

REFORME ÉDUCATIVE ET QUELQUES MODIFICATIONS PRÉVUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Marcelo Giglio

HEP-BEJUNE¹
Plateforme de recherche
45, ch. de la Ciblerie
CH-2503 Bienne
Suisse
marcelo.giglio@hep-bejune.ch

Mots-clés : formation des enseignants, réformes, activité, innovation, besoin de formation

Résumé. Actuellement, en Suisse, les cantons romands harmonisent leurs curricula. Le Plan d'Études Romand prévoit l'introduction des nouvelles répartitions de domaines, des nouveaux domaines de formation et des nouvelles compétences transversales. Dans le cadre d'une enquête auprès des formateurs et des enseignants formateurs en établissement (maîtres de stage), nous observons leur perception des réformes en cours, leurs besoins de formation et les obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de ces réformes. Cette communication étudie particulièrement leur perception sur les liens entre différents aspects du curriculum et les modifications dans la formation prévues par les intermédiaires et les formateurs des enseignants. Nous traitons ici seulement la question posée à un groupe d'acteurs de la formation des enseignants (début de la première étape de recherche du projet général). Nous avons réalisé quatre entretiens avec des formateurs et accompagnateurs des enseignants. Ces entretiens sont les premiers d'une série d'entretiens réalisés avec des formateurs des enseignants de différentes disciplines. L'analyse de ce matériel nous permet de constater que les formateurs et coordinateurs perçoivent les liens entre les domaines disciplinaires, le domaine de la formation générale et les capacités transversales comme susceptibles de fonctionner dans la formation, mais avec quelques réticences. Il est probable que les enseignants se voient dans l'obligation d'apprendre de nouveaux rôles et des nouvelles pratiques d'enseignement pour s'approprier et appliquer certains liens du curriculum. Dans ces conditions, les formateurs des enseignants devraient considérer cette perspective dans leurs cours de formation.

1. Introduction

1.1 L'actuelle réforme éducative en Suisse romande

Dans la plupart des pays du monde occidental, il existe une volonté politique de standardiser l'école obligatoire (primaire et secondaire). Afin de mettre en œuvre cette standardisation sur l'ensemble de la Suisse, un accord intercantonal a actualisé les dispositions des concordats préalables et établi un nouveau concordat entre les cantons sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Ce dernier vise entre autres à homogénéiser les structures scolaires des cantons suisses (école infantine obligatoire, durée des degrés scolaires et passages de l'un à l'autre), les objectifs, les plans d'études. Par conséquent, certains décideurs (politique, instruction publique...) et intermédiaires (gestion, inspectorat, formation continue,

¹ Nous remercions vivement Mme Marie-Paule Matthey pour ses entretiens réalisés et sa collaboration dans ce projet de recherche.

coordination...) travaillent déjà sur la mise sur pied ou sur la manière d'accompagner les enseignants et les formateurs dans cette réforme. Actuellement, les cantons romands harmonisent leurs curricula. Le Plan d'études romand (PER) prend le rôle de référence curriculaire qui permet de visualiser les contenus d'apprentissage, d'organiser leur enseignement dans la perspective des décisions de promotion, d'orientation ou de certification. Après avoir été mis en consultation jusqu'au 30 novembre 2008, le 27 mai 2010, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a adopté la version définitive du PER. Il sera accessible en septembre 2010 sous forme papier et électronique. Après une formation du corps enseignant, ce plan d'études sera progressivement introduit dans les classes dès la rentrée scolaire 2011-2012. Un concept de formation / information du corps enseignant est prévu dès le mois de septembre 2010. Ce plan d'études prévoit l'introduction des nouvelles répartitions de domaines, des nouveaux domaines de formation et des nouvelles compétences transversales.

1.2 Réformes éducatives et transformation de l'activité de formation

Tout changement d'un curriculum peut présupposer une actualisation et une innovation pédagogique officielles. Pour Kliebard (1992), le curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur « Ce que nous devons enseigner ». Trois questions se posent : que doit-on enseigner ? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi ? Comment enseigner ce « quoi » à « qui » ? À un premier niveau, les enseignants doivent accomplir un nouveau curriculum d'enseignement et de nouvelles directives cantonales et locales. À un deuxième niveau, les formateurs des enseignants doivent aussi initier ou perfectionner un « savoir sur la pratique » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 2000) en tenant compte du curriculum (du contexte institutionnel des pratiques) et d'autres curricula. C'est-à-dire, dans le contexte précis de la réforme éducative en Suisse romande, le PER propose un regroupement des disciplines dans des domaines disciplinaires : par exemple, le français, l'allemand, l'anglais, langues et cultures anciennes sont groupées dans un domaine disciplinaire appelé « Le domaine des Langues ». Les autres disciplines scolaires sont groupées dans d'autres domaines disciplinaires : des Mathématiques et Sciences de la nature, des Sciences de l'homme et de la société, des Arts, du Corps et du mouvement et celui de la Formation générale. De plus, quelques approches transversales, comme « compétences-éléments » communes à plusieurs compétences scolaires (Rey, 1996), apparaissent dans le PER sous le titre de « capacités transversales ». Ces compétences réunissent les savoirs concernant la communication, la collaboration, le sens critique, la métacognition et la créativité à développer au travers de multiples activités en classe et par toutes les disciplines. Nous considérons qu'au travers de cette structure, le PER prescrit un curriculum qui suppose, au préalable, de nouveaux savoirs à enseigner. En effet, toute connaissance pourrait lier et intégrer plusieurs disciplines, au travers de plusieurs aspects de la formation générale puis en développant quelques compétences transversales en même temps. Si une telle approche pédagogique est interprétée, appropriée et appliquée, le PER prescrirait un nouveau cadre d'exercice des pratiques d'enseignement (pour les enseignants) et par conséquent d'activités d'élèves.

Si nous considérons ces pratiques d'enseignement comme des nouveaux « savoir enseigner », cela sous-tend des nouveaux « savoir former » une profession enseignante. De récentes études sur la transformation du travail (Engeström, Engeström, & Vähäaho, 1999; Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja et Poikela, 1996) nous invitent à observer le travail de formation des enseignants et d'accompagnement de la mise sur pied des réformes éducatives HarmoS et PER en nous interrogeant plus systématiquement sur l'objectif de l'activité dans laquelle enseignant et élèves sont engagés : le curriculum en est, bien sûr, en général, une proposition de connaissances à transmettre, mais est-ce bien ce qui se passera dans les faits? Plusieurs enquêtes (Cattonar, et al., 2007; Lenoir, 2006 entre autres) montrent que, durant l'introduction de changements éducatifs, il peut exister un écart entre l'adhésion des enseignants et leurs pratiques d'enseignement. Les résultats de recherches sur les réformes éducatives considérées comme similaires à celle projetée dans notre espace de formation (Suisse romande) montrent que l'adhésion des enseignants est majoritaire à la réforme éducative. Les études de Lenoir (2006) « témoignent d'une adhésion massive des enseignants répondants (80 %) aux orientations constructivistes du curriculum » (p.

35). Cette adhésion ne correspond pas forcément à leurs lectures et leurs pratiques. Ces dernières sont peu en rapport avec les orientations officielles (Lenoir, 2006; Lenoir, Larose et Hébert, 2005) : peu d'enseignants semblaient appliquer effectivement les orientations du nouveau curriculum. Des contradictions et des tensions peuvent exister aussi chez nos enseignants et chez nos formateurs. Ces contradictions peuvent générer une « rupture de fond » (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002) ou un « hiatus » entre représentations et pratiques (Berman, Hultgren, Lee, Rivkin et Roderick, 1991).

Tout changement d'un système scolaire en vue de son amélioration provoque différentes perceptions chez les enseignants et chez les formateurs des enseignants. Comme mentionné ci-dessus, de toute réforme, il peut émerger des nouvelles compétences à enseigner (disciplinaires, mais aussi générales et transversales) et des nouvelles pratiques d'enseignement à analyser, à mettre en œuvre, à observer et à consolider. Cependant, notons également qu'un changement de curriculum n'implique pas forcément un changement de paradigme par rapport à « ce que nous devons enseigner ». L'ensemble des formateurs des formations initiales et continues des enseignants pourrait avoir une posture très délicate au moment d'aborder, dans leur accompagnement des enseignants ou dans leurs cours de formation, un nouveau curriculum prescrit (nouvelles orientations officielles) en contradiction avec les curricula sédimentés (pratiques traditionnelles des enseignants).

1.3 Curriculum, innovation éducative et actions des enseignants

Comme dans la plupart des pays occidentaux, le PER a introduit des compétences transversales telles que la collaboration, la créativité et la réflexion entre autres. Cependant, mettre l'acte créatif et la collaboration des élèves au centre de l'activité collective d'apprentissage n'est pas si facile pour les enseignants. Une activité créative en contexte scolaire exige de la part de l'enseignant toute une série de conduites d'adaptation tant de la séquence pédagogique utilisée que de chacune de ses pratiques d'enseignement durant les leçons (Giglio, 2010). En examinant l'activité, conjointe ou parallèle, des élèves de 11 à 13 ans et de l'enseignant durant des leçons données par des enseignants utilisant des séquences pédagogiques de créativité musicale, réalisées en Argentine, au Brésil et en Suisse, nous avons pu constater que l'enseignant est tenu d'apprendre à orienter l'attention des élèves sur le travail demandé, à leur confirmer que le travail va dans le sens de ce qui est attendu, à apporter certaines connaissances au moment propice pour favoriser la production (Giglio, 2010); ils découvrent qu'il ne leur est pas si facile d'écouter avant d'intervenir, et qu'ils sont souvent tentés d'agir à la place des élèves! Ces observations nous montrent la nécessité de créer de nouvelles séquences de formation des enseignants dans lesquelles les formateurs devraient considérer cette perspective dans leurs cours de formation.

Dans une autre étude, cette fois sur la mise des projets de formation continue du domaine des langues (Giglio et Matthey, 2010), dans la construction des dispositifs de formation, les responsables donnent une forte importance aux compétences linguistiques spontanées des enseignants et à leur capacité à faire des liens entre les langues et les différents aspects du curriculum. Pour eux, il est important que les institutions de formation puissent former les enseignants à mener différentes activités qui ont du sens et qui invitent à l'interdisciplinarité en classe, à l'utilisation des TICE et à l'immersion linguistique.

Les observations de l'activité d'appropriation et application des aspects du curriculum ainsi que l'étude sur les perceptions des formateurs et des responsables peuvent nous permettre une perspective intéressante pour observer en temps réel la réforme éducative en cours et donc anticiper certaines répercussions dans la formation des enseignants. Les liens entre l'appropriation du nouveau plan d'études par les acteurs intervenant dans la formation des enseignants et leur capacité à former les enseignants à une utilisation à bon escient de ces plans d'études méritent d'être étudiés, construits et améliorés à l'issue d'une observation scientifique. Avant d'observer l'impact de la perception des formateurs sur la manière dont eux-mêmes concevront et réaliseront la future formation initiale ou continue des enseignants, il nous paraît important d'identifier la manière dont ils perçoivent certains contenus du nouveau plan d'études introduit en Suisse Romande.

2. Nos premières questions de recherche

2.1 Contexte de cette communication

Dans le cadre d'une enquête auprès des formateurs et des enseignants formateurs en établissement (maîtres de stage) nous observons leur perception des réformes en cours, leurs besoins de formation et les obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de ces réformes. Dans une première étape de recherche, nous avons déjà commencé les premiers questionnaires et entretiens auprès de formateurs (Giglio, Matthey, Melfi et Onillon, communication soumise). Ils se poursuivront auprès d'autres formateurs durant trois étapes prévues jusqu'à l'année 2012. Pour cette communication, notre objectif d'étude est de connaître la perception de quelques organisateurs de la formation continue sur le cadre des activités pédagogiques et des formateurs sur le lien entre « Les domaines disciplinaires », « Le domaine de la formation générale » et « Les capacités transversales » proposés dans le PER : quelle perception ont-ils du lien entre les différents aspects du curriculum et quelles modifications dans la formation prévoient les intermédiaires et les formateurs des enseignants? Nous traiterons ici seulement la question posée à un groupe d'acteurs de la formation des enseignants (début de la première étape de recherche du projet général). Avant de répondre à ces premières questions de recherche, nous allons d'abord présenter les principaux éléments méthodologiques qui ont guidé cette étude.

2.2 Vers l'observation d'une situation initiale

Nous avons réalisé quatre entretiens avec des formateurs et accompagnateurs des enseignants. Ces entretiens sont les premiers d'une série d'entretiens réalisés avec des formateurs des enseignants de différentes disciplines. L'analyse de ce matériel concernant le domaine des langues fait partie d'une autre publication (Giglio et Matthey, 2010). Dans cette communication nous nous permettons d'explorer nos questions relatives à l'idée même de donner un lien entre les différents domaines (disciplinaires et de la formation générale) et les capacités transversales aux élèves d'une classe : y a-t-il moyen de donner une place à ces liens en classe ? Un enseignant, à l'école, peut-il parvenir à créer des activités pédagogiques qui donnent à ses élèves l'occasion de lier ces domaines sans cloisonner les disciplines scolaires ? Quelle forme ces activités peuvent-elles prendre ? L'analyse de ces entretiens, avec la série d'entretiens que nous réaliserons postérieurement avec des formateurs de différentes disciplines, aura pour but de modéliser plus tard certaines activités, de les appliquer [implementation], de les analyser et de les consolider à travers des cycles d'« élargissement progressif de l'apprentissage » [Expansive learning] (Engeström, 1999; Engeström, et al., 1996; Engeström, Riettinger et Punamäki, 1999)². Avant d'identifier un ensemble d'activités et de dimensions des « pratiques d'enseignement » (Altet, 2002), nous nous sommes focalisés sur une analyse de la situation initiale par ce type d'entretiens que nous présentons par la suite. Nous sommes convaincus que cette méthode d'investigation choisie permettra de comprendre une situation initiale sur les liens entre les représentations des acteurs impliqués pour ensuite observer leurs choix en matière de didactique professionnelle.

3. Nos analyses

Nous nous sommes posé la question : quelle perception les intermédiaires et les formateurs des enseignants ont-ils des domaines disciplinaires, de la formation générale, des capacités transversales et de leurs répercussions sur l'activité de formation des enseignants?

Les formateurs et coordinateurs de la formation interviewés n'ont pas les mêmes perceptions sur les liens entre les différents aspects du curriculum dans la formation des enseignants. Certains pensaient qu'un tel lien serait susceptible de fonctionner avec une certaine réticence en prédisant des difficultés durant la tâche de formation :

² Ces études auront l'objet d'autres publications.

« Bon, une première chose qui me vient un peu à l'esprit, c'est (...) les formateurs devront lâcher (...). Ça veut dire que, pour l'instant, j'ai l'impression que chacun fonctionne un peu dans son coin (...). Donc, là, il faudra aussi avoir l'ouverture et le temps à disposition, et collaborer (...) Donc, (...) ça demande du temps. Mais, je crois ça demandera aussi de renégocier le programme, de faire peut-être différemment certaines choses. Parce qu'on doit le faire en collaboration, peut-être de ne plus faire tout seul aussi certaines choses. » (VN).

Pour ce formateur, les liens entre les disciplines dans un même domaine nécessitent de dépasser les actuels cloisonnements disciplinaires et de « collaborer » entre formateurs des enseignants. « *Il faudra aussi avoir l'ouverture et le temps à disposition* » pour « *renégocier* » un programme de formation qui, peut-être, peut aborder différemment certains aspects en lien aux nouvelles propositions officielles. Dans les différents entretiens émerge l'idée de « *ne plus faire tout seul* » certains aspects de la formation des enseignants qui méritent les liens proposés par le PER.

Pour d'autres, le plan d'études n'est pas très explicite sur le lien réel entre les compétences (avec très peu de connaissances) à enseigner. Ils craignent qu'aucun impact ne puisse résulter sur l'activité concrète des formateurs.

Nous nous sommes posé la question de l'impact perçu sur les manières possibles de donner une place à ces liens en classe et de quelle manière. L'un des exemples est que les moyens d'enseignement puissent intégrer différentes disciplines et compétences dans une même activité. L'approche par domaines disciplinaires et en lien avec les capacités transversales pourrait déclencher des situations pédagogiques avec des activités de production artistique, de calcul et dans une ou plusieurs langues :

« par exemple des petites scènes de théâtre [dans une ou plusieurs langues, avec] (...) des situations mathématiques de calcul même si c'est tout simple, ça fait rien, ça n'a (...) aucune importance. » (DE)

Dans cet exemple, le formateur suppose que les nouvelles propositions officielles permettraient différentes perspectives curriculaires dans une même activité d'enseignement : une situation de calcul (Domaine des Mathématiques et sciences de la nature) au travers d'une activité langagière (Domaine des langues) de production théâtrale (Domaine des Arts) liant les capacités de communiquer, de collaborer, de créer et de réfléchir aux différentes disciplines.

La communication, la créativité et le sens critique peuvent être utilisés comme des approches transversales au travers d'une langue en classe :

« Moi, j'ai peur effectivement que ce soit ça le (...) grand obstacle. C'est de faire comprendre (...) à tous les collègues (...) qu'on veut que leur enseignement débouche sur des capacités langagières réelles, mises à contribution plutôt que sur la maîtrise des domaines purement grammaticaux et lexicaux. » (TM)

Nous constatons une préoccupation pour la manière d'aborder les capacités réelles des élèves et les mettre « *à contribution plutôt que sur la maîtrise des domaines purement* » des connaissances grammaticales, peut-être sans maîtrise dans la communication.

Les capacités d'expression et de confiance en soi sont aussi évoquées :

« Expression de soi [oui]. Confiance en soi, expression de soi, savoir jouer. [Pour l'enseignant :] savoir accepter, surtout accepter. Je crois que c'est ça qui est le plus difficile pour l'enseignant, accepter de ne pas savoir certaines choses, que les élèves savent mieux » (RG)

Dans cet extrait, il semblerait que mettre au centre des séquences pédagogiques certaines compétences transversales et certains aspects de la formation générale introduits dans le PER tels qu'exprimés par RG « l'expression de soi, la confiance de l'élève » ou d'autres exprimés par d'autres responsables et formateurs (créativité, réflexion, communication...) est l'une des activités « *les plus difficiles pour l'enseignant* ».

Les changements éducatifs imposent des rôles différents aux enseignants :

« (...) on est de plus en plus une espèce de coach, de médiateur, de personne qui suscite une réflexion, qui pousse les élèves vers (...), mais on laisse les élèves aussi (...) s'exprimer. Je pense que c'est à ce niveau-là qu'on doit travailler chez l'enseignant » (TM)

Ces liens entre les domaines pourraient obliger les enseignants, puis les formateurs, à affronter une activité pédagogique et des pratiques d'enseignement en rupture de celles qui sont traditionnelles à l'école. Donc, selon TG, dans la formation des enseignants, il faudrait aborder les différents rôles des enseignants de manière concrète « *c'est à ce niveau-là qu'on doit travailler chez l'enseignant* » en assurant un accompagnement individuel ou collectif de l'apprentissage (« *coach* »), en faisant la médiation entre la culture, le curriculum et les savoirs des élèves et en suscitant une réflexion chez les élèves.

4. En guise de conclusion

Dans cette communication, nous avons pour objectif d'identifier certains enjeux associés à l'introduction de la réforme du curriculum, et par conséquent, à la formation des enseignants. À travers des entretiens auprès de quatre intermédiaires et formateurs, nous avons pu constater que les personnes interviewées perçoivent les liens entre les disciplines et entre les domaines disciplinaires et les capacités transversales introduites dans le PER comme susceptibles de fonctionner, mais avec quelques réticences. Ils prédisent des difficultés durant la tâche de formation. Selon eux, la formation devrait dépasser le cloisonnement des disciplines. Cela veut dire qu'il est nécessaire d'établir une forte collaboration entre les formateurs avec plus d'ouverture et avec du temps à disposition pour repenser un programme de formation des enseignants.

Il existe une préoccupation pour la manière d'aborder la communication, la collaboration, la créativité productive et l'estime de soi comme des capacités réelles chez les élèves. Le travail sur ces compétences dites « capacités transversales » durant une leçon d'une ou de plusieurs disciplines lie des aspects qui peuvent émerger chez les élèves au sein de la classe. Par exemple, durant une petite production théâtrale (Langues) créée par un petit groupe d'élèves, ou durant une production créative (dans le domaine des Arts), des éléments, des mots, des aspects techniques ou de nouvelles productions peuvent émerger de l'imagination des élèves. Face à ces réalités de la classe, l'enseignant peut se voir confronté à ce qu'il ne connaît pas ou à ce que les élèves connaissent peut-être mieux que lui. L'enseignant affronte une activité bien différente de celles qui traditionnellement sont utilisées pour transmettre des connaissances dans une discipline. Par conséquent, il est probable que les enseignants se voient dans l'obligation d'apprendre de nouveaux rôles et des nouvelles pratiques d'enseignement dans ces types de situations pédagogiques. Dans ces circonstances, les formateurs des enseignants seraient aussi contraints de considérer cette perspective dans leurs cours de formation. Cela veut dire que les formateurs se verraient dans l'obligation de concevoir, adapter et mettre sur pied des séquences professionnelles qui peuvent répondre à ces nouvelles propositions du curriculum.

L'identification de ces enjeux pédagogiques et de formation professionnelle liés à l'introduction du PER, confrontés aux résultats d'autres études en cours (Giglio et Matthey, 2010 ; Giglio, Matthey, Melfi et Onillon, communication soumise ; et autres études), serviront à modéliser quelques activités pédagogiques puis et quelques séquences professionnelles et à étudier la modification de l'activité de formation durant ce temps de réforme. Au travers des entretiens, des observations des leçons et des cours, nous espérons étudier certains enjeux des réformes HarmoS

et PER, quelques répercussions pédagogiques et de formation, des obstacles et des besoins de formation des enseignants et des formateurs des enseignants.

5. Références et bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Berman, L. M., Hultgren, F. H., Lee, D., Rivkin, M. S. et Roderick, J. A. (1991). *Toward curriculum for being*. Albany : State University of New York Press.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M. et al. (2007). *School principals in Canada: context, profil and work. PanCanadian surveys of principals and teachers in elementary and secondary schools (2005-2006)*. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P. et Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Éducation permanente* 165, 139-160.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente* 146, 17-27.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Riettinger et R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. et Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard et U. J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 345-374). Aarhus: Aarhus University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. et Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Engeström, Y., Riettinger, R. et Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Giglio, M. (2010). *Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones*. Unpublished doctoral thesis, University of Neuchâtel.
- Giglio, M. et Matthey, M.-P. (2010). Introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire : quelques perceptions sur l'impact dans la formation des enseignants. *Colloque international Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs*. Bienne (Suisse), 30 juin au 2 juillet 2010.
- Giglio, M., Matthey, M.-P., Melfi, G. et Onillon, S. (communication soumise). *Entre réforme éducative et modification de l'activité de formation des enseignants : quelques perceptions des formateurs*
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York, London : Routledge.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 119-141.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Hébert, M. F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (Eds.). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. et Roy, G. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4, N°4. avril 2002, consulté le 27/05/10 sur Internet : <http://www.espritcritique.fr/0404/index.html#article06>

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Yvon, F., et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 76, 43-52.