, médiations et réformes curriculaires: perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mangez, É. (2006). *Production, médiation et réception d'un nouveau référentiel pédagogique en Communauté française de Belgique. Une approche sociologique du champ pédagogique*. (Thèse de doctorat inédite, Université Catholique de Louvain).
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement: une sociologie du curriculum*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2008). Curriculum (sociologie du). Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 103-107). Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (2010). Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc. *Education Comparée*, 2, 143-168.
- Maroy, C. (sous presse). La nouvelle gestion publique en éducation au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du Travail*, 59(4).
- Maroy, C. (Dir.). (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie. Rapport de recherche*. Montréal: Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE).

- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education*, 52(1), 93-114.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de Recherche du GIRSEF n° 18*.
- Maroy, C., & Demailly, L. (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe: quelles convergences? *Recherches sociologiques*, 35(2), 5-24.
- Maroy, C., & Doray, P. (2008). Présentation. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 11-29.
- Maroy, C., & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. Dans G. Felouzis & S. Hanhart (dir.), *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses* (p. 53-76). Bruxelles/Paris: De Boeck.
- Maroy, C., Mathou, C., & Vaillancourt, S. (2017). La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise : l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans C. Maroy & Y. Duterqc (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 35-53). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec. Rapport de l'axe 1 du projet de recherche NewAGE*. Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE).
- Maroy, C., & Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 93-108.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education Comparée*, 11, 31-57.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir.), *La réformes des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21). Sainte-Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Mathou, C., & Poirier, S. (2016). Construction et déconstruction des politiques curriculaires. Une analyse des positions des acteurs du système éducatif québécois sur les modifications apportées au régime pédagogique. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 68-78.
- Mellouki, M. (Dir.). (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec: PUL.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école: Une comparaison France/États-Unis*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde: les leçons d'une comparasion France-Québec (1960-2012)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Meyer, J. W. (2007). World models, national curricula, and the centrality of the individual. Dans A. Benavot & C. Braslavsky (dir.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (p. 259-271). Dordrecht: Springer.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of sociology*, 103(1), 144-181.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H., & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Falmer Press Washington, DC.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires : formation générale des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation emploi*, 99(3), 29-45.
- Monchatre, S. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique: le cas de la formation professionnelle au Québec. Note de recherche*. Montréal: UQAM, CIRST (Centre interuniversitaire pour la science et la technologie).
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 5-13.
- Mons, N., Duru-Bellat, M., & Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes: une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, 53(4), 589-622.
- Mons, N., & Pons, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : une analyse comparative*. Neuchâtel: IRPD.
- Mons, N., & Pons, X. (2009). *La réception de Pisa en France. Connaissances et régulation du système éducatif. Rapport de recherche pour le projet KNOW&POL*. Repéré à <http://www.knowandpol.eu>
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J., & Daniels, H. (Dir.). (2006). *Knowledge, power and educational reform. Applying the sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge.

- Morrisette, J., & Legendre, M. F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- Morrisette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Muller, J. (1998). The well-tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative education*, 34(2), 177-193.
- Muller, J., Davies, B., & Morais, A. (2004). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: RoutledgeFarmer.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33(1), 69-91.
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B., & Triggs, P. (2003). *A World Of Difference? Comparing Learners Across Europe: Comparing Learners Across Europe*. Maidenhead: Open University Press.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palier, B., & Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique*, 55(1), 7-32.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...: développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Paris: ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 7-20). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 136-145.
- Pons, X. (2010). *Évaluer l'action éducative : des professionnels en concurrence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pons, X. (2014). Les trajectoires des inspections scolaires en Europe: analyses comparatives. *Revue française de pédagogie*, 186(1), 5-10.

- Power, S., & Whitty, G. (2008). *A Bernsteinian Analysis of Compensatory Education*. Communication présentée 5th Basil Bernstein Symposium, Cardiff University, July 9th-12th.
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris: Seuil.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière Education.
- Proulx, J. P. (2007). La genèse des états généraux sur l'éducation. Dans G. Gosselin & C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Radaelli, C. M. (2000). Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 50(2), 255-276.
- Raulin, D. (2006). De nouveaux rapports entre science et politique: le cas des programmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 154(1), 61-71.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation* Paris: Presses Universitaires de France.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.
- Reeves, J., & Drew, V. (2012). Relays and relations: tracking a policy initiative for improving teacher professionalism. *Journal of education policy*, 27(6), 711-730.
- Rey, O. (2010). Contenus et programmes scolaires: comment lire les réformes curriculaires? *Dossier d'actualité. Veille scientifique et technologique de l'INRP n° 53*.
- Rey, O., & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité. Veille et analyses de l'IFÉ n° 70*.
- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151-170.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rochex, J. Y., Francia, G., Greger, D., & Le Breton, J. (2011). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. Dans M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J. Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II : Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: ENS Éditions.

- Ropé, F. (2000). Savoirs, savoirs scolaires et compétences. Dans A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 161-169). Paris: La Découverte.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (Dir.). (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rosenmund, M. (2007). The current discourse on curriculum change: A comparative analysis of national reports on education. Dans A. Benavot & C. Braslavsky (dir.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (p. 173-194). Dordrecht: Springer.
- Roy, G. R. (2002). L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 82-118). Sainte-Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Royer, D. (2009). L'école, tout un programme. Histoire d'une réforme du curriculum. Essai d'analyse politique. *Bulletin d'histoire politique*, 17(2), 249-266.
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138.
- Sadovnik, A. (2006). Toward a sociology of educational change: An application of Bernstein to the US 'No Child Left Behind' Act. Dans R. Moore, J. Beck, M. Arnot & H. Daniels (dir.), *Knowledge, power and educational reform. Applying the sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*(3), 111-136.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4), 465-480.
- Sorbe, X. (2016). De la diversité des corps d'inspection et des inspecteurs. *Administration & Éducation*, 149(1), 17-22.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Stavrou, S. (2012). *Réforme de l'Université et transformations curriculaires: des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs. Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*. (Thèse de Doctorat inédite, Université Aix-Marseille).
- Strang, D., & Meyer, J. W. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and society*, 22(4), 487-511.

- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of management review*, 20(3), 571-610.
- Tanguy, L. (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. Dans F. Ropé & L. Tanguy (dir.), *Savoirs et Compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. (p. 23-62). Paris: L'Harmattan.
- Tardif, M. (2004). Entrevue avec Marie-Françoise Legendre. *Formation et Profession*, 8-15.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves: rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole* Paris: La Documentation française.
- Thibert, R. (2011). Inspection scolaire: du contrôle à l'accompagnement? *Dossier d'actualité. Veille et analyses de l'IFÉ n°67*.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et Sociétés*, 1(1), 21-46.
- van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France: du monopole à l'externalisation de l'expertise? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 69-92.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A., & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1(4), 113-131.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Vitale, P. (2006). *La sociologie et son enseignement: Curricula, théories et recherches*. Paris: L'Harmattan.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education*, 45(1), 28-45.
- Whitty, G., Rowe, G., & Aggleton, P. (1994). Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment. *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), 25-42.
- Yates, L. (2009). From curriculum to pedagogy and back again: knowledge, the person and the changing world. *Pedagogy, culture & society*, 17(1), 17-28.
- Yates, L., & Grumet, M. (2011). *World yearbook of education 2011: Curriculum in today's world: Configuring knowledge, identities, work and politics*. New York: Routledge.
- Yates, L., & Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1), 4-10.

- Young, M. (2006). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge; Updating the Enlightenment. Dans H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough & A. H. Halsey (dir.), *Education, Globalization and Social Change* (p. 734-741). Oxford: Oxford University Press.
- Young, M. (2011). Curriculum Policies for a Knowledge Society? Dans L. Yates & M. Grumet (dir.), *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics* (p. 125-138). New York: Routledge.
- Young, M. (Dir.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan Publishers.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.

Annexe 1 Corpus de textes (analyse documentaire)

France

Corpus principal

1. Direction générale de l'enseignement scolaire - Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe. Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national*. Mars 2011. Ministère de l'Éducation nationale.
2. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011a). *Document d'appui Palier 3, Compétence 3. Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun*. Avril 2011. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
3. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011b). *Document d'appui Palier 3, Compétence 3. Vade-mecum*. Janvier 2011. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
4. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011c). *Document ressource pour le socle commun dans l'enseignement des mathématiques au collège, Palier 3*. Mai 2011. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
5. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011d). *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun, Palier 3*. Janvier 2011. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
6. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). *Fiches repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège*. Mai 2010. Ministère de l'Éducation nationale.
7. Ministère de l'Éducation nationale. (2012a). Note de service n°2012-154 du 24-09-2012. Livret personnel de compétences. Simplifications pour l'année 2012-2013. Bulletin officiel n° 35 du 27 septembre 2012.
8. Ministère de l'Éducation nationale. (2012b). Note de service n° 2012-029 du 24-2-2012. Modalités d'attribution du brevet. Bulletin officiel n° 13 du 29 mars 2012.
9. Ministère de l'Éducation nationale. (2011a). Circulaire n° 2011-118 du 27-7-2011. Accompagnement personnalisé en classe de sixième. Bulletin officiel n° 31 du 1^{er} septembre 2011.
10. Ministère de l'Éducation nationale. (2011b). Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011. Préparation de la rentrée 2011. Bulletin officiel n° 18 du 5 mai 2011.
11. Ministère de l'Éducation nationale. (2010a). Arrêté du 14-6-2010 relatif au Livret personnel de compétences, J.O. du 1-7-2010. Bulletin officiel n° 27 du 8 juillet 2010.
12. Ministère de l'Éducation nationale. (2010b). Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010. Mise en œuvre du livret personnel de compétences. Bulletin officiel n° 27 du 8 juillet 2010.
13. Ministère de l'Éducation nationale. (2010c). Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010. Préparation de la rentrée 2010. Bulletin officiel n° 11 du 18 mars 2010.
14. Ministère de l'Éducation nationale. (2009a). Arrêté du 9-7-2009, J.O. du 25-7-2009. Modalités d'attribution du diplôme national du brevet. Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009.

15. Ministère de l'Éducation nationale. (2008a). Circulaire n° 2008-080 du 5-6-2008. Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008. Bulletin officiel n° 25 du 19 juin 2008.
16. Ministère de l'Éducation nationale. (2008b). Circulaire n° 2008-092 du 11-7-2008. Parcours de découverte des métiers et des formations. Bulletin officiel n° 29 du 17 juillet 2008.
17. Ministère de l'Éducation nationale. (2008c). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français (2008). Arrêté du 8-7-2008, J.O. du 5-8-2008. Bulletin officiel spécial du 28 août 2008.
18. Ministère de l'Éducation nationale. (2008d). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de mathématiques. Arrêté du 8-7-2008, J.O. du 5-8-2008. Bulletin officiel spécial du 28 août 2008.
19. Ministère de l'Éducation nationale. (2007a). Circulaire n°2007-077 du 29-3-2007. Généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). Bulletin officiel n°14 du 5 avril 2007.
20. Ministère de l'Éducation nationale. (2007b). Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007. Préparation de la rentrée 2007. Bulletin officiel n° 3 du 18 janvier 2007.
21. Ministère de l'Éducation nationale. (2007c). Décret n° 2007-860 du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences. Bulletin officiel n° 22 du 7 juin 2007.
22. Ministère de l'Éducation nationale. (2006a). Circulaire n°2006-138 du 25-8-2006. Programmes personnalisés de réussite éducative. Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège. Bulletin officiel n° 31 du 31 août 2006.
23. Ministère de l'Éducation nationale. (2006b). Le socle commun de connaissances et de compétences. Décret du 11 juillet 2006. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Paris: Direction générale de l'enseignement scolaire.
24. Ministère de l'Éducation nationale. (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. J.O. du 9-7-2005. Bulletin officiel n° 18 du 5 mai 2005.

Corpus analyse complémentaire

1. Conseil supérieur des programmes. (2014a). *Charte des programmes*. Paris : CSP.
2. Conseil supérieur des programmes. (2014b). *Présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture par le Conseil supérieur des programmes*. Septembre 2014.
3. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). Journal Officiel du 9 juillet 2013.
4. Ministère de l'Éducation nationale. (2015a). Arrêté du 9-11-2015. J.O. du 24-11-2015. Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
5. Ministère de l'Éducation nationale. (2015b). Décret n° 2015-372 du 31-3-2015. J.O. du 2-4-2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

Québec

1. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages Français, langue d'enseignement, Enseignement secondaire 1^{er} et 2^{ème} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
2. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages Mathématique, Enseignement secondaire 1^{er} et 2^{ème} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
3. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011c). La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction 2011-2012. Québec : Le Ministère.
4. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011d). *Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages au secondaire Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
5. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011e). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
6. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2010). *Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages au secondaire, mathématique*. Québec : Gouvernement du Québec.
7. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Libellé des compétences en termes usuels. Addenda au Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
8. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction 2007-2008. Québec : Le Ministère.
9. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006a). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
10. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006b). *L'Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
11. Ministère de l'éducation du Québec. (2003a). Chapitre 5, Domaine des langues. Français, langue d'enseignement. Dans MELS, *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle (p. 80-145)*. Québec : Gouvernement du Québec.
12. Ministère de l'éducation du Québec. (2003b). Chapitre 6, Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. Mathématique. Dans MELS, *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle (p. 223-264)*. Québec : Gouvernement du Québec.
13. Ministère de l'éducation du Québec. (2003c). Chapitres 1, 2, 3, 4. *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle (p. 1-77)*. Québec : Gouvernement du Québec.
14. Ministère de l'éducation du Québec. (2003d). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes, formation des adultes, formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

15. Québec (2010). Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Décret 712-2010, 20 août 2010. Québec : Éditeur officiel du Québec.
16. Québec (2005). Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Décret 488-2005, 25 mai 2005. Québec : Éditeur officiel du Québec.
17. Québec (2007). Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Décret 699-2007 du 22 août 2007. Québec : Éditeur officiel du Québec.
18. Québec (2000). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Décret 651-2000, Gazette officielle du Québec du 14 juin 2000. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Annexe 2 Formulaire de consentement remis aux participants

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Titre de la recherche : Les politiques curriculaires dans l'enseignement secondaire : une comparaison France/Québec

Chercheur : Cécile Mathou, doctorante, Département d'Administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Christian Maroy, Titulaire de la Chaire de Recherche du Canada en Politiques éducatives (CRCPE), professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Le projet vise à analyser de façon comparative les politiques éducatives relatives au curriculum de l'enseignement secondaire en France et au Québec. Depuis une quinzaine d'années, les programmes de formation, les pratiques pédagogiques et l'évaluation des apprentissages font l'objet de réformes importantes dans de nombreux pays de l'OCDE. Ces réformes partagent des traits communs comme la centration sur le développement de compétences et leur évaluation.

Plus spécifiquement, ce projet vise à comprendre le rôle des acteurs au niveau intermédiaire (Commissions scolaires, Académies) dans la mise en œuvre des prescriptions curriculaires officielles. En particulier nous voulons étudier et comparer le travail des conseillers et inspecteurs pédagogiques dont le mandat est d'accompagner le changement auprès des enseignants.

Cette étude contribuera à une meilleure connaissance des politiques éducatives et des enjeux qu'elles soulèvent. L'objectif n'est donc pas une évaluation, du point de vue gestionnaire ou pédagogique.

2. Participation à la recherche

En tant qu'acteur clef des Commissions scolaires/académies, votre engagement dans cette recherche est précieux pour cette recherche.

La participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur pour une **entrevue individuelle de 60 à 90 minutes** à un moment et dans un lieu que vous avez choisis. Cette entrevue portera sur le rôle des CS/académies dans la mise en œuvre des orientations curriculaires actuelles (programmes, pratiques pédagogiques, évaluation des apprentissages),

en particulier à travers le travail des conseillers/inspecteurs pédagogiques dans le cadre de leurs missions auprès des enseignants.

L'entrevue sera enregistrée (**audio**).

3. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. En aucun cas il ne sera possible de vous identifier de manière nominative. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été accordé. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé et dans l'ordinateur du chercheur sur disque dur encrypté. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les politiques curriculaires.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone ou à l'adresse de courriel qui sont indiqués à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

7. Diffusion des résultats

Les données recueillies et les résultats de mon enquête seront intégrés à ma thèse de doctorat. De manière à vous en informer, un résumé des principaux résultats de la recherche vous sera transmis par email.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

J'accepte que les entrevues soient enregistrées sur bande audio, si nécessaire : OUI
NON

Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats de la recherche (voir point 7. Diffusion des résultats), merci de bien vouloir indiquer votre email :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Cécile Mathou, _____

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel suivante: _____.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au _____ ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Annexe 3 Guides d'entretiens

Guide d'entretien : Conseillers pédagogiques/Inspecteurs pédagogiques régionaux

THÈMES	CE QU'ON CHERCHE À SAVOIR	QUESTIONS POUR GUIDER L'ENTRETIEN
1. Présentation générale	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'individu • Trajectoire • Identité professionnelle 	<p>Pour commencer, expliquez-moi brièvement votre parcours professionnel et votre formation avant de travailler à [CS/Académie].</p> <p>Depuis quand y travaillez-vous?</p> <p>Pourriez-vous me décrire votre fonction au sein de la [CS/Académie]? Quelles missions poursuivez-vous quand vous intervenez dans un établissement?</p> <p>Y a-t-il eu des évolutions récentes dans vos fonctions? Si oui, lesquelles et pourquoi?</p>
2. La fonction de CP/IPR	<ul style="list-style-type: none"> • Rôles/fonctions des CP/IPR • Travail collectif entre CP/IPR • Rapport à la recherche • Évolutions 	<p>Pouvez-vous décrire l'organisation du travail des CP/IPR au niveau de la [CS/Académie]? Avez-vous une «spécialité» bien définies? Travaillez-vous en équipe? Rencontrez-vous souvent les autres CP/IPR?</p> <p>Avez-vous des formations communes ou individuelles, à quelle fréquence et sur quoi portent-elles (aspects des programmes ; évaluation ; pédagogie ; autre)? Quels autres moyens vous permettent de se familiariser avec les documents du Ministère et/ou de la CS/Académie que vous devez présenter aux enseignants?</p> <p>Etes-vous impliqués dans des projets de recherche (par ex. auxquels la CS/Académie collabore)? Quels sont vos canaux d'information par rapport aux recherches dans votre domaine?</p> <p>Y-a t-il des améliorations/changements que la CS/Académie souhaite apporter en ce qui a trait aux pratiques des enseignants? Lesquelles et pourquoi? Est-ce que ce sont des priorités « pédagogiques » spécifiques à la CS/Académie?</p>
3. Leur travail avec les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Travail concret au niveau établissement • Le statut et rôle des « textes » pédagogiques dans leur travail ; rapport au curriculum formel • Relation aux enseignants et modes d'action • Ce qui pose problème 	<p>Pouvez-vous décrire votre rôle au niveau de l'établissement? Comment décririez-vous les liens entre les CP/IPR et les professionnels scolaires de l'établissement?</p> <p>En quoi consiste concrètement votre travail? Pouvez-vous donner un ou deux exemples d'intervention?</p> <p>Sur quels documents vous appuyez vous essentiellement pour conduire vos interventions (par exemple, le programme, les manuels, des documents élaborés par les services éducatifs de la CS/Académie)? Y a t-il des documents que vous élaborer vous-même? Quels sont les documents que vous utilisez moins ou pas du tout? Pourquoi?</p> <p>Quelles activités sont mises en place, de quel type (soutien, accompagnement, formations, évaluations)? Sur quels aspects/thèmes portent-elles principalement (exemples)?</p> <p>Lors de vos interventions, au cours de vos échanges avec les enseignants, quels sont les aspects qui suscitent le plus de tensions, ou controverses (les programmes, les questions d'évaluation, les méthodes pédagogiques)?</p>

		<p>Pourquoi selon vous?</p> <ul style="list-style-type: none"> - contenus du programme de [MATIÈRE] ; - approches pédagogiques particulières ; - aspects liés à l'évaluation (en classe, évaluation pour le bulletin, ou en lien avec les épreuves ministérielles/nationales...). <p>Est-ce que vous en discutez entre CP/IPR?</p> <p>Pouvez-vous me décrire une situation concrète, par exemple un problème survenu récemment, ce qui se passe alors, et comment vous réagissez habituellement? Pouvez-vous me décrire une procédure habituelle qui marche bien? Et une approche qui ne marche pas?</p>
4. Les autres politiques éducatives ou dans d'autres secteurs	<ul style="list-style-type: none"> • L'impact des politiques éducatives autres que curriculaires : en particulier impact de la gestion / pilotage par les résultats 	<p>Y-a-t-il eu d'autres changements liés à des décisions du Ministère ou de la CS/Académie qui ont impacté votre travail? (concernant les programmes, la pédagogie, l'évaluation). En quoi précisément?</p> <p>La mise en place d'instruments de gestion/ pilotage par les résultats a-t-elle changé votre rôle? Comment? Dans ce contexte est-ce que les relations avec les enseignants ont changé?</p>
Fin entrevue	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture 	<p>Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ou revenir sur un point de l'entrevue?</p>

Guide d'entretien : Acteurs clés CS/Académie

THÈMES	CE QU'ON CHERCHE À SAVOIR	QUESTIONS POUR GUIDER L'ENTRETIEN
1. Présentation générale	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'individu • Trajectoire 	<p>Pour commencer, expliquez-moi brièvement votre parcours professionnel et votre formation avant de travailler à [CS/Académie].</p> <p>Depuis quand y travaillez-vous?</p> <p>Pourriez-vous me décrire votre fonction au sein de la [CS/Académie]?</p>
2. Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la CS / Académie, « contexte d'action » des agents : priorités de la CS/Académie, orientations spécifiques, rapport à la recherche 	<p>Pouvez-vous me présenter votre CS/Académie?</p> <p>Quels sont, selon vous, les grands enjeux ou problèmes auxquels la CS/Académie est confrontée de manière récurrente ou importante? Quels changements avez-vous observé dans l'environnement local? ou le contexte institutionnel?</p> <p>Y-a t-il des orientations/ priorités spécifiques à la CS/Académie en termes de contenus d'enseignement, pédagogie, d'évaluation (par ex. dans le Plan Académique de formation)? Pourquoi ces orientations? En quoi sont-elles différentes de celles promues par les autres CS/Académie?</p> <p>Y-a t-il des améliorations/changements que la CS/Académie souhaite apporter en ce qui a trait aux pratiques des enseignants? Lesquels et pourquoi?</p> <p>La CS/ Académie est-elle impliquée dans des projets de recherche (par ex. partenariat avec une université)? Quels sont les autres canaux d'information ou contacts entre les acteurs académiques et les recherches en éducation?</p>

<p>3. L'organisation du service et la fonction des CP/IPR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rôles/fonctions des CP/IPR • Travail collectif entre CP/IPR • Rapport à la recherche • Évolutions 	<p>Comment s'organise votre service? Comment s'intègre t-il dans la CS? Comment s'effectue le lien entre votre service et les établissements?</p> <p>Pouvez-vous décrire l'organisation du travail des CP/IPR au niveau de la [CS/Académie]? Ont-ils une «spécialité» bien définies? Travaillent-ils en équipe?</p> <p>Y a-t-il eu des évolutions récentes dans leurs rôle/missions? Pour quelles raisons?</p> <p>Y a t-il des formations communes ou individuelles organisées pour ces agents, à quelle fréquence et sur quoi portent-elles (aspects des programmes ; évaluation ; pédagogie ; autre)? Quels autres moyens leur permettent de se familiariser avec les documents du Ministère et/ou de la CS/Académie?</p> <p>Les CP/IPR sont-ils encouragés à développer leur expertise par rapport aux recherches en éducation (pédagogie, didactique, mesure et évaluation, sociologie) et si oui par quels moyens?</p>
<p>4. Le travail des CP/IPR au niveau des établissements</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Travail concret au niveau établissement • Le statut et rôle des « textes » pédagogiques dans leur travail ; rapport au curriculum formel • Relation aux enseignants et modes d'action • Ce qui pose problème 	<p>Pouvez-vous décrire le rôle des CP / IPR au niveau de l'établissement? Comment décririez-vous les liens entre les CP/IPR et les professionnels scolaires de l'établissement?</p> <p>En quoi consiste concrètement leur travail?</p> <p>Sur quels documents s'appuient-ils pour conduire leurs interventions (et quelle est l'importance respective de chacun)?</p> <p>Quelles activités sont mises en place, et de quel type (soutien, accompagnement, formations individuelles/collectives, évaluations, contrôle)? Sur quels aspects/thèmes portent-elles principalement (exemples)?</p> <p>D'après vous quels sont les aspects qui suscitent le plus de tensions, ou controverses? Pourquoi selon vous?</p>
<p>5. Les autres politiques éducatives ou dans d'autres secteurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'impact des politiques éducatives autres que curriculaires : en particulier impact de la gestion / pilotage par les résultats 	<p>La mise en place d'instruments de gestion/ pilotage par les résultats (par ex. contrat/convention signé avec le Ministère ou entre la CS/Académie et les établissements) a-t-elle eu un impact sur le rôle des CP/IPR? Comment? Dans ce contexte est-ce que les relations avec les enseignants ont changé?</p> <p>Y-a-t-il eu d'autres changements importants liés à des décisions du Ministère qui ont impacté le travail des CP/IPR et des enseignants? En quoi précisément?</p>
<p>Fin entrevue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture 	<p>Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ou revenir sur un point de l'entrevue?</p>

Annexe 4 Grille de codage utilisée pour l'analyse du corpus d'entretiens

Nom de code	Sources	Segments codés
A. Presentation_Individu_Trajectoire	23	67
B. Presentation Organisation_Contexte travail	21	106
<i>Orientations_Pedagogiques</i>	18	69
<i>Presentation_CS_Acad</i>	14	36
C. Presentation_Travail_Fonctions Role	24	199
Cadrage_Direction	9	17
Collaboration_Pairs	19	66
Coordination_Travail	16	40
Formation_CP_IPR	10	22
Partenariats_Recherche	5	6
Role_CP_IPR	4	18
Evolutions_Role_CP_IPR	5	7
D. Rapport_Metier_Identite	23	114
E. Conceptions_Pedagogiques	19	70
Approches_Evaluation	9	17
Conception_Reussite	12	24
Modeles_Pedagogiques	5	8
F. Rapport_Textes_Prescriptions	24	289
Dispositifs	1	4
Documents_Accompagnement	4	7
Evaluation_National	19	145
Evaluation_CS	4	11
Manuels	1	3

Programmes	8	34
Socle	5	11
G. Rapport_Savoirs	20	73
Experience	4	10
International	3	3
Recherche	18	56
H. Rapport_Enseignants_Interactions	23	194
Arguments	10	17
Interventions	7	11
Intervention_Difficile	9	17
Intervention_Reussie	12	18
Formation_Information	5	7
Relationnel Confiance	10	13
Enenseignants_Rapport_Normes	16	67
I. Performances Resultats	18	66
Gains_Pratiques_Efficaces	3	5
Usage_Donnees	14	48
J. Interpretation_Formes_Recontextualisation	22	225
Abandon_Elements	3	5
Ettayage_Ajout	8	11
Incarnation_Contextualisation	12	24
Mise_en_Relation_Textes_Discours	15	39
Recadrage	2	2
Repositionnement_Textes	12	23
Refocalisation_Elargissement	10	43
Simplification_Condensation	5	8
Selection_Decoupage	8	23

