

# LES RÉFORMES

PROCESSUS DE CHANGEMENT ET CONSÉQUENCES

Volume 1 numéro 1 2022

---

NUMÉRO THÉMATIQUE

La revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorants (RED) est une revue en ligne et en accès libre. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais menés par de jeunes chercheurs/euses (doctorant-es et post-doctorant-es).

Les numéros intègrent à la fois des éléments des sciences de l'éducation mais aussi d'autres disciplines.

---

Numéro de série internationale : ISSN 2813-4400

Open Access Publications  
Bibliothèque de l'Université de Genève  
Creative Commons Licence 4.0



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Tous les articles de ce numéro sont mis à disposition sous licence *creative commons* par leurs auteurs respectifs

Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorants (RED)

Université de Genève  
Bd du Pont d'Arve 40 | 1211 Genève 4 - Suisse

<https://oap.unige.ch/journals/red/>

# LES ACTEURS ET LES RÉFORMES : PROCESSUS DE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE DANS L'ÉCOLE FRANCOPHONE BERNOISE

Joaquim Sieber, *Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et Université de Neuchâtel*

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e987

## Résumé

Les écoles de l'espace romand de formation sont au beau milieu de réformes, cela depuis les années 2000. Ces réformes qui sont décidées par les politiques et les départements de l'instruction publique concernent les lois scolaires, le fonctionnement institutionnel, mais aussi les pratiques enseignantes. Mais qu'en est-il sur le terrain? Comment les enseignant-es appréhendent-ils et mettent-ils en place ces réformes? Amènent-elles des changements pédagogiques? Cet article apporte des pistes de réponse en mobilisant la réforme du Plan d'Études Romand (PER) dans le canton de Berne : 13 études de cas issues d'entretiens compréhensifs ont été menés avec des enseignant-es afin de comprendre quels sont les effets de cette réforme sur les pratiques pédagogiques. Les résultats montrent que si la réforme semble bien en place et reçoit l'adhésion des enseignant-es, elle n'a que peu d'impact sur leurs pratiques et sur les élèves. Cependant, dans quelques situations spécifiques, la réforme semble avoir impulsé des changements pédagogiques. Ces résultats nuancent le concept de réforme comme facteur de changement, proposant une approche compréhensive et contextualisée.

## Mots-clés

Changement pédagogique ; Réforme ; Acteurs/trices ; Rôle social ; Norme institutionnelles ; Plan d'Études Romand

## Abstract

The schools in the French-speaking part of the canton of Bern have been going through reforms since the beginning of the 2000s. These reforms are established by politicians and public education departments; they pertain to school laws, institutional operations, but also teaching practices. What is the situation in the field? How do teachers understand and implement these reforms? Do the reforms bring about pedagogical changes? This article attempts to give answers with the example of the reform of the Plan d'Études Romand (PER) in the canton of Bern: we conducted 13 case studies based on comprehensive interviews with teachers in order to understand the effects of this reform on teaching practices. The results show that although the reform seems to be well in place and is supported by teachers, it has little impact on their practices or on students at the institutional level. However, in some specific situations, it seems to have led to pedagogical changes. These results moderate the concept of reform as a factor of change, proposing a comprehensive and contextualized approach.

## **Keywords**

Educational change; Reform; Actors; Social role; Institutional norms

## **INTRODUCTION**

**D**epuis les années 2000, les politiques des cantons romands redoublent d'efforts pour harmoniser leur école publique. Créée en 1996, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), regroupant les chef-fes des administrations cantonales romandes, a contribué à mettre en place plusieurs textes législatifs déterminants : le concordat HarmoS (2006), la Convention Scolaire Romande (2007) ou encore le concordat sur l'enseignement spécialisé (2007). Ces textes imposent à chacun des cantons signataires d'adapter ses lois ou règlements scolaires.

Au-delà des textes législatifs et administratifs, la CIIP a également travaillé sur des projets concrets impactant directement le terrain : au début des années 2000, les Hautes Ecoles Pédagogiques remplacent les écoles normales avec un objectif de professionnalisation (Criblez & Hofstetter, 2000 ; Giglio & Boéchat-Heer, 2012). En 2009, le Plan d'Etude Romand (PER) est implémenté pour toute la Romandie, suivi par le Moyens d'Enseignements Romands (MER) (Maradan, 2014). Dans un même temps, les cantons travaillent à rendre leur école plus inclusive, notamment en invitant l'enseignement spécialisé directement dans les classes (Ramel, 2015).

Ces différents objets sont souvent qualifiés de réformes et associés à des processus de changements, puisque de fait, des changements sont concrètement visibles par les modifications formelles des textes légaux et des structures scolaires. Cependant, ces réformes n'ont pas uniquement un impact sur les législations et les structures institutionnelles, elles contiennent aussi des dimensions pédagogiques qui concernent directement les pratiques des enseignant-es (Giglio, Matthey & Melfi, 2014; Marc, Maradan & Emery, 2007; Noël, 2014; Pfister, Stricker & Jutzi, 2015). Or, de nombreux/seuses auteurs/trices (Cros, 2004; Finkelsztein & Ducros, 1996; Houssaye, 2014; Tardif & Lessard, 2004 ; Van Zanten, 1998) observent que les réformes légales sont parfois déconnectées des pratiques et n'ont, au final, que peu de prise sur celles-ci. Elles ne débouchent ainsi que sur des adaptations mineures du système, sans que cela n'affecte le quotidien des acteurs, ce qui remet directement en question le lien entre réforme et changement.

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous travaillons à comprendre comment s'articulent réformes et changements en nous intéressant à la manière dont les enseignant-es, considéré-es comme les principaux agents de l'institution et donc acteurs/trices déterminants du changement, appréhendent les réformes et les traduisent dans leur pratique. Cet article présente une partie des résultats de cette recherche.

D'abord, nous proposons une discussion du concept de réforme en regard de celui de changement. Nous explicitons ensuite la problématique que nous avons adoptée, argumentant pourquoi nous considérons comme nécessaire d'aller questionner les acteurs/trices sur leurs conceptions et leurs pratiques pour rendre compte du changement. Nous poursuivons en décrivant brièvement notre terrain de recherche, son contexte et notre méthodologie de récolte et d'analyse de données. Nous présentons enfin quelques résultats concernant l'implémentation du Plan d'Études Romand dans l'espace romand de formation, cela dans le but de montrer, exemples à l'appui, quels sont les effets d'une transformation du cadre légal au niveau pédagogique.

## REFORME : QUELS CHANGEMENTS ?

**L**a réforme est généralement définie comme un changement volontaire décidé et piloté par l'autorité d'une institution, cela au travers d'objectifs généraux qui prennent la forme de normes légales, lesquelles ne contiennent que rarement des indications pratiques précises (Barroso, 2017; Cros, 1997 ; 2004; Ducros & Finkelsztein, 1986). Il s'agirait donc d'un processus caractérisé par une dynamique top-down ou centre-périphérie : l'autorité transforme les normes et, par extension, le fonctionnement de l'institution imposant aux acteurs/trices subalternes de conformer leurs relations, leurs pratiques et leurs conceptions aux nouvelles conditions-cadres ainsi créées.

La réforme dénote ainsi une vision structuraliste voire fonctionnaliste du changement, lequel peut sembler être quasi-automatique. La réalité est cependant bien plus complexe : les acteurs/trices subalternes ne sont pas passifs/ves, mais disposent de marges de manœuvre lorsqu'ils/elles sont confronté-es à des injonctions réformatrices (Bernoux, 2009; Cros, 2004; Ducros & Finkelsztein, 1996; Gaglio, 2011 Huberman & Miles, 1984). Bien que contraint-es de se positionner face à la réforme, ils/elles effectuent des choix dans leur participation : acceptation, appropriation, traduction, négociation, soumission, freinage, sabotage sont autant d'attitudes possibles, avec des nuances selon les personnes voire les moments du processus. « Le changement voulu d'en haut ne se réalisera pas sans l'adhésion des praticiens. Si sans doute ce ne sont pas aux enseignants de décider du changement, il ne peut se faire sans eux ou contre eux » (Baluteau, 2003, p.86).

Cela implique qu'une réforme, bien que réelle au niveau légal, peut échouer à faire changer les pratiques ou les mentalités des acteurs/trices, ou encore ne le faire que de manière partielle. S'il serait tentant de déclarer l'existence de changement dès la constatation de volontés politiques traduite par une réforme légale, il nous semble nécessaire de prendre en compte les réactions des acteurs/trices dans l'analyse des réformes. Dès lors, le concept prend une toute autre dimension, ce qui questionne son périmètre, puisqu'il s'agit de déterminer si le changement d'une loi scolaire mérite d'être considéré comme une réforme si celui-ci n'a conduit à aucun changement de pratiques pédagogique.

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'aller à la source du concept de réforme en interrogeant ce qu'est le changement.

## QU'EST-CE QUE LE CHANGEMENT ?

**D**errière un terme très banal se cache une complexité peu commune : le changement échappe à toute tentative de définition (Alter, 2000 ; Bernoux, 2010) ; les sciences sociales ne prenant pas le risque de proposer un cadre théorique universel, complet ou fermé pour l'appréhender (Boudon, 1984 ; Cros, 1997). Devant cette notion protéiforme, les auteurs/trices appellent à varier les angles théoriques (Bernoux, 2010; Grossetti, 2004 ; 2011), alors que nombre de travaux relèvent la nécessité de replacer chaque changement analysé dans son contexte spécifique (Adamszewski, 1996 ; Bernoux, 2010; Lahire, 1996 ; Monetti, 2002). Plus encore, les auteurs/trices s'accordent pour penser qu'il y existe « changement et changement » (Mollo, 1989). En effet, selon les objets et les contextes choisis, les changements n'ont ni la même portée et ne touchent pas les mêmes réalités (Gaglio, 2011), les processus sont très différents « quand on change simplement de manuel scolaire ou quand on change de pratiques pédagogiques qui met en jeu les relations instaurées avec les

formés » (Cros, 1997, p.141), Abernot et Eymery mettant notamment en évidence les apprentissages nécessaires et leurs conséquences :

« Il y a une différence entre la simple accommodation à une demande (pour laquelle le changement ne serait que l'adhésion à de nouvelles règles sans avoir engendré de nouvel apprentissage) et l'appropriation d'un savoir qui laisse accéder à de nouveaux liens pour reconstruire des représentations initiales et créer une nouvelle réalité » (pp.54-55).

Une réforme ou une innovation peut concerner une diversité d'objets : légalité, technologie, bureaucratie, architecture, sécurité et autant de contextes. De fait, analyser le changement nécessite de s'intéresser à un objet précis dans un contexte à chaque fois particulier (Baluteau, 2003 ; Cros 2020; Guy, 2013). Le changement ne peut donc s'analyser pour lui-même, il est nécessaire de le définir par rapport à son objet et à son contexte, que Lahire (1996) et Grosseti (2006) proposent de décliner à l'aide de trois échelles, soit la temporalité, la masse et le champ.

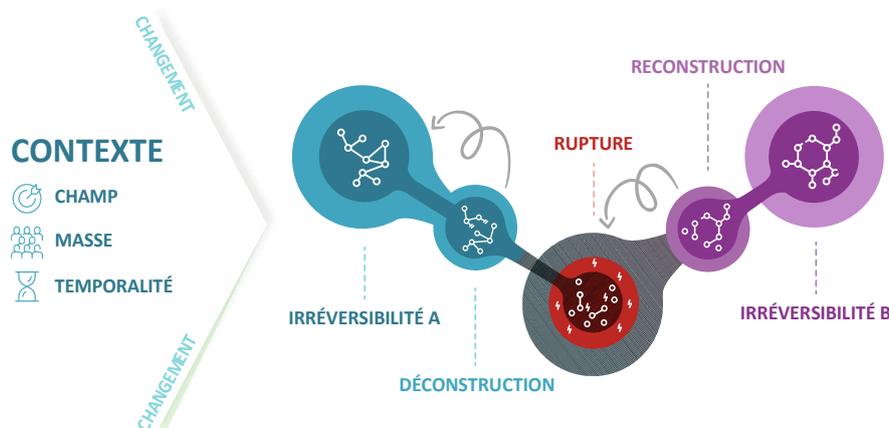
Plus encore, pour pouvoir comprendre et analyser le changement, et par-delà une réforme spécifique, il est important de définir ce qu'est le changement de manière ontologique, en le différenciant d'autres types de mouvement sociaux.

## CARACTERISITQUE DES CHANGEMENTS COMME MOUVEMENT SOCIAUX

Plusieurs caractéristiques irréductibles émergent systématiquement des travaux portant sur le changement : d'une part, le changement survient spécifiquement lorsqu'un système est confronté à un problème et entre en crise, engendrant incertitude et imprévisibilité, cela jusqu'à un point de non-retour, caractérisé par la présence d'une rupture (Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010 ; Boudon, 1984 ; Gaglio, 2011; Grosseti, 2004 ; Weick, 2003). Cela permet de le différencier d'autres types de mouvements comme les rénovations ou les adaptations, qui sont des mouvements sans rupture.

D'autre part, le changement ne peut être défini comme un objet statique ou un résultat, mais plutôt comme un processus systémique, lequel se déroule en plusieurs phases qui s'alternent de manière non séquentielle et discontinue (Alter, 2000; Monnetti, 2002b). Parmi ces phases, les auteurs notent la présence d'une configuration stable et observable, qui entre dans une seconde phase de déconstruction, suivie d'une phase de rupture. Suite à la rupture, une nouvelle configuration est reconstruite et peut atteindre une certaine stabilité, laquelle reprend certains éléments de la configuration de départ tout en étant différente, cela de manière durable. Le passage d'une phase à l'autre s'effectue par des séquences d'actions successives (Adamszweski, 1996; Alter, 2000 ; Bernoux, 2010; Boudon 1984; Crozier & Friedberg, 1977 ; Grosseti, 2004 ; Huberman, 1982). Nous pouvons ainsi proposer une modélisation idéal typique du changement reprenant ces différents éléments (figure 1) :

Figure 1 : Modélisation du changement (Sieber, sous presse)



Le changement n'est ainsi pas une « donnée naturelle », mais un processus empiriquement et théoriquement construit, s'appliquant sur un objet spécifique, lequel est inscrit dans un contexte (Ducros & Finkelsztejn, 1986; Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Guy, 2013). Or, en faisant des séquences d'actions le moteur du processus de changement, celui-ci devient un fait social total (Monetti, 2002), impliquant une multitude d'acteurs aux logiques et aux relations complexes, agissant dans un environnement social caractérisé par des contraintes institutionnelles (Admaszweski, 1996 ; Alter, 2000; Bernoux, 2010; Crozier & Friedberg, 1977; Grosseti, 2004).

## LE CHANGEMENT SOCIAL : ENTRE ACTEUR-TRICES, ORGANISATION ET INSTITUTION

Afin d'appréhender toute la complexité d'un processus de changement social, nous proposons de prendre en compte trois dimensions qui assurent un métissage théorique et permettent une analyse approfondie du changement (Bernoux, 2010).

La première dimension thématise l'acteur/trice, ses actions, ses choix, ses apprentissages. Nous identifions ces éléments comme étant des conceptions organisées en système (Giordan, 2018) lesquelles construisent le sens (Weick, 2003) qui en se transformant peut potentiellement provoquer des changements. Cette dimension se situe au niveau micro, elle rend compte des processus psychologiques individuels, considérant les marges de manœuvre des acteurs/trices et leurs logiques d'actions.

La deuxième dimension s'intéresse aux relations des acteurs/trices, soit aux systèmes de rôle qu'elles produisent et à leur organisation (Weick, 2003). Elle s'intéresse ainsi aux liens sociaux, aux représentations sociales et aux apprentissages collectifs qui se déroulent au sein d'une organisation (Crozier & Friedberg, 2007). Elle se situe au niveau méso, prenant en compte les réseaux, les rapports de pouvoir ou encore les pratiques sociales.

La troisième dimension rend compte des normes et du fonctionnement des institutions qui influencent à la fois les systèmes de rôles et les constructions de sens (Douglas 1986; Dubet, 2002).

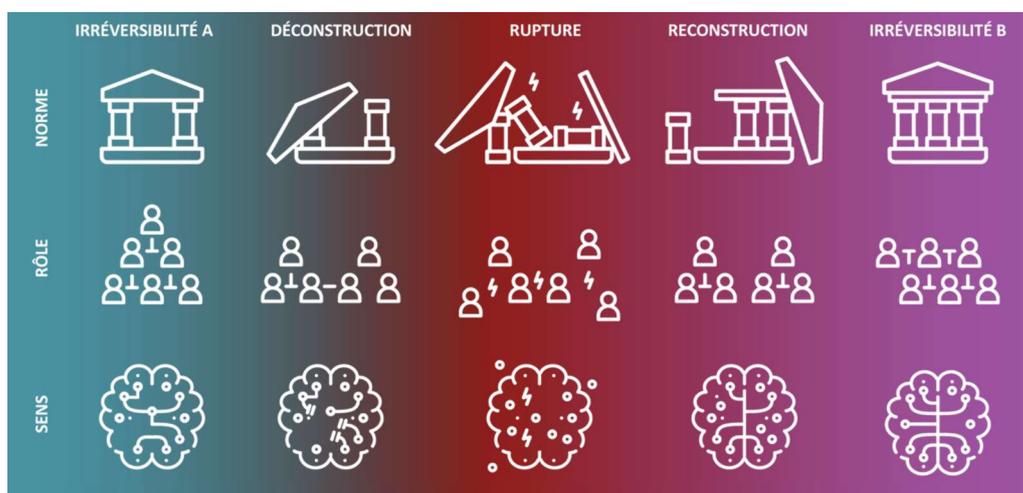
Il s'agit d'une dimension plus macro, structuraliste, sur laquelle l'acteur n'a une influence que limitée.

Une crise implique que l'une des dimensions ne fonctionne plus de manière cohérente, produisant de l'incertitude. Les constructions de sens, de rôles ou de normes, selon des temporalités différentes ou parfois tous en même temps, de manière synchronisée ou anarchique, sont déconstruites puis reconstruites à l'aide de dynamiques spécifiques : l'acteur/trice renforce ou transforme ses conceptions par une dynamique d'apprentissage personnel (Giordan, 2018), les systèmes de rôles se clarifient ou se transforment dans les interactions lors d'apprentissages collectifs (Crozier & Friedberg, 2007; Weick, 2003) et les normes impactent le fonctionnement institutionnel.

Lorsque l'un ou plusieurs de ces systèmes ne parviennent pas à contenir la crise, que l'incertitude grandit et qu'il est déconstruit au point de n'être plus opérationnel, la rupture survient marquant une dislocation du système de conceptions, de rôles ou de normes. Le système nécessite alors une nouvelle construction, pour répondre aux défis imposés par la crise.

Le changement peut rester cantonné à une seule dimension ou s'étendre aux autres ; mais pour que le changement soit social, nous considérons qu'il concerne nécessairement l'ensemble des trois dimensions, lesquelles s'articulent et traversent les phases irréductibles du changement (Sieber, sous presse). Le changement social peut ainsi être modélisé par un idéal-type (figure 2) :

**Figure 2 : Modélisation des trois dimensions du changement social**



Cette conceptualisation permet de proposer quelques orientations théoriques : une réforme devient une forme de changement particulière qui commence par la dimension institutionnelle, normative ; elle ne peut être considérée que comme un potentiel changement social, celui-ci n'étant effectif que si la dimension institutionnelle parvient à affecter aussi le système de rôle et les conceptions des acteurs/trices, selon une relation de cause à effet identifiable.

Or, pour que cette relation de cause à effet soit analysable et qu'il soit possible de juger de la réalisation effective de changements suite à une réforme légale, il est nécessaire de circonscrire l'objet de la réforme et son contexte. Dans notre cas, l'objet qui nous intéresse est la pédagogie, que nous définissons dans les prochains paragraphes.

## LA PEDAGOGIE COMME OBJET DE CHANGEMENT

Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt porte sur des changements sociaux qui concernent l'objet « pédagogie », défini comme une action éducative articulant avec cohérence des valeurs, des théories et des pratiques (Vellas, 2008). En reprenant les dimensions du changement social, la pédagogie est considérée comme une construction de sens, soit un système cohérent de conceptions éducatives développées par l'enseignant. Elle est aussi un ensemble de pratiques qui donnent vie à l'organisation du groupe classe et détermine les rôles de chacun·es, élèves et enseignant·es. En outre la pédagogie s'inscrit dans l'institutions école et ses normes, celles de l'établissement scolaire en premier lieu, mais aussi celles des systèmes scolaires cantonaux et intercantonaux qui constituent notre champ spécifique.

Quant aux échelles de masse et de temporalité (Grossetti, 2004; Lahire, 1996), notre étude s'inscrit dans une temporalité récente, de l'aube des années 2000 à aujourd'hui, alors que la masse concerne l'espace francophone bernois, et plus particulièrement la classe comme organisation. Dès lors, l'enseignant·e devient l'acteur/trice principal·e du changement pédagogique, puisque dans ce champ particulier, il/elle est clairement déterminant·e compte tenu du fait qu'il/elle détient l'autorité pédagogique. L'enseignant·e est institué·e pour effectuer les choix pédagogiques et ainsi réaliser les réformes (Baluteau, 2003; Bernoux, 2009; Cros, 2004; Ducros & Finkelsztein, 1996; Gaglio, 2011; Huberman & Miles, 1984) Le questionnement s'oriente vers l'enseignant·e en tant qu'acteur/trice et prend la forme suivante :

Dans le cas de la réforme du PER, quels sens les enseignant·es donnent-ils/elles aux changements pédagogiques ? En quoi ce sens influence-t-il les pratiques pédagogiques, l'organisation de la classe et donc le rôle des élèves ?

Afin de répondre à cette question, dans le cadre d'une thèse de doctorat (Sieber, sous presse), nous nous sommes intéressés à plusieurs réformes légales actuellement en cours dans l'espace francophone bernois et ayant potentiellement des composantes pédagogiques, comme c'est le cas pour la mise en place du Plan d'Etudes Romand.

## METHODOLOGIE DE RECOLTE ET D'ANALYSE DE DONNEES

**S**uite au développement du cadre théorique permettant d'appréhender le changement, nous avons construit un guide d'entretien, principalement compréhensif (Kaufmann, 1996), comprenant également des parties d'explicitation qui permettent d'avoir un aperçu des pratiques réelles (Vermersch, 2011) . Nous nous sommes également intéressés à l'histoire de vie de l'enseignant, cela permettant de situer les réformes dans le vécu de l'acteur/trice et d'avoir des informations sur leur vision pédagogique.

Treize entretiens audio-enregistrés ont été effectués avec des enseignant·es choisi·es de manière aléatoire, tout en nous assurant une représentation équilibrée des différents degrés d'enseignement (1H à 11H). Après avoir retranscrit intégralement les entretiens, nous avons mené des analyses thématiques à l'aide d'une grille de codage construite à partir des dimensions et indicateurs issus de notre conceptualisation du changement (Miles & Hubermann, 2003), dans une démarche d'abduction. Nous avons ensuite reconstruit les discours (Blais & Martinaux, 2006) dans le but de

comprendre les impacts de différentes réformes sur les conceptions des enseignant-es et sur le système de rôle de leur classe. Dans une première phase d'analyse, nous avons considéré chaque entretien comme une étude de cas, situant donc chacune des analyses dans son contexte spécifique (Miles & Huberman, 2003). Une seconde analyse, transversale, nous a amenés à chercher à identifier pour plusieurs réformes, dont le PER, des récurrences et des particularités quant à la manière dont elles sont perçues et mises en place par les enseignant-es. La suite de cet article présente des résultats qui permettent d'apporter un éclairage sur les liens entre changement et réformes.

## LA REFORME DU PER DANS L'ESPACE FRANCOPHONE BERNOIS : CONCEPTIONS DES ENSEIGNANT-ES ET EFFETS SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

**S**uite à la création de la CIIP et à l'avancement des travaux de création du Plan d'Etude Cadre Romand (PECARO) censé encadrer la création des plans d'études cantonaux, l'administration francophone du canton de Berne travaille à la création de son propre plan d'études en suivant les directives de PECARO, alors en consultation. D'autres cantons rejoignent ce projet (Jura, Neuchâtel, Fribourg puis Valais) ; il devient dès lors intercantonal.

PECARO est mis en échec en 2007 sur fond de polémique pédagogique, critiqué notamment par les associations de parents et de professionnels. Mais devant la nécessité d'avancer sur le dossier de l'harmonisation, les cantons de Genève et de Vaud rejoignent le projet de plan d'études initié par les cantons de Berne, du Jura, de Neuchâtel, de Fribourg et du Valais. Devant cette unanimité romande, la CIIP récupère le pilotage du projet, qui prend le nom de Plan d'Etudes Romand.

Laisant de côté les questions pédagogiques et ciblant uniquement les objectifs – bien que cela influence indirectement les questions pédagogiques (Marc, Maradan & Emery, 2014) –, le PER est adopté en 2010 par la CIIP. Il est rapidement enseigné dans les HEP et entre en vigueur en 2013 pour le canton de Berne, accompagné par la création de nouveaux moyens d'enseignements (MER).

Dans le canton de Berne, le plan d'études est complété par des dispositions générales, lesquelles donnent quelques orientations quant aux objectifs, aux formes et aux exigences, notamment pédagogiques. L'empreinte des paradigmes constructivistes est explicite, avec l'objectif d'inviter les enseignant-es à entrer dans cette démarche, autant au niveau pratique que théorique (Giglio, Matthey & Melfi, 2014).

Devant ces injonctions formelles, qui peuvent être considérées comme une réforme légale, nous sommes allés demander aux enseignant-es ce qu'ils/elles pensent de ce plan d'études, comment ils/elles le mettent en place et ce que cela a changé pour eux/elles au niveau pédagogique, dans leur classe.

Nos données et nos analyses se situent donc près de 10 ans après l'adoption légale et administrative du PER. Notre objectif est de comprendre comment les enseignant-es ont vécu cette réforme des textes légaux, quelles sont les conceptions concernant le PER et quels effets ils/elles en perçoivent sur leurs pratiques pédagogiques.

## DEROULEMENT DE LA REFORME

L'analyse transversale de nos entretiens révèle que les enseignant-es ont vécu trois phases d'implémentation du PER. Lors de la phase de lancement, les enseignant-es reçoivent une version physique du PER avec comme consigne de le parcourir. Bien que l'arrivée prochaine du PER ait été annoncée depuis plusieurs années, il semble que sa concrétisation ait été perçue de manière assez soudaine par les enseignant-es ayant déjà plusieurs années d'expérience, provoquant un certain désarroi ainsi que des craintes, soit de l'incertitude et par extension un rejet de la réforme.

Kaela : [...] ensuite on l'a reçu [le PER], on nous a demandé de le lire, et puis ça c'était quand même un gros pavé à lire et c'était pas très compréhensible. C'était un peu angoissant. (...) donc tu vois le PER il te demande d'évaluer tellement de choses chez les élèves, alors comment alors les enseignants ont commencé à fabriquer des grilles, mais il faudrait que je te montre ça, des choses pour suivre les enfants, mais, mais, mais des dossiers à remplir chaque année pour chaque enfant, mais là je me suis dit, mais là je vais jamais y arriver là j'ai plus envie, là ça fait plus partie de ce que moi j'ai envie d'avoir avec un enfant, (...) Mais alors suivre un enfant avec le dossier pareil ça je pourrais jamais quoi, jamais. Et d'abord je me suis dit je vais devoir le faire c'est pas possible, et là là j'ai eu ma grande crise d'angoisse.

Une deuxième phase est identifiable aux nombreuses formations mises en place par le département de l'instruction publique, principalement au travers de la HEP en formation initiale et continue. Certaines directions d'établissement ont également proposé des journées de travail. Bien qu'une partie des enseignant-es continuent de considérer le PER comme lourd, illisible et inefficace, cette phase de formation semble avoir eu raison des réticences initiales de beaucoup d'enseignant-es. Nos analyses permettent d'identifier plusieurs facteurs ayant facilité l'adhésion des enseignant-es à la réforme. D'abord, un temps d'adaptation et de mise en œuvre jugée généreuse (deux ans), cela diminuant le stress et laissant le temps aux acteurs/trices de se l'approprier. Ensuite, le fait que ces formations aient été des espaces de parole ouverts et collaboratifs, permettant une appropriation négociable et commune. Et enfin le fait que le PER a été caractérisé comme peu contraignant et plutôt vague, n'imposant donc fondamentalement que peu de changement de pratique.

Carl : après tu te rends compte qu'en fait c'est beaucoup, c'est pas quelque chose de contraignant le plan d'études c'est plutôt quelque chose de c'est un cadre général et pis qui te garantit une grosse liberté il faut juste avoir compris le truc je crois.

La troisième phase correspond à une phase de normalisation, le PER perdant le qualificatif de « nouveau » pour devenir un acquis. Cette phase voit l'élaboration et la diffusion de planifications annuelles faisant référence aux objectifs du PER et aux MER, ces dernières étant éditées et distribuées avec le label « PER compatible ». Beaucoup d'enseignant-es expliquent ainsi ne plus utiliser ni même faire référence au PER, se contentant de suivre les planifications ou plus généralement les manuels, avec la conviction qu'ainsi ils/elles suivent les exigences et répondent aux attentes, leurs élèves suivant correctement le programme. Les MER semblent ainsi devenir un substitut au PER, cela ayant été appuyé par certains formateurs HEP :

Carl : (...) celle qui a qui a chapeauté les moyens d'enseignement, typiquement elle nous a dit que chaque chapitre tient compte, est basé sur le PER donc elle nous a dit en l'occurrence là vous êtes, vous avez pas besoin de l'ouvrir votre PER parce que voilà le le manuel est construit là-dessus.

Zahir : je l'utilise plus [le PER]. J'en ai plus besoin. Parce que depuis qu'il a été introduit tout le matériel est prêt. Donc il est là j'en ai rien à la maison j'en ai un là, si tout d'un coup j'ai une hésitation je le sors, je regarde, non non, je vais vérifier si ça on peut faire déjà maintenant.

## CONCEPTION DES ENSEIGNANT-ES CONCERNANT LE PER

Les entretiens mettent ainsi en évidence que le PER reçoit l'adhésion des enseignant-es; ils/elles en maîtrisent le vocabulaire et en connaissent l'importance légale et professionnelle, l'utilisant comme moyen de légitimation de leurs pratiques, notamment évaluative, face aux parents :

Jude : Moi, ce plan d'études... C'est une barrière de sécurité... Ça peut servir de justificatif aussi... Par exemple en français, les verbes qui doivent savoir, qui sont clairement dans le plan d'études, et puis c'est divisé en 9/10/11.

Lorsque nous questionnons les enseignant-es sur ce que le PER a changé pour eux/elles, la présence des capacités transversales est vaguement évoquée, lesquelles permettent de justifier certaines activités moins scolaires :

Yohann : Si, c'est un changement parce que je peux justifier des choses que je fais que je pouvais pas avant. Ben toutes les, les notions transversales, donc tu peux faire, je veux pas dire n'importe quoi, mais tu, tout ce que tu fais, tu peux le justifier par des notions transversales et c'est intéressant.

Eli: avec la pédagogie, par rapport aux capacités transversales (rire) Ces, ces différentes capacités qu'on doit traiter dans toutes les, les, les matières un petit peu, il y a la collaboration, la, la création, je me souviens plus exactement de tous les, de tous les, les thèmes, mais ça c'est vrai que ça, ça a influencé mon enseignement quand même, ouais.

D'autres voient plutôt le changement prendre forme non pas dans le plan lui-même, mais dans les nouveaux MER, qui ont remplacé l'intégralité des anciens manuels. Cependant, les enseignant-es semblent concevoir ces « changements » comme peu contraignants et plutôt limités, notamment au niveau pédagogique, ou alors comme amenant des nouveautés difficilement applicables, qui sont dès lors mises de côté :

Jean: Les exercices sont les mêmes, plus ou moins, mais, la méthode change, et t'as d'autres exercices, au lieu d'avoir A, tu as B ... mais tu as toujours les mêmes équations... au lieu d'avoir 36, 37 bin ça vient au 22... enfin c'est un peu du genre...

Lucie : alors oui, ça oui, ça oui, ça, ça change un peu la pédagogie, enfin la, disons, bon, prenons l'exemple de l'allemand, euh, le nouveau moyen d'enseignement qui est sorti, c'est plus axé sur la, l'approche actionnelle, les faire discuter, les faire communiquer, les faire faire des tâches plutôt que de, d'être axé sur l'exactitude grammaticale, mais ça, par exemple, c'était déjà un mouvement dans lequel, un mouvement qui était lancé avant. (...) Alors, y a d'autres choses qui sont, ça peut, ouais, par exemple, le livre de, de sciences qu'ils ont fait, c'est beaucoup axé sur des, des expériences, mais le livre est difficilement utilisable en fait à cause de ça, parce qu'il faut beaucoup de matériel autour, il faut créer tout le matériel parce que le livre, c'est pratiquement un livre d'expériences et y a aussi peu de synthèses dedans, donc ça, c'est quelque chose où pour moi, on n'est pas allés en avant.

## EFFET DE LA REFORME SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

En analysant l'ensemble de nos entretiens, nous constatons ainsi que le PER n'a provoqué que peu de changements sur les pratiques pédagogiques des enseignants, cela se cristallisant sur deux points.

D'abord, le plan d'étude ne semble pas avoir d'impact sur les élèves ou sur leur rôle dans la classe. Bien qu'il arrive parfois qu'un enseignant mentionne l'existence du plan d'étude à ses élèves, c'est généralement pour se dédouaner d'enseigner un savoir que les élèves jugent rébarbatif ou encore qu'il s'agit de montrer les lacunes de l'élève lors d'un entretien. Le PER ne semble donc pas être un soutien aux apprentissages des élèves ou à leur autonomie.

Jeanne (répondant à la question de savoir le PER a changé quelque pour ses élèves): (4s) Non, parce que ils savaient pas qu'avant ça s'appelait euh, je pense pas, si, j'entends si dans ma façon de faire, ça a pas changé grand-chose, pour eux ça change pas grand-chose non plus.

Ensuite, certains aspects du PER ne sont que très peu évoqués, comme la formation générale, le découpage des matières ou encore le fonctionnement et l'évaluation par cycle. Ce deuxième point montre que si le plan d'études a changé, le fonctionnement de l'institution scolaire n'a pas été transformé pour s'aligner sur les propositions du PER. La forme scolaire est restée stable, cela étant visible au fait que le cycle n'est pas mis en place, les capacités transversales n'ont que peu de valeur en regard des savoirs scolaires, les horaires sont restés cloisonnés, tout comme les formations, cela rendant une part importante de la réforme inopérante. Les enseignant·es continuent donc de faire référence à des fonctionnements traditionnels, comme le découpage horaire strict, les classes à niveau unique, les évaluations par années et non pas par cycle.

Quelques cas s'inscrivent cependant à contre-courant : trois enseignant·es racontent que le PER a été pour eux un moyen pour mieux conscientiser les objectifs d'apprentissage et la progression, donc d'assurer un meilleur suivi et donc de proposer une meilleure différenciation à leurs élèves. Un enseignant du secondaire I raconte que confronté à une classe difficile, il a proposé une pédagogie de projet pour sortir de l'impasse, le PER permettant de légitimer cette décision (mais cette situation concerne un cas d'urgence, l'enseignant ne semble pas la concevoir comme transposable à des classes « normales »). Autre cas particulier, une des enseignant·es explique que le PER a été pour elle une validation de la pédagogie de projet qu'elle vivait au quotidien depuis plusieurs décennies, alors qu'elle était incomprise voire jugée comme déviante par ses collègues. Si elle considère ainsi que le PER ouvre la porte à des pédagogies différentes et peut permettre des changements pédagogiques, elle constate que ceux-ci sont rares, le PER n'étant selon elle pas bien compris. Dana : « je ne sais pas ce qui a changé, ben le plan d'études il n'est pas compris donc le plan d'études a changé, mais pas le fonctionnement dans les classes ».

## LE PER, UNE REFORME SANS CHANGEMENT ?

Le PER s'inscrit dans un contexte où les différences de fonctionnement scolaire entre les cantons représentent un problème, soit un potentiel « crise » : les politiques choisissent d'y faire face par l'harmonisation, celle-ci étant d'abord légale, mais aussi pédagogique, visant à orienter les écoles vers des paradigmes constructivistes et inclusifs.

Le PER a ainsi pour conséquence de redéfinir une partie des conditions-cadres de l'organisation classe et des actions des enseignants, cela pouvant potentiellement engendrer des crises dans ces dimensions. Il semble en effet que la première phase ait amené beaucoup d'incertitude, élément qui aurait pu conduire à une crise et une rupture au niveau des conceptions des enseignant·es. Mais les formations sur le PER semblent plutôt avoir contribué à réduire l'incertitude avec des arguments n'amenant aucune rupture, encourageant les enseignant·es à maintenir leur fonctionnement, tout en adaptant leur vocabulaire à la nomenclature du PER et leur planification à l'utilisation des MER. De plus, si le contenu des MER est trop complexe, proposant des activités qui s'éloignent trop du cadre traditionnel, les enseignants peuvent sans autre les transformer voire les écarter pour revenir à des pratiques traditionnelles.

Ainsi, au premier abord, le PER semble bien en place : il est en vigueur légalement, les enseignant·es semblent y adhérer, ils/elles le connaissent et savent de quoi il retourne, ils/elles utilisent le vocabulaire adéquat, notamment afin de légitimer leurs pratiques. Une analyse plus approfondie montre cependant qu'au niveau des rôles et des conceptions, le PER n'a affecté que de manière très limitée les pratiques pédagogiques : il n'a pas transformé le fonctionnement de la classe, le

rôle de l'élève, celui de l'enseignant/e ou leurs relations, aucune crise ni aucune rupture n'est visible, les fonctionnements traditionnels sont restés en place. Plus encore, le fonctionnement institutionnel est resté à l'identique, freinant l'implémentation de certaines composantes de la réforme (décloisonnement, capacités transversales, évaluation). Seuls quelques cas isolés font état de changements de pratiques qui peuvent être imputés au PER.

Le PER peut donc être considéré comme une réforme au niveau des textes légaux, mais il ne semble apporter aucun changement pédagogique, si ce n'est dans quelques organisations isolées. Au niveau social, le PER semble ainsi être une adaptation du système scolaire à une tendance harmonisatrice. Cela fait écho à la recherche de Giglio, Matthey et Melfi (2014) qui constatent que les enseignant·es adhèrent au PER, sans que cela n'ait d'impact sur leurs pratiques, le PER ayant ainsi provoqué moins de changement qu'initialement prévu.

Reste que cette conclusion ne s'applique que dans une temporalité donnée. En effet, les entretiens montrent qu'une minorité d'enseignant·es ont vécu une véritable réforme à leur niveau, puisque l'arrivée du PER a été initiateur de changement pédagogique dans leur classe. Or, si ces situations sont minoritaires, il n'est pas impossible que cette tendance s'inverse avec le temps. En effet, en tant que norme légale, le PER a modifié les champs des interdits et ouvert le champ des possibles, cela ouvrant la porte à une multiplication des changements. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que d'autres changements seront nécessaires pour que le changement pédagogique s'effectue de manière généralisée.

## CONCLUSION

**N**os analyses et considérations théoriques amènent à utiliser les concepts de changement et de réforme avec humilité, considérant la complexité de ces processus et les multiples dimensions qui les composent. Plus encore, elles suggèrent que les conclusions concernant la présence ou l'absence de changement ont une date de péremption et ne devraient pas être trop vite généralisées et encore moins être considérées comme universelles. Loin d'être un « résultat », le changement est un processus « volatile » en train de se faire qui n'obéit à aucune règle (Boudon, 1984), alors qu'il compte des variables si nombreuses qu'il est impossible de toutes les prendre en compte (Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010; Boudon, 1984 ; Ducros & Finkelsztein, 1986).

Pour pouvoir appréhender et discuter du changement, il est nécessaire de préciser son objet, d'identifier les dimensions prises en compte et de le replacer dans son contexte spécifique, ces éléments étant des choix théoriques qui peuvent être modulés en fonction des besoins et des angles de recherche, et qui influencent très concrètement les résultats. Parler de changement, de réforme ou d'innovation sans les décliner en fonction de leur objet et de leur contexte ne peut que conduire à des incompréhensions. Cros (1993) avance ainsi que les innovations à l'école sont à chaque fois particulières et méritent d'être étudiées en soi de par leurs spécificités.

De manière générale, le PER ne semble ainsi pas avoir provoqué de changements dans les pratiques pédagogiques des enseignant·es, tout au plus des adaptations : les enseignant·es n'ont pas transformé leur classe, ils n'ont pas revu leurs pratiques, il/elles ont plutôt adopté une nouvelle nomenclature, un nouveau vocabulaire, utilisant le PER comme une norme pour justifier leurs pratiques sans les transformer.

Quelques enseignant·es ont cependant expérimenté une autre réalité, le PER jouant un rôle de catalyseur permettant des apprentissages qui les ont conduits à des ruptures puis à des apprentissages et des changements de pratiques, lesquels ont redéfini le rôle de leurs élèves. Ces cas sont des exceptions qui permettent de croire qu'un outil comme le PER, à défaut d'être un détonateur, peut au moins être un facilitateur de changement pédagogique.

Dans une société pluraliste, où le consensus ne va pas de soi, où s'affrontent de multiples intérêts et de multiples stratégies, le changement du système éducatif est nécessairement une longue marche, une entreprise en regard de laquelle envoyer un être humain sur la lune est un jeu d'enfant (Perrenoud, 1994, p.89).

## REFERENCES

- Abernot, Y., & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et en formation, un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique ? In V. Bédin, (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 53-72). L'Harmattan.
- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. In F. Cros, & G. Adamczewski (dirs.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 15-29). De Boeck.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses universitaires de France.
- Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Bernoux, P. (2009). *Sociologie des organisations*. Les Editions du Seuil.
- Boudon, R. (1984<sup>1</sup>/2004<sup>2</sup>). *La place du désordre*. Presses universitaires de France.
- Criblez, M., & Hofstetter, R. (dir.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Peter Lang.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Presses universitaires de France.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Editions Pluriel.
- Crozier, M., & Friedberg E. (1977/ réédition en 2007). *L'acteur et le système*. Les Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Les Editions du Seuil.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* La Découverte.
- Ducros, P., & Finkelsztein, D. (1987). *L'école face au changement. Innover, Pourquoi ? Comment ?* CRDP.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Presse polytechnique et universitaires romandes.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Gaglio, G. (2011). *Sociologie de l'innovation*. Presses universitaires de France.

- Giglio, M., & Boéchat-Heer, S. (2012). *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*. Edition HEP-BEJUNE.
- Giglio, M. Matthey, & M.-P. Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Edition HEP-BEJUNE.
- Giordan, A. (2018). *Apprendre !* Edition Bélin.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : dynamique de l'activité et des formes sociales*. Presses universitaires de France.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fiction du changement ; Le choix d'un cadre générique pour penser, observer et représenter la conduite et l'accompagnement du changement. In V. Bédin (dir.) *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 127-150 ; pp. 215-230). L'Harmattan.
- Houssaye, J. (2000/2014). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie*. Edition Fabert.
- Huberman, M., & Miles, M.-B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. Plenum Press.
- Huberman, M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue européenne des sciences sociales*, 63(20) 59-85.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Maradan, O. (2014). Pas de PER sans MER. *Enjeux pédagogique*, 23, 12-14.
- Marc, V. Maradan, O. & Emery, A. (2007). Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du Plan Cadre de Suisse Romande (PECARO). Suisse, Bureau international de l'éducation.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Dunod.
- Monetti, V. (2002). *Certitude et paradoxe de l'innovation*. IRNP.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, pp. 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Sieber, J. (sous presse) Le changement pédagogique : un processus implicant acteur, organisation et institution. Analyse de trois réformes scolaires de l'espace francophone bernois : entre changement et inertie. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements de formation. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 39-53). Presses universitaires du Septentrion.
- Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Veyrunes, P. (2017). *La Classe: hier, aujourd'hui et demain?* Presses universitaires du Midi.

Weick K.-E. (2003) l'effondrement du sens dans les organisations : l'accident de Mann Gulch. In Vidaillet, B. (dir.) *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (pp.59-87). Vuibert.