

La contextualisation dans les réformes du secondaire premier cycle en France et en Irlande

Cathal de Paor

► **To cite this version:**

Cathal de Paor. La contextualisation dans les réformes du secondaire premier cycle en France et en Irlande. Contextes et Didactiques, Université des Antilles/ESPE, 2015, Didactiques des sciences en contexte, <https://www.contextesetdidactiques.com/616> . hal-02050161

HAL Id: hal-02050161

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050161>

Submitted on 26 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La contextualisation dans les réformes du secondaire premier cycle en France et en Irlande

Cathal De PAOR

Faculté de l'éducation, Mary Immaculate College, Limerick, Irlande

Résumé

Cet article considère deux réformes du secondaire premier cycle en cours actuellement en France et en Irlande. Bien que le but visé des réformes soit une meilleure prise en compte du contexte dans l'enseignement, elles ont suscité en même temps une forte opposition chez les syndicats. Si c'est l'évaluation des apprentissages qui a suscité la vive opposition en Irlande, en France ce sont les enseignements pratiques interdisciplinaires qui sont en ligne de mire. Étant donné que la contextualisation didactique facilite l'adaptation des processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des besoins et des intérêts des étudiants (Marcel, 2002), la raison de la forte opposition des syndicats envers ces réformes pose question. L'analyse montre que, bien que les réformes soient censées favoriser la contextualisation, la manière dont celle-ci devrait être réalisée fait l'objet d'un débat. Il faut prendre en compte les conceptions fondamentales de l'enseignement (Paquay, 1994) pour mieux comprendre ce dernier.

Mots clefs

Réforme, secondaire inférieur, contextualisation, évaluation, interdisciplinarité.

Abstract

This article considers two reforms of lower secondary education currently underway in France and Ireland. Even though the stated aim of the reforms is to take into account to a greater degree the teaching context, they have led to a strong opposition from teacher unions. If it is student assessment which has caused strongest opposition in Ireland, in France it is the interdisciplinary teaching practices which are in the firing line. Given that contextualisation in teaching enables the adaptation of teaching and learning processes in line with the needs and interests of students (Marcel, 2002), the reason for the opposition from the unions is a question which arises. The analysis shows that, even though the reforms are supposed to favour contextualisation, the manner in which such contextualisation should be realised is the subject of a debate. It is necessary to consider the fundamental conceptions about teaching in order to understand the debate more fully.

Key words

Reform, lower secondary, contextualization, assessment, interdisciplinarity.

1. Introduction

Deux niveaux principaux se distinguent dans une relation éducative, le curriculum « prescrit » ou « formel » et le curriculum « réalisé » ou « réel » (Perrenoud, 1994 : 61). Le premier (plan d'études, programme ou cursus) a le statut d'une norme, d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux enseignants. En revanche, le deuxième, le curriculum réel est celui qui est pratiqué, reçu et internalisé par les élèves. Il s'inscrit dans une situation dynamique au sein de laquelle interagissent des savoirs, mais aussi des acteurs et des enjeux de relation (Altet, 1994). Il renvoie au contexte linguistique et culturel, aux disciplines, aux niveaux scolaires et encore aux types d'interventions en jeu.

L'apprentissage des élèves ne doit pas, par conséquent, continuer à se limiter à des procédures qui privilégient la conformité curriculaire. Slattery, d'un point de vue « réconceptualiste » (Pinar *et al.*, 1995) met l'accent sur le fait que le terme « curriculum » vient du latin *currere* qui signifie courir. C'est du verbe à l'infinitif que le terme est dérivé, ce qui signifie le parcours plutôt que la ligne d'arrivée. Pour lui, le curriculum est un verbe, une activité, ou un voyage intérieur dans lequel il faut privilégier la signification de l'expérience éducative et du contexte (Slattery, 2013 : 66). Assurer plus de place au parcours de l'élève au lieu de l'uniformité prescrite met en avant la capacité des enseignants de trouver une complémentarité entre, d'une part, partir d'un curriculum prescrit et s'intéresser à sa mise en œuvre et, d'autre part, partir de la succession d'expériences formatrices.

Dans cette perspective, il devient inévitable de repenser le rôle et la mission des écoles et des enseignants. Le curriculum ne doit plus être pensé dans une perspective prescriptive mais d'une manière à mieux prendre en compte les différents intérêts et caractéristiques des parties prenantes, en particulier ceux des étudiants.

Cet article, s'appuyant sur une recherche descriptive, examine les réformes du secondaire premier cycle proposées en France et Irlande, qui visent une marge de manœuvre pour les établissements dans la mise en place d'un curriculum bien adapté aux besoins des élèves. Derrière les réformes dans les deux pays, se pose une question sur le rôle des diplômes – le *Junior Certificate* en Irlande et le Brevet des Collèges en France – qui ne jouent aucun rôle dans l'orientation des élèves dans le secondaire supérieur, et que beaucoup dépeignent comme une préparation en miniature pour l'évaluation de fin d'études que la grande majorité passera deux ou trois années plus tard.

Les réformes dans les deux pays ont aussi en commun le fait qu'elles ont suscité une forte opposition de la part de certains syndicats enseignants. Se pose alors la question de savoir pourquoi les syndicats opposent les réformes, étant donné qu'il s'agit surtout de réformes qui prétendent améliorer l'expérience éducative des élèves. La mesure dans laquelle la réforme soutient la contextualisation est alors une question qui se pose. Comment les réformes du secondaire premier cycle dans les deux territoires soutiennent-elles la contextualisation des programmes scolaires ? Et quels sont les éléments qui font le débat ?

2. La contextualisation et les paradigmes de l'enseignement

La contextualisation est définie comme l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu (Bru, 1991), et les processus « qui désignent les relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte » (Marcel, 2002 : 105).

Contextualiser le curriculum signifie le dimensionner dans des processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques, des besoins et des intérêts personnels, socioculturels et professionnels des étudiants (Mouraz *et al.*, 2012 : 35). Pour ces auteurs, toute situation éducative est au confluent de trois dimensions :

1. une dimension structurelle correspondant par exemple aux programmes, horaires, espaces ;
2. une dimension dynamique représentée par les comportements des acteurs ;
3. une dimension idiosyncrasique, relative aux significations, croyances, attentes, intérêts et motivations des sujets intervenants dans les situations.

La contextualisation résultera de l'interaction entre ces dimensions et dans la façon dont le curriculum est concrétisé par l'enseignant auprès de ses élèves, c'est-à-dire dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et dans la façon dont ce processus est compris et approprié par chacun des acteurs. Elle nécessite la prise en compte des expériences et des savoirs préalables des élèves, ainsi que de leurs motivations et de leurs rythmes d'apprentissage.

La contextualisation du curriculum est légitimée par la nécessité de permettre la concrétisation de l'égalité des chances et des principes d'équité. Elle représente « une condition nécessaire pour que chaque élève puisse donner un sens et une utilité à ce qu'il est en train d'apprendre, pour qu'il puisse s'approprier les significations de ces contenus » (Mouraz *et al.*, 2012 : 35).

Mais étant donné que la contextualisation renvoie aux processus d'enseignement et d'apprentissage, il est nécessaire de prendre en compte les conceptions du métier d'enseignant qui est sous-jacent. Une prise en compte de ces paradigmes est nécessaire pour mieux comprendre le débat entre les parties prenantes sur des réformes qui sont censées apporter une meilleure expérience éducative.

Le cadre d'analyse s'appuie alors sur la typologie de six paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement qui sont derrière les savoirs enseignants (Paquay, 1994). Dans ce contexte, les paradigmes sont conçus comme « ces noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent le mode d'approche d'une réalité » (Paquay, 1994 : 9). Les savoirs et les pratiques sociales sont fondés sur des paradigmes.

Paradigme	L'enseignant est conçu comme
1. Un « maître instruit »	A. Un transmetteur de savoir B. Un applicateur de principes
2. Un « technicien »	A. Un applicateur de principes B. Un organisateur des apprentissages
3. Un « praticien-artisan »	A. ...qui a du métier B. ...qui remplit diverses fonctions en contexte
4. Un « praticien réflexif »	A. Un analyste B. Un praticien-chercheur
5. Un « acteur social »	A. Un partenaire engagé B. Un analyste lucide
6. Une « personne »	A. En relation avec autrui B. En devenir de soi

Tableau 1 : Les six paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement (adapté de Paquay, 1994)

Les deux premières conceptions ont en commun de privilégier la primauté des savoirs. Dans la troisième, l'enseignant expert exploite intuitivement les opportunités en fonction d'un projet (Paquay, 1994 : 18). Dans la quatrième, l'enseignant est « un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif » (Paquay, 1994 : 20), correspondant au paradigme de « l'enseignant professionnel » réfléchi, capable d'analyser ses propres pratiques dans un va-et-vient « pratique-théorie-pratique » (Altet, 2001 : 30).

Mais tandis que les quatre premières approches du métier d'enseignant sont à dominante psychopédagogique, l'approche sociologique du cinquième paradigme élargit l'éventail des fonctions de l'enseignant et ouvre vers de nouvelles facettes. Dans ce paradigme, l'enseignant est un acteur social engagé dans des projets collectifs, des projets qui incluent, ce qui est notable pour les deux pratiques dont il est question ici, l'interdisciplinarité et l'évaluation:

« Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs (classe-atelier, classe-entreprise, projet en interdisciplinarité, participation constructive à des dispositifs communs d'évaluation, etc.), mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement et participer à sa gestion. »
(Paquay, 1994 : 23)

Le sixième paradigme, « soi professionnel », approche le vécu subjectif de l'enseignant, découle de l'évolution de la société, et la crise d'identité chez les enseignants dont le rôle change, ce qui est bien le cas pour les enseignants du secondaire premier cycle en France et en Irlande. Dans ce paradigme, l'enseignant est un « être-en-relation », d'où la primauté des compétences à communiquer, à gérer un groupe, à entrer en relation avec autrui (Dupont, 1986).

Ces paradigmes apportent de la clarté aux différents débats sur la professionnalisation du métier. C'est le cas, par exemple, où Le Roux pointe que la nouvelle professionnalité nécessaire pour faire face à la complexité de l'enseignement aujourd'hui est « aux antipodes d'une dépendance éventuelle vis-à-vis des programmes, des manuels scolaires, des didactiques ou des méthodes pensées par d'autres » (Le Roux, 2001 : 19).

Mais serait-il possible de rendre les articulations entre les paradigmes plus fructueuses ? C'est ce que propose Paquay (1994) par le biais d'une intégration de nature socio-constructiviste et dynamique des paradigmes, afin de « reconnaître les tensions entre pôles, neutraliser celles-ci dans leur pouvoir destructeur et les valoriser dans leur potentialité innovatrice... » (Paquay, 1994 : 33). La proposition de Paquay d'une intégration de ces paradigmes de manière à renforcer leur interdépendance et leurs complémentarités créatrices est tout à fait pertinente pour la question de la contextualisation dans les réformes actuellement en cours.

3. Méthodologie

Faire la comparaison entre deux réformes n'est pas pour nous une fin en soi mais un moyen de développer une compréhension de ce qui se joue dans la poursuite d'une réforme et les implications pour le corps professionnel des enseignants et leur identité. Nous insistons sur la dimension descriptive du travail. Comme on le notera, les deux systèmes éducatifs ont leurs spécificités et il faut de plus être attentif à la traduction des termes du système irlandais à leur juste correspondance en langue française, par exemple, l'expression de « secondaire premier cycle » qui constitue un équivalent du collège français.

En Irlande, les enseignements du secondaire premier cycle et supérieur sont, en général, intégrés dans les mêmes établissements. Le degré secondaire premier cycle, le Junior Cycle dure trois ans, le Senior Cycle durant deux ou trois ans selon le choix de l'étudiant. Les classes du secondaire comme le primaire sont appelées en ordre croissant, à la différence de ce qui se joue en France : de la première année (étudiants âgés de 11/12 ans) jusqu'à la sixième année (17/18 ans). En France, l'enseignement du collège, le secondaire premier cycle, dure quatre ans, dans les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième. La sixième correspond au cycle d'adaptation, la cinquième et la quatrième au cycle central, et la troisième au cycle d'orientation. L'instruction est obligatoire jusqu'à 16 ans, cet âge ne correspondant pas à une fin de cycle, et l'enseignement continue en général au lycée.

Un autre point de vigilance concerne les structures de l'état impliquées dans les réformes. En Irlande, par exemple, le « National Council for Curriculum and Assessment (*NCCA*) », exerce des fonctions majeures comme celles de la conception et de l'élaboration des propositions sur les programmes d'études. Il s'agit d'une agence externe au ministère de l'Éducation, même si, dans tous les cas, le ministère se réserve le droit de modifier, ou même rejeter, les propositions de cette structure. Une deuxième structure, le « State Exam Commission », qui gère la mise en place des examens s'agit bien d'une direction du ministère de l'Éducation.

Parmi les documents de première source pour le recueil des données sur les réformes, signalons les rapports produits par les deux ministères de l'éducation, y compris l'agence nationale pour le curriculum en Irlande, les réactions des syndicats disponibles dans leurs propres publications portant sur leur analyse des réformes.

4. Descriptions des contextes

4.1. Réforme du secondaire premier cycle en Irlande

Le secondaire premier cycle est sanctionné par un certificat de fin d'études appelé le *Junior Certificate*. Les sujets des épreuves sont communs à l'ensemble des établissements du territoire et sont notés dans un processus surveillé par la Commission d'état pour les examens (*State Examinations Commission*) - une autorité publique placée sous l'égide du ministère de l'éducation. Pour la plupart des sujets, les examens se déroulent dans une seule séance, généralement de 2 à 3 heures, mais il y a deux examens pour les quatre sujets suivants - gaélique, anglais, mathématiques et études commerciales. L'évaluation des apprentissages se fait pour la majeure partie, par des examens d'une durée considérable en fin d'études.

La réforme dont il est question a d'abord été présentée en 2011 dans un rapport du conseil national pour les programmes scolaires, *National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)*, dont la mission est de formuler des « conseils » pour le ministre sur la politique du curriculum de la petite enfance jusqu'à la fin des études secondaires supérieures. Le but du document était de faire l'objet d'une concertation avec les partenaires éducatifs, pour que le ministre puisse ensuite préparer un projet de loi pour mettre en place un nouveau *Junior Cycle*.

Le rapport ministériel qui a suivi ce travail préliminaire, *A framework for the junior cycle* (DES, 2012), souligne le rôle actif envisagé pour l'établissement dans l'aménagement de l'expérience d'apprentissage des élèves. Il faut noter qu'en Irlande, le terme « curriculum »

s'utilise pour désigner les textes officiels, définissant les contenus à enseigner et les méthodes à employer, avec par conséquent, une signification forte de prescription. En contrepartie, la notion de cadre ou de « framework » comme dans le titre du rapport sert à réduire ce sens d'imposition et à désigner les acteurs sur le terrain comme les acteurs de leur propre curriculum.

Le rapport proposait de donner un plus grand rôle aux établissements dans l'élaboration de leur expérience éducative. De plus, il met l'accent sur le développement des huit nouvelles compétences des élèves : la littéracie et la numératie, s'autogérer ; rester en bonne santé ; communiquer ; être créatif ; travailler avec d'autres ; gérer les informations et réfléchir. En développant ces grandes compétences, l'élève se donne les moyens de réussir sa scolarité, son orientation, ainsi que l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle. Dans la nouvelle élaboration des programmes proposée, l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir le cycle serait présenté sous forme d'un socle commun de vingt-quatre finalités transversales. À titre d'exemple, l'élève du secondaire premier cycle, « crée, interprète et apprécie de façon critique un large éventail de textes » et « comprend l'importance de la nourriture et de l'alimentation pour un mode de vie sain ».

Ce cadre était conçu comme une tentative de donner plus d'autonomie aux établissements dans la planification des programmes, de privilégier des apprentissages approfondis et de développer des compétences transversales. Au lieu de penser en termes de disciplines à compléter, l'enseignant et les apprenants sont donc appelés à penser en termes de maîtrise de certaines compétences qui seraient transférables d'une situation à l'autre.

Il y aurait des matières scolaires comme avant, avec la possibilité pour l'élève de choisir deux « demi-matières » au lieu d'une matière complète. Les textes de référence pour chacune des matières se feraient sous forme d'acquis d'apprentissage. Des listes de topiques ou de contenus seraient sélectionnées comme avant, mais l'attention portée sur les compétences serait plus grande qu'avant. Les élèves choisiraient entre huit et dix matières avec quatre options courtes au maximum pendant les trois années. Sauf exception, comme avant, tout élève étudierait les trois matières principales : anglais, mathématiques et gaélique.¹Le *NCCA* développerait également des textes de référence pour les options courtes mais il y aurait des possibilités pour les établissements de développer leurs propres options qui seront validées par l'Inspectorat, conformément à des exigences scientifiques et pédagogiques établies par le *NCCA*. Parmi les toutes nouvelles options courtes, on trouverait le chinois, la performance artistique, les médias numériques, la programmation (ordinateur).

Cela porte alors une attention plus importante au curriculum comme expérience construite sur le terrain, en mettant les enseignants et les élèves au centre du processus de changement, en sortant de l'uniformité pour mieux s'adapter à la diversité des besoins des élèves.

¹Actuellement, les établissements peuvent offrir les matières suivantes en fonction de leurs ressources : anglais ; mathématiques ; gaélique ; arts visuels, plastiques et design ; études de commerce ; classiques ; éducation civique, sociale et politique ; français ; géographie ; allemand ; histoire ; économie domestique ; italien ; études hébraïques ; matériaux et technologie (bois) ; métallurgie ; musique ; éducation physique ; éducation religieuse ; science ; espagnol ; éducation sociale, personnel et de la santé ; arts graphiques ; technologie.

4.2. Opposition à la réforme en Irlande

Il y a déjà quelques années que le ministère a proposé cette réforme, mais jusqu'à tout récemment (nous y reviendrons plus loin), les deux syndicats concernés se sont fermement opposés aux propositions. Mais pourquoi une telle opposition à répondre plus étroitement aux spécificités de leur public scolaire ?

Les syndicats ont surtout pointé les risques pour la mise en place d'une expérience uniforme si les établissements avaient plus de liberté. Favoriser des différences curriculaires entre les établissements aurait des conséquences défavorables pour la garantie de la qualité des apprentissages des élèves. Certains établissements pourraient adopter un « nouveau » curriculum, tandis que d'autres conserveraient en grande partie un curriculum plus « traditionnel ».

Mais c'est la proposition sur l'évaluation des apprentissages dans la réforme qui a suscité l'opposition la plus vive de la part des deux syndicats concernés : *Association of Secondary Teachers of Ireland* (ASTI) et le *Teachers Union of Ireland* (TUI). Jusqu'à présent, l'évaluation du secondaire premier cycle se fait en général par examen à la fin des trois ans dans une procédure gérée par la commission d'état (*State Examinations Committee*, une instance du ministère). Mais c'est les enseignants eux-mêmes qui font ce travail de notation avec une garantie d'anonymat. Ils sont rémunérés avec un paiement supplémentaire. La réforme introduirait un contrôle sur des épreuves ponctuelles tout au long de la formation, notées par les enseignants eux-mêmes sur les lieux de l'enseignement pour 40% de la note finale. Le 60% qui reste serait alloué à l'examen final. Le ministère resterait responsable du déroulement des examens finaux pour l'anglais, le gaélique et les mathématiques comme avant, mais les épreuves seraient notées par les enseignants de manière anonyme. Pour toutes les autres matières, le ministère fournirait les épreuves pour tous les établissements, et les examens seraient organisés et notés par les enseignants eux-mêmes pour leurs propres élèves, avec par conséquent, une perte d'anonymat.

Etant donné cette forte opposition, le ministère a fait marche arrière en termes de réformes. Suite à un processus de médiation, un nouveau compromis a été proposé au début de l'année 2015, à savoir, scinder le nouveau certificat de fin de cycle en deux, avec une partie basée sur les examens gérés par le ministère, et l'autre partie basée sur les évaluations des enseignants, réalisées dans la deuxième et la troisième année du cycle. Les résultats seraient enregistrés séparément sur un profil de rendement, qui remplacerait le *Junior Certificate*. Mais les syndicats s'y sont encore opposés, allant jusqu'à une série de grèves.

Depuis lors, les négociations se sont poursuivies, et le ministère et les syndicats se sont mis d'accord en mai 2015, sur la mise en œuvre de l'évaluation par les enseignants en classe. Pourtant, les résultats de ce contrôle continu ne figureraient pas dans le certificat fin cycle. Après l'avoir mis au vote de leurs membres en septembre 2015, les membres de l'ASTI ont rejeté l'accord tandis que leurs collègues de l'autre syndicat, le TUI l'ont accepté. A ce stade, le ministère poursuit la réforme et les enseignants du syndicat TUI se sont maintenant engagés à participer à la formation pour accompagner les réformes. Mais, la non-participation de l'ASTI, pour le moment en tout cas, risque de créer deux catégories d'établissement, ceux où les nouveaux programmes et modalités d'évaluation seront mis en place, et les autres établissements où les anciens programmes continueront.

4.3. Réforme du secondaire premier cycle en France

Comme en Irlande, la réforme du collège en France concerne simultanément les programmes, les pratiques d'enseignement et l'organisation pédagogique.

Comme en Irlande, le passage au secondaire supérieur intervient indépendamment des résultats du secondaire premier cycle. Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. Il fait une large part au contrôle continu et comporte une épreuve orale et trois épreuves écrites à la fin de la troisième. Pour obtenir le diplôme national du brevet, il faut la moyenne sur l'ensemble des notes et la validation du socle commun.

La réforme prétend repenser les contenus, les pratiques d'enseignement et assouplir le fonctionnement quotidien pour s'adapter à la diversité des besoins des élèves (Ministre de de l'Éducation nationale, 2015). Le travail en petits groupes, des enseignements pratiques interdisciplinaires et un accompagnement individuel particulièrement renforcé en 6e, sont aussi au cœur de la nouvelle organisation du collège. La réforme envisage la refonte de l'ensemble des programmes, pour que tous les élèves acquièrent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, par une priorité centrale donnée à la maîtrise des savoirs fondamentaux. Dans sa présentation de la réforme, le ministre souligne les faiblesses selon elle du système actuel : « Le collège est monolithique dans son approche disciplinaire, suscitant parfois l'ennui, voire la perte du goût pour le travail et l'effort » (Ministre de de l'Éducation nationale, 2015). Elle pointe le peu d'autonomie laissée au collège actuellement, qui pour elle, est inadapté à la future insertion des collégiens, « souvent peu motivant pour les élèves, anxigène pour les parents et frustrant pour les professeurs ».

4.4. Opposition à la réforme en France

Comme en Irlande, la réforme a suscité dès le début une forte opposition. Le Syndicat national des enseignements de second degré (Snes-FSU), syndicat majoritaire chez les enseignants du secondaire exprime leur opposition aux réformes dans les termes suivants :

« Les pièges à éviter sont nombreux : bricoler autour de l'orientation sans revoir les procédures d'affectation, transformer l'évaluation des élèves pour acheter une forme de paix sociale en changeant le thermomètre, renvoyer les échecs à la seule responsabilité des personnels en instrumentalisant les demandes de marges de manœuvres locales pour imposer une autonomie des chefs d'établissement, plaquer sur le Collège le modèle de l'école primaire... » (FSU, 2014 : 1)

Même si l'expression « imposer une autonomie » peut paraître ironique, c'est un accroissement des inégalités entre les collèges que craint la fédération syndicale, surtout si les établissements peuvent sélectionner les élèves. Certainement, augmenter les marges de manœuvre pourrait-il conduire à des différences curriculaires entre les établissements ; certains établissements pourraient adopter un « nouveau » curriculum, tandis que d'autres conserveraient en grande partie un curriculum plus « traditionnel ». La présentation de la réforme en Irlande ci-dessus a illustré cette même inquiétude.

Pourtant, si c'est l'évaluation des apprentissages qui a suscité la vive opposition des enseignants irlandais, il semble qu'en France ce sont les enseignements pratiques interdisciplinaires et l'interdisciplinarité qui sont en ligne de mire. Il est vrai que la contestation des programmes d'histoire et la dénonciation d'un affaiblissement du latin ont

figuré dans la réaction des syndicats, mais les appels à la grève lancés par cinq différents syndicats se sont concentrés sur cette marge d'autonomie supplémentaire laissée aux établissements. Spécifiquement, les réformes donnent aux équipes une marge de manœuvre de 20% du temps d'enseignement, dans le respect des horaires disciplinaires dédiés à un apprentissage différent des savoirs fondamentaux.

5. Discussion

Les deux réformes, selon les deux ministères concernés, envisagent une modification du curriculum prescrit pour mieux tenir compte des contextes, et des particularités des situations d'enseignement dans les établissements individuels.

Elles favorisent le rapprochement entre des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage et la réalité concrète des élèves. Elles présupposent d'appréhender les réalités sociales et culturelles dans lesquelles se trouvent les élèves, qui devraient constituer le point de départ pour les processus d'enseignement et d'apprentissage. La réforme en Irlande favorise l'évaluation par l'enseignant lui-même, préférant une évaluation de compétences transversales, ainsi que la diminution du rôle que jouent la mémorisation et les examens terminaux. Il est à noter que le contrôle continu par les enseignants pour la certification est déjà mise en place en France. Les épreuves finales sont programmées sur deux journées seulement et ne concernent que les enseignements d'histoire-géographie, de mathématiques et de français. La réussite des élèves est autant due au contrôle continu qui compte pour plus de la moitié dans l'obtention du diplôme. En plus, les enseignants français, eux-mêmes, attribuent un rôle important du contrôle continu dans la modalité d'évaluation, comme illustré dans un sondage du SNES (2009), qui fait la conclusion que le choix d'un contrôle continu seul ou d'épreuves finales sans contrôle continu est très faible : la profession souhaite un équilibre entre les deux modalités.

Cette comparaison sert donc à illustrer que ce que les enseignants rejettent dans un pays, peut-être déjà approuvé par des enseignants dans un autre, et que l'identité professionnelle de l'enseignant est en construction selon le contexte.

En revanche, c'est l'intention sur l'interdisciplinarité qui pose problème en France. L'augmentation du temps d'autonomie proposé aux établissements permettra notamment de développer des « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI), ce qui nécessitera le travail en binôme ou en groupe parmi les enseignants. Cette idée fait l'objet d'une expérimentation depuis quelques années, à titre d'exemple, dans le dispositif, « *L'enseignement intégré de science et technologie* » (EIST). Il s'agit d'une approche intégrée de la science et de la technologie en classes de 6ème et 5ème, centrée sur la démarche d'investigation et le développement de l'esprit scientifique. Mais, pour le principal syndicat français, un tel dispositif entraîne l'appauvrissement des disciplines, « *nient la qualification disciplinaire et visent à remettre en cause par ce biais la structuration du collège par les disciplines* » (SNES FSU, 2014 : 4). Pour certains autres acteurs, l'idée d'EIST est simplement de repenser les disciplines, pas de les remplacer, c'est-à-dire, une « juxtaposition de contributions disciplinaires », plutôt que d'une intégration (Coquidé *et al.*, 2013). Le EIST peut être considéré comme dispositif émergent, résultant d'une tension entre des contenus disciplinaires inscrits dans les programmes scolaires, des recommandations institutionnelles et des projets d'équipes locaux. Il s'agit d'une « *innovation professionnelle, dans laquelle les enseignants ont fait preuve de créativité et de collaboration, en concevant un curriculum auto-prescrit* » (Coquidé *et al.*, 2013 : 29).

Cette divergence des avis sur l'interdisciplinarité a été traitée dans la littérature scientifique (IFE, 2014). Un des problèmes est la rareté des études, d'étayage scientifique et d'expérimentation qui pourraient fournir une ligne directrice plus solide. Pour certains, les entrées par thème dans ce type de pédagogie renforceraient les inégalités, favorisant les élèves qui savent construire un texte en cherchant dans différents domaines, laissant les plus faibles sur le bord de la route, ceux qui n'auront pas appris les pré-requis: le vocabulaire, la culture, et une manière de réfléchir associée aux matières individuelles. On risque alors, selon eux, de rendre l'enseignement plus superficiel, et les projets simplistes. Le paradoxe est que les deux réformes sont censées favoriser l'égalité de la formation des élèves en augmentant la marge de manœuvre des établissements dans la contextualisation de leur enseignement.

Il y a un risque aussi que ce qui est actualisé ne correspondra guère à ce qui est prescrit. Par exemple, en Australie, Wallace *et al.* (2007) illustrent les décalages entre les prescriptions d'intégration curriculaire et les mises en œuvre effectives dans leur analyse de différentes études, conduites ces dix dernières années dans le secondaire premier cycle australien. Et en Finlande, la décision récente de ne plus dispenser les cours par matières mais par thèmes n'est pas au goût de tous. Ceux qui sont en cette faveur pointent que de nombreux cours traditionnels n'ont aujourd'hui aucune visée pratique car ils ne prennent pas en compte l'évolution du monde contemporain.

La réforme finlandaise propose une approche collaborative, où il s'agit de réunir les étudiants en plusieurs petits groupes et leur donner des problèmes à résoudre afin d'encourager le travail en équipe et la communication. Il s'agit de ne plus inclure de cours superflus dans les programmes sous prétexte qu'ils correspondent à une matière. Mais plusieurs enseignants refusent de devoir prendre des décisions collectives sur les contenus des programmes scolaires et pour l'instant, la réforme n'est testée que dans certaines écoles de la capitale.

Les débats sur la question de l'évaluation et de l'interdisciplinarité, ainsi que tous les autres enjeux au cœur des réformes mobilisent certaines représentations et des croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner, autrement dit, les paradigmes de l'enseignement (Paquay, 1994). Les paradigmes apportent de la clarté aux différents débats sur le métier d'enseignant, dont la contextualisation. Chaque paradigme met en relief une facette du métier. Les trois premiers sont des paradigmes normatifs centrés sur les savoirs, les savoir-faire techniques et les schémas d'action. Ils sont complétés par les trois autres paradigmes : ceux du praticien réflexif, de l'acteur social et de la personne en développement. Le praticien réflexif et professionnel du quatrième paradigme est un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif. Mais le travail de l'enseignant ne se réduit pas à ses seules prestations en classe, l'enseignant étant un acteur social engagé dans des projets collectifs. Enfin, selon le paradigme personnaliste, l'essentiel d'une formation consiste à entrer en relation avec les élèves.

Etant donné le désaccord et le débat actuellement en cours face aux réformes, la proposition de Paquay d'une intégration de ces paradigmes de manière à renforcer leur interdépendance et leurs complémentarités créatrices, et de "chercher les synergies dynamisantes" (Paquay, 1994 : 33) serait très pertinent. Ce paradigme intégrationniste nous permet aussi à repenser les compétences dont l'enseignant aura besoin.

6. Conclusion

L'analyse des réformes dans les deux pays et la réaction des syndicats souligne la nécessité de considérer la conception du métier d'enseignant qui est sous-jacent. En faisant cela, nous serons alors plus en mesure de comprendre comment accompagner un changement de pratiques auprès des enseignants, d'une manière à éviter qu'ils le subissent comme une menace pour leur identité professionnelle – l'objectivité des évaluations pour certains enseignants en Irlande, la relation avec leur discipline pour d'autres en France.

Si les réformes se justifient par une meilleure expérience éducative, une des difficultés illustrée par cette analyse, c'est arriver à un consensus sur comment garantir une telle finalité. Les difficultés concernent l'adéquation entre les pratiques envisagées dans les réformes et les représentations et des croyances quant à la nature de l'enseignement. Les enseignants sont appelés à favoriser la prise en compte « des points de départ des élèves » afin de les engager comme des sujets dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, et en même temps assurer un travail en lien avec leur propre conception de l'enseignement et leur programme. C'est pourquoi Paquay souligne que l'intégration des six paradigmes « est vivante ; elle évolue ; elle est à construire continuellement par chacun et, dans chaque établissement, elle peut renforcer les complémentarités créatrices » (Paquay, 1994 : 33). À l'heure où plusieurs pays optent pour une plus grande responsabilisation des établissements dans l'élaboration de leur curriculum, il reste à voir comment les différents partenaires éducatifs en Irlande et en France peuvent arriver à s'impliquer dans les réformes du secondaire premier cycle.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ASTI (2012). *Consultation on the junior cycle*. Dublin: Association of Secondary Teachers of Ireland (ASTI). Disponible en ligne sur : <http://www.asti.ie/education/curriculum-assessment/asti-junior-cycle-consultation/>
- Coquidé, M. Fortin, C. et Lasson, C. (2013). D'un curriculum auto-prescrit à des curriculums co-produits. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 52, 11-31.
- DES (2011). *Literacy and numeracy for learning and life, The National Strategy to improve literacy and numeracy among children and young people*. Dublin: Department of Education and Skills (DES). Disponible en ligne sur : http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf
- DES (2012). *School Self-Evaluation: Guidelines for Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills (DES). Disponible en ligne sur : http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse_guidelines_primary.pdf
- DES (2012). *A Framework for Junior Cycle*. Dublin : Department of Education and Skills.
- DES (2015). *Framework for Junior Cycle 2015*. Dublin : Department of Education and Skills. En ligne : <http://www.juniorecycle.ie/Curriculum/Framework-for-Junior-Cycle>.
- IFE (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 100. Disponible en ligne sur: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/100-mars-2015.pdf>
- Le Roux, A. (2001). La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français. *Cybergeo : European Journal of Geography Epistemology, History, Teaching, document*, 199. Disponible en ligne sur : <http://cybergeo.revues.org/4065>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-113.

- Ministre de l'Éducation (2015). *Collège 2016 : tout savoir sur la réforme*. Disponible en ligne sur : <http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016-tout-savoir-sur-reforme.html>
- Mouraz, A., Fernandes, P. et Morgado, J. C. (2012). Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques. *La Recherche en Éducation*, 7, 31-44
- NCCA (2011). *Towards a framework for junior cycle*. Dublin : National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph. (1994). Curriculum : le réel, le formel, le caché. Dans J. Houssaye (Dir.) *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76) Paris : ESF.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. et Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New-York : Peter Lang.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development ion the post-modern era*. New York : Garland.
- SNES (2009). *Résultats de l'enquête Brevet*. Syndicat National des Enseignements de Second degré (SNES). Disponible en ligne sur : <https://www.snes.edu/Resultats-de-l-enquete-Brevet-mise.html>
- SNES FSU (2014). *Collège, un projet pour l'avenir*. L'Université Syndicaliste, 746. Syndicat national des enseignements de second degré, Fédération syndicale unitaire (SNES FSU). Disponible en ligne sur : http://www.snes.edu/IMG/pdf/24_p_college_160x210.pdf
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.