

# L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques au Québec

Cécile Mathou, GIRSEF, UCLouvain

ABC-Day 2019, 15 Novembre 2019

# Sommaire

- Contexte et questions de recherche
  - Les CP au Québec aux prises avec des réformes éducatives plurielles
- Cadre théorique
- Méthodologie
- Résultats
  - Le travail de médiation des CP
- Conclusion et discussion – au delà du cas Québécois, tensions au sein des normes encadrant le travail enseignant

# Les politiques éducatives au Québec dans les années 2000

## Dimensions institutionnelles

### **Gestion axée sur les résultats** (2002; 2008)

- Contractualisation à tous les échelons
- Évaluations ministérielles standardisées

## Dimensions substantielles

### Etats généraux de l'Éducation (1995-96)

#### **Réforme du curriculum**

- Refonte des programmes
- Réorganisation du temps scolaire
- Nouvelles formes d'évaluation
- Politique d'inclusion

# Que font les conseillers pédagogiques ?

- Rôle clé dans la mise en œuvre des politiques ministérielles
  - Formation continue et accompagnement pédagogique
  - Mise en œuvre des politiques éducatives, en particulier curriculaire (application programmes et autres prescriptions)
  - Également mobilisés dans l'élaboration des contenus des textes (programmes, guides pédagogiques etc.)
  - Avec la GAR: de plus en plus sollicités dans l'analyse des résultats des élèves, les interventions liées aux Plans stratégiques et Conventions de gestion;
- CP opèrent au sein de l' « intermédiation pédagogique » (Mangez, 2008), à la fois en dedans et en dehors du groupe des enseignants, à une « jonction critique » (Reeves & Drew, 2012)

# Que font les conseillers pédagogiques ?

- Rares recherches sur le travail de ces acteurs  
« intermédiaires » (entre ministère et établissements)
  - Au Québec (Lessard et Des Ruisseaux, 2004; Carpentier, 2010) comme ailleurs, étude des politiques éducatives a peu analysé les « processus médiateurs de l'action publique » (Draelants, 2007)
  - Travail d'accompagnement des enseignants par les CP : analysé du point de vue de la médiation entre recherche et pratique (Lessard, 2008)
- Mais CP aussi un échelon central dans la « chaîne curriculaire » (Forquin, 2008)
  - Qu'en est-il de médiation entre prescriptions officielles et enseignants?

# Questions de recherche

- Comment les CP se saisissent-ils des textes qui constituent la politique curriculaire ?
- Quelles médiations opèrent-ils lorsqu'ils font usage de ces textes auprès des enseignants ?
- Quels sont les effets « tendanciels » (Delvaux & Maroy, 2004) que tend à produire ce travail de médiation ?

# Cadre théorique

- Perspective adoptée: sociologie de l'action publique
  - Saisir l'action d'une diversité d'acteurs impliqués dans la médiation et la mise en œuvre des politiques aux échelons intermédiaires et locaux (Maroy et Doray, 2008)
  - Ne sont pas des relais neutres mais contribuent à traduire et réinterpréter les politiques
  - Perspective stratégique et cognitive (Hassenteufel, 2008):
    - Médiation fait intervenir des catégories cognitives et normatives (conception des savoirs légitimes, valeurs, identité professionnelle)
    - Ajustements pragmatiques: intérêts, influences, ressources, positions.
- Objectif: comprendre le rôle des CP dans la circulation des textes qui constituent la politique curriculaire

# Méthodologie

	<b>Enquête de terrain Québec</b>
Méthode et corpus	<p>11 entrevues semi-dirigées au sein de 2 Commissions scolaires (CSA, CSB)</p> <p>8 CP (mathématiques et français ; secondaire premier cycle)</p> <p>+3 cadres des services éducatifs</p> <p>Analyse thématique semi-inductive (Nvivo)</p>
Temporalité	Enquête de terrain : mars-sept 2015



# Résultats

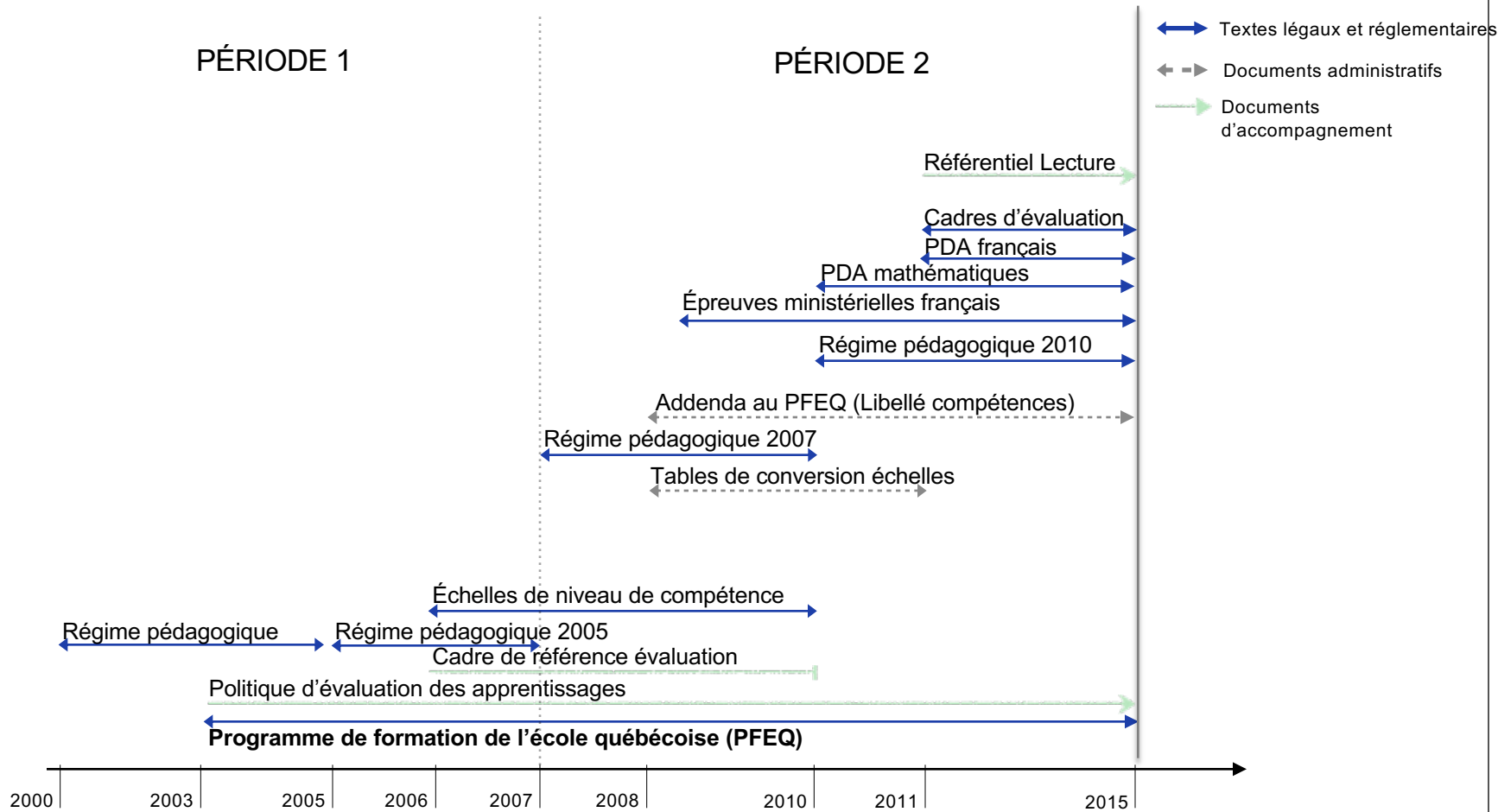
---

Le travail de médiation des CP

# La réforme du curriculum, le Renouveau pédagogique, et son « réalignement »

	Textes clés 2000-2007	2007-2015
	Programme de formation: compétences transversales, domaines d'apprentissages, domaines généraux de formation, paradigme socioconstructiviste (MELS, 2003)	<i>Progression des apprentissages</i> dans chaque discipline (2010) <i>Référentiel d'intervention</i> (MELS, 2011) centré sur l'enseignement explicite (RAI)
	Cycles pluriannuels et bilan d'apprentissage en fin de cycle (MELS, 2000; 2005);  Echelles des niveaux de compétences (MELS, 2006)	Bulletin d'évaluation standardisé, avec notes chiffrées et moyennes de groupe (Régime pédagogique 2007; 2010)  Evaluations ministérielles en français (2008)

# Evolutions de la politique curriculaire au Québec: un empilement de textes entre 2000-2015



# Rôle de vigie par rapport au programme et ses finalités de formation

## 1. Rappel de la hiérarchie des normes

- Programme en concurrence avec Progression des apprentissages: par rapport au « flou » du Programme, PDA introduit un redécoupage des « contenus » et ressemble aux programmes « par objectifs » précédents la réforme
  - Or certains CP ont eux mêmes participé à l'élaboration du Programme
  - Ils ont été des enseignants innovants l'approche par compétence et ils « croient » aux finalités de « développement global » du Programme
- Tensions:
  - CP doivent s'assurer de la mise en œuvre de la PDA (inscrite dans les plans stratégiques des écoles) mais Programme reste référence centrale
- Pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants mais peuvent leur rappeler les normes à appliquer

# Rôle de vigie par rapport au programme et ses finalités de formation

## 2. La production d'outils et de documents locaux pour orienter les pratiques enseignantes

- Consensus au sein des CP : large éventail de compétences, essentielles au citoyen du 21<sup>e</sup> siècle, doivent être développées, comme la communication et le débat, la prise d'initiative, la créativité
- Certains contenus du Programme passent au second plan: alignement de l'enseignement sur le contenu des évaluations ministérielles

*« 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. »*

*(CSB\_E12)*

- Développer des **épreuves d'évaluations internes** à la CS pour cibler compétences non évaluées par évaluations ministérielles et amortir l'effet de réduction curriculaire (*teaching to the test*)

*« 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)*

- Faire circuler des documents d'aide, supports, parmi les enseignants

- activités préparatoires à l'épreuve de lecture (épreuve CS) avec travail sur l'oral, « c'est notre petite stratégie » (CSB\_E12);
- outils d'aide à l'évaluation de la compétence « communication » en math

*Ils ont quand même abandonné une compétence aussi, [Communiquer à l'aide du langage mathématique] a disparu. Ils l'ont laissée dans le programme... moi, je produis encore des tâches de compétence 3, mais les enseignants les font-ils? [...] 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. (CSA\_E5)*

# Préserver une approche centrée sur la progression de l'élève

- S'appuyer sur certains textes même s'ils ne sont plus prescrits: le cas de échelles de niveaux de compétence
  - Bilan des apprentissages fondé sur des échelles descriptives pour dresser un portrait global du niveau de compétence atteint: centration sur les progrès de chacun
  - Le recours aux moyenne des notes chiffrées : un « recul » selon les CP, facilité de l'évaluation arithmétique
  - CP encouragent à se référer aux échelles pour ajuster les notes finales (numériques) des élèves

## Les échelles (2006)

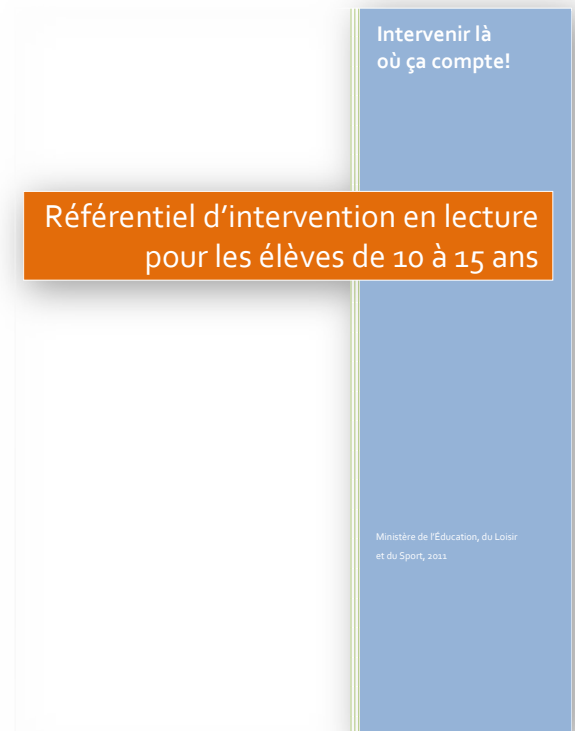
Niveau	Compétence	Jugement global en fin de cycle
5	<b>MARQUÉE</b>	La compétence de l'élève <b>dépasse</b> les exigences.
4	<b>ASSURÉE</b>	La compétence de l'élève <b>satisfait clairement</b> aux exigences.
3	<b>ACCEPTABLE</b>	La compétence de l'élève <b>satisfait minimalement</b> aux exigences.
2	<b>PEU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

- *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. [...]. Elles ne sont **plus obligatoires mais elles nous servent encore beaucoup pour valider**. Par exemple, si ton résultat numérique te donne 63 [sur 100], mais que tu connais l'élève et tu te dis, ça n'a pas de sens, cet élève-là, **il me semble qu'il vaut plus un 4 dans mon échelle**, il devrait peut-être plus avoir... 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 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)*



# Un usage ambivalent des textes promouvant les nouvelles « pratiques efficaces »

- Nouveau Référentiel d'intervention (2011):
  - Pratiques efficaces « fondées sur la recherche », dans le courant de la Réponse à l'intervention (RAI) (*direct instruction*) : modelage, pratique dirigée, pratique autonome (Bissonnette et al., 2010)
  - CS ont inscrit ces pratiques dans leurs documents stratégiques (PS; CGRE, etc.); CP doivent promouvoir mise en œuvre du RAI en français et en mathématiques



- Médiation par les CP varie
  - Adhésion et congruence cognitive
    - *Maintenant, avec le RAI, on a documenté des choses [les pratiques et stratégies à mettre en œuvre], donc on est capable de voir les effets [...] on est capable de les constater les gains. Y a des gains et les profs les voient. (CSA\_E5)*
  - Usage stratégique et pragmatique car document « passe bien » auprès des enseignants; un discours « attendu »
    - *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\_E12)*
    - *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 (...). 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)*

- Réserves par rapport à l'idée d'une « recette magique » mais « pas le choix » de composer avec

*« la tendance 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 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... 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)*

# Conclusion

- CP ne sont pas les relais neutres des textes officiels
  - Ils sont face à des prescriptions curriculaires que sous-tendent des conceptions hétérogènes de ce que sont savoirs et pratiques légitimes
  - Ils opèrent un travail de médiation tributaire de leurs croyances et valeurs ainsi que d'ajustements stratégiques et pragmatiques
- **Effets tendanciels:** cette médiation vise notamment à **amortir les effets de réduction curriculaire** induits par les évaluations ministérielles, à valoriser les compétences sociales et civiques et à préserver une logique d'**évaluation critériée**
  - Rôle de contrepoids à certaines orientations jugées néfastes
- Cependant, leur marge de manœuvre reste limitée et les tensions inhérentes à leur travail d'accompagnement sont exacerbées par les politiques éducatives de la dernière décennie

# Au delà du Québec...

- **Des logiques en tension au cœur des prescriptions?**
  - Appel à créativité, apprentissage actif vs. centration sur les « fondamentaux » et performances mesurées par des évaluations standardisées (Anderson-levitt, 2008; Lingard & Mc Gregor, 2014; Rochex et al., 2011; Sadovnik, 2006)
- Pacte (*Charte des référentiels, Avis n° 3*) :
  - **Socle de savoirs et de compétences** du tronc commun: encourager le développement de nouvelles façons de faire, compétences transversales, favoriser plaisir d'apprendre, créativité et épanouissement personnel des élèves (en plus des savoirs fondamentaux), plus de temps pour les apprentissages et moins pour l'évaluation sommative
  - **Pilotage**: responsabilisation et contractualisation; objectifs spécifiques à atteindre par les établissements (efficacité, efficience, équité)

# Au delà du Québec...

- Reconfiguration du rôle des acteurs en charge à la fois de la formation des enseignants, de l'accompagnement et de la mise en oeuvre des politiques
  - normes fondées sur « bonnes pratiques » définies en termes de rendement scolaire et fondées sur des recherches « probantes », Education basée sur la preuve (Saussez et Lessard, 2009)
  - Travail des CP de plus en plus « rationalisé » ? (Delvaux et Maroy, 2004)
  - Modèles de professionnalité en tension entre **performativité et rationalisation instrumentale** (ajustement à des standards) injonction à une **réflexivité sur la pratique** et construction située de la norme (Verhoeven, 2018)
- Pacte: promotion de l'innovation pédagogique notamment sur le modèle de « l'éducation fondée sur des preuves », appuyée par guidance pédagogique, coaching, accompagnement...

Merci pour votre attention !

[cecile.mathou@uclouvain.be](mailto:cecile.mathou@uclouvain.be)