

Chapitre VII

Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants

Marcelo Giglio, HEP-BEJUNE, Suisse

Giuseppe Melfi, HEP-BEJUNE, Suisse

Marie-Paule Matthey, HEP-BEJUNE, Suisse

Dans cet article, après quelques considérations théoriques et la présentation du contenu de l'actuelle réforme éducative suisse - Concordat HarmoS, Convention Scolaire Romande et Plan d'Étude Romand (PER) -, nous analysons ses répercussions dans la pratique des formateurs¹ des enseignants. Cette étude s'est réalisée dans le cadre d'un projet général qui a pour but de connaître la perception sur la réforme en cours qu'ont les formateurs d'enseignants, leurs besoins de formation et les obstacles qu'ils rencontrent (Giglio, 2011; Giglio, Melfi, Matthey et Onillon, 2010). De plus, nous nous demandons si ces nouvelles orientations officielles impliquent un changement des pratiques d'enseignement. Si oui, que se passe-t-il lorsque l'enseignant ou le formateur parvient à créer des séquences pédagogiques qui intègrent ces changements? Par conséquent, nous nous intéressons à la mise sur pied et à l'observation de nouveaux scénarii pédagogiques appliquant ces réformes, dans le contexte de formation des enseignants.

Pour cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux différences entre l'adhésion des formateurs d'enseignants face aux nouveautés curriculaires (Domaines disciplinaires et de la Formation générale, les Capacités transversales, l'intégration des enfants en situation de handicap, l'obligation scolaire dès quatre ans) avant même qu'elles ne soient mises en vigueur en Suisse romande. Nous comparons l'adhésion des formateurs à ces aspects de la réforme avec leur appréciation sur le degré de répercussion dans leur pratique de formation initiale des enseignants des cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel en Suisse.

1 La réforme éducative en Suisse

1.1 Une volonté d'harmonisation du système éducatif

Dans le monde, d'importantes réformes de l'éducation ont commencé depuis le début de ce siècle pour répondre au besoin de formation tout au long de la vie (OCDE, 2004). La volonté politique de réformer l'éducation exige d'aller au-delà des pratiques scolaires basées sur l'imitation, la perception et la mémoire (Delors, 1999). Les nouveaux programmes scolaires de différents pays confèrent une place importante à certaines compétences transversales telles que la créativité, la collaboration et la réflexion des élèves en réponse aux exigences socioprofessionnelles en constante évolution.

1 Afin d'alléger la lecture du texte, le masculin est utilisé tout au long de l'article pour désigner indifféremment les hommes et les femmes.

Actuellement, il existe en Suisse une volonté politique d'harmoniser l'école primaire et secondaire des différents cantons. Différentes déclarations et documents officiels datant du début des années 2000 ont abouti, le 14 juin 2007, à la signature d'un accord intercantonal établissant un nouveau concordat entre les cantons qui porte le nom de Concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ou le « Concordat HarmoS » (CIIP, 2007a, b). À la suite de ce concordat, les cantons romands ont rédigé le texte de la Convention scolaire romande (CSR) qui a été adoptée par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) le 21 juin 2007. La CSR est entrée en vigueur le 1er août 2009, en même temps que le concordat HarmoS. Les cantons de Vaud, du Jura, du Valais, de Neuchâtel, de Berne et de Genève ont ratifié ces accords entre les mois d'avril et décembre 2008. Le canton de Fribourg s'est prononcé de manière favorable en mars 2010. Le but principal du Concordat HarmoS est d'homogénéiser les structures scolaires des cantons suisses en ce qui concerne :

- la scolarisation obligatoire dès 4 ans,
- la durée des degrés scolaires obligatoires de 11 ans et le passage de l'un à l'autre,
- les objectifs, les plans d'études et les moyens d'enseignement,
- les standards nationaux de formation décrivant les compétences fondamentales que les élèves doivent acquérir dans la langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles,
- l'enseignement de l'anglais dès l'école primaire,
- les horaires blocs, les structures de jour ainsi que le monitoring du système d'éducation.

Ces changements se placent aux niveaux national, régional et local. Si l'on tient compte de la catégorisation des réformes de l'OCDE (1995), en Suisse, nous traversons une période de réformes qui concernent :

- les structures (pour certains cantons, différents degrés scolaires changent de niveau d'enseignement),
- le curriculum et l'évaluation (les contenus et les nouvelles compétences attendues par la Confédération helvétique et les cantons),
- le partage des pouvoirs pour certains cantons (décentralisation ou centralisation entre communes et cantons)
- et par voie de conséquence, ces réformes peuvent porter aussi sur la distribution des ressources.

Jusqu'à la rentrée scolaire du mois d'août 2015 au plus tard, les cantons signataires mettent en œuvre les éléments de ce concordat. Par conséquent, certains responsables de l'enseignement obligatoire de l'espace BEJUNE² travaillent déjà sur les structures scolaires et le système d'enseignement en modifiant les grilles horaires, en développant la réflexion sur une logique de cycle scolaire dans l'organisation de classes à degrés multiples, en adaptant le début de la scolarité obligatoire dès 4 ans et l'organisation structurelle de chaque canton.

2 Espace des trois cantons : Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel

1.2 Le Plan d'études romand (PER) : les changements importants

Pour Kliebard (1992), le curriculum est un document qui vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur « ce que nous devons enseigner ». Tout changement d'un curriculum peut présupposer un renouvellement pédagogique officiel dans l'enseignement et dans la formation des enseignants. Conformément à cette réforme nationale, les cantons romands ont harmonisé leurs curricula. Suite aux travaux menés à partir du plan-cadre romand (PECARO³), le Plan d'études romand (PER, 2010) 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, le 27 mai 2010, la CIIP adopte ce nouveau Plan d'études. Ce curriculum entre en vigueur pour les cantons francophones, en principe, dès la rentrée scolaire 2011-2012, après une formation du corps enseignant.

Les changements les plus importants du PER sont le regroupement des disciplines par domaines, l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans les degrés 7-8 (actuels degrés 5-6 regroupant des élèves d'environ 10-12 ans sans redoublement), l'introduction des « Capacités transversales » dans les contenus de chaque discipline scolaire puis l'introduction du domaine de la « Formation générale ».

1.2.1 Le passage d'un plan d'études par discipline à un plan d'études par domaines disciplinaires

L'un des enjeux majeurs du PER est le regroupement des disciplines scolaires en cinq domaines disciplinaires qui recouvrent l'ensemble des disciplines proposées par l'enseignement obligatoire. Ce regroupement est conforme aux domaines d'enseignements proposés dans le concordat HarmoS. Si ce curriculum propose chaque domaine comme pluridisciplinaire, il prescrit aussi des interactions entre les disciplines et les autres domaines disciplinaires. En ce qui concerne les liens à tisser entre ces disciplines, ils ne sont pas très explicites. Ces nouveaux principes curriculaires peuvent se dissiper si les formateurs ne les appliquent pas et continuent de former des enseignants dans les didactiques de chaque discipline scolaire sans les englober dans un champ ou domaine pluridisciplinaire comme proposé dans le PER ou dans une didactique pluridisciplinaire (didactiques de plurilingues, des arts, des sciences humaines et sociales, par exemple). De plus, la proposition d'une progression par cycles de 3 ou 4 années pour chaque discipline n'est pas explicite, laissant un flou en matière d'évaluation des acquis des élèves.

Les domaines disciplinaires sont classés de la manière suivante :

Le domaine des « Langues » regroupe les disciplines Français (comme langue de scolarisation), l'Allemand et l'Anglais (comme 2^e et 3^e langues respectivement). L'Italien (en tant que langue nationale minoritaire) dispose d'un statut facultatif dans chaque canton. Dans ce domaine disciplinaire, le PER prescrit un développement des compétences de compréhension et d'expression orales et écrites. De plus, il propose une approche réflexive sur le fonctionnement des langues en les comparant entre elles. Une des visées prioritaires des langues secondes est, par

3 Plan d'étude cadre romand (lien Internet : <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>)

exemple de maîtriser tant la lecture que l'écriture et de développer la capacité des élèves à comprendre et à s'exprimer en français. Cette pratique d'enseignement est un changement majeur pour les enseignants spécialistes des langues ainsi que pour l'activité de formation des futurs enseignants⁴.

Le domaine des « Mathématiques et Sciences de la nature » est celui qui regroupe deux disciplines avec deux approches bien différentes. Cependant, le PER associe ces disciplines sur la base de leurs caractéristiques qui visent à acquérir des stratégies de pensée, d'action et un ensemble de notions et d'outils facilitant la modélisation des situations et la résolution de problèmes. Ces propositions officielles sont un changement de grande ampleur pour les enseignants des deux disciplines, car ces dernières sont encore enseignées séparément. De plus, à ce jour, dans certains cantons, le groupement des disciplines est différent. Pour les uns, les Sciences de la nature comprennent la Biologie, la Chimie et la Physique. Pour les autres, la Biologie est intégrée dans les Connaissances de l'environnement (Biologie, Géographie et Histoire). Cette séparation devrait entraîner un changement des pratiques d'enseignement et, par conséquent, d'activité de formation des enseignants.

Le domaine des « Sciences humaines et sociales » regroupe l'Histoire, la Géographie et la Citoyenneté. Le but proposé dans ce domaine disciplinaire est la compréhension des dimensions spatiales et temporelles de la réalité sociale. Le PER propose des approches et des démarches qui abordent le vécu et les évocations des élèves en relation avec l'espace, le temps et la société.

Le domaine des « Arts » regroupe les Activités créatrices et manuelles, les Arts visuels et la Musique. Pour ce domaine disciplinaire, le PER propose l'exploration des langages intégrés (visuels, plastiques et sonores). Il propose l'enseignement de techniques variées afin de développer des modes d'expression, de perception et d'interprétation individuelles. Cette approche est un changement par rapport à certains plans d'études antérieurs. L'approche multidisciplinaire des arts requiert de nouvelles maîtrises chez les enseignants et de nouvelles compétences professionnelles à développer dans la formation des enseignants.

Le domaine « Corps et mouvement » regroupe l'Éducation physique, l'Expression corporelle et l'Éducation nutritionnelle. Dans ce domaine disciplinaire, le PER propose le développement des compétences liées au mouvement et aux pratiques sportives ainsi que certaines connaissances théoriques et pratiques relatives à l'alimentation, à la prévention des risques et à la préservation de la santé.

1.2.2 Une formation générale qui ne relève pas uniquement des disciplines scolaires

Le PER propose le domaine de la « Formation générale » dans lequel il essaie de clarifier certains contenus qui ne relèvent pas forcément des disciplines scolaires. Structuré en cinq thématiques, ce curriculum prescrit l'initiation des élèves à la complexité du monde, au traitement de l'information, à l'argumentation et au débat.

4 Voir à ce sujet, dans le même ouvrage, le chapitre X « Enseigner l'anglais, enseigner les langues : quelles compétences pour les enseignants à l'égard des réformes éducatives ? »

Les « Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication » (MITIC) sont proposés comme « élargissement » des pratiques scolaires et comme développement d'un esprit et d'une indépendance critiques vis-à-vis des médias et des nouvelles technologies.

La thématique « Santé et bien-être » est prescrite comme un aspect qui peut être travaillé avec des intervenants externes ou en lien avec certains contenus disciplinaires qui ont un rapport avec la santé. « Choix et projets personnels » vise à développer l'autonomie de l'élève en ce qui concerne la gestion et la réalisation de différents projets. De plus, cette thématique vise l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et « Interdépendances (sociales, économiques, environnementales) » sont proposés comme thèmes en lien avec la discipline « Éducation à la citoyenneté ». Pour le premier, le PER propose d'impliquer l'élève dans des structures participatives et citoyennes dans le cadre de l'école. Pour le deuxième, il propose de mettre en relation les connaissances disciplinaires afin que les élèves puissent comprendre les « interdépendances » dans le monde. Tous ces aspects sont très importants pour la formation des élèves, mais ils sont développés de manière très synthétique dans le PER.

1.2.3 Développer les « Capacités transversales » dans le cadre de chaque discipline scolaire

Le PER propose le développement de certaines compétences transversales liées et complémentaires entre elles, comme « compétences éléments » communes à plusieurs compétences scolaires (Rey, 1996). Elles apparaissent dans le curriculum sous le titre de « Capacités transversales » et sous le nom de Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice et Démarche réflexive.

Dans le texte de présentation, on estime que ces « capacités » peuvent avoir des incidences sur l'organisation du travail au sein de la classe, sur les activités des élèves ou sur les actions de l'enseignement. Le curriculum suggère un lien entre ces Capacités transversales et le fonctionnement individuel de chaque élève dans son apprentissage ainsi que les manières d'interagir entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et la tâche qu'ils doivent réaliser. Une volonté politique de réussite scolaire est ainsi exprimée dans cette proposition officielle en proposant des capacités que les élèves devraient acquérir durant leur scolarité notamment dans l'intérêt de leur insertion sociale et professionnelle.

Ces aspects qui émergent des propositions officielles devraient conduire à des changements dans les pratiques d'enseignement et par conséquent dans la formation d'enseignants.

2 Impact des réformes éducatives dans l'enseignement et la formation des enseignants

2.1 L'enseignement et la formation des enseignants face aux réformes

Il est probable que les « Capacités transversales » ne puissent pas être enseignées pour elles-mêmes dans le cadre des disciplines scolaires. Dans le PER, elles sont proposées comme des capacités à mobiliser à travers différentes situations pédagogiques dans le but de les enrichir et d'étendre au fur et à mesure leur champ d'application. Si dans son enseignement d'une discipline, l'enseignant met au centre

les Capacités transversales des élèves, en liant les différentes visées d'un domaine disciplinaire et en envisageant aussi une « Formation générale », il a besoin de diversifier ses rôles. L'engagement d'un enseignement dans l'esprit du nouveau curriculum auquel il adhère ne va pas de soi. Cela requiert une maîtrise professionnelle chez l'enseignant (et chez le formateur) qui leur donne la possibilité :

- d'enseigner chaque discipline en lien avec les autres disciplines d'un domaine des disciplines,
- d'intégrer dans son enseignement les différents aspects de la « Formation générale » et
- de considérer les réactions créatives, réflexives et collaboratives des élèves lors du développement de ces cinq « Capacités transversales » dans toutes les disciplines, comme le propose le PER.

Si l'on compare le Plan cadre romand (PECARO) et ses fondements avec ceux du PER, ce dernier a réduit et synthétisé ce que les textes fondamentaux offraient comme réforme curriculaire. Il existe un écart plus ou moins grand notamment entre les textes qui concernent le domaine de la Formation générale et les Capacités transversales. Dans le contexte québécois, différents auteurs ont relevé ce même problème à savoir l'écart entre ce que les textes fondamentaux du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport promettaient comme améliorations et ce que les textes officiels ont offert réellement comme réforme (Mellouki, 2010). Ainsi, nous nous demandons si l'accompagnement des enseignants et l'élaboration des nouveaux moyens d'enseignement pourront faire contrepoids au manque d'explicitation des progressions des compétences et des connaissances à évaluer ainsi que les perspectives de changements proposés par le PER ?

2.2 D'une diversification des rôles de l'enseignant à la modification de la formation

La volonté politique de réformer l'éducation a exigé de plusieurs pays d'aller au-delà de l'imitation, de la perception et de la mémoire dans ces programmes scolaires. Les nouveaux programmes de différents pays confèrent une place importante à la communication, à la créativité, à la collaboration et à la réflexion des élèves comme thèmes transversaux (en Argentine et au Brésil par exemple), comme « compétences » ou « Capacités » transversales (au Canada et en Suisse par exemple). Nos études comparatives des curricula des quatre pays mentionnés ci-dessus (Giglio, 2006a, 2006b, 2006c, 2010a) montrent que ces nouvelles propositions officielles diversifient les rôles dans lesquels on place l'élève. Les différentes observations réalisées dans ces pays nous permettent d'affirmer que la diversification des rôles et la place des élèves dans les nouveaux programmes peuvent entraîner des modifications dans la formation initiale et continue des enseignants (Giglio & Perret-Clermont, 2009, 2010 ; Perret-Clermont & Giglio, 2009). En effet, ces programmes demandent aux enseignants de faire naître chez leurs élèves des capacités ou des compétences (dites transversales dans le PER) telles que savoir communiquer, créer, collaborer, réfléchir... La formation devrait outiller l'enseignant pour lui permettre d'observer et écouter ses élèves dans leur rôle de créateurs, de collaborateurs, d'apprenants réflexifs afin de leur transmettre, de façon plus ciblée et avec plus d'efficacité, les savoirs curriculaires dont il est l'expert.

2.3 Une pratique d'enseignement à laquelle les enseignants n'ont pas été formés

Même si les enseignants se montrent favorables au changement des programmes, cela n'implique pas obligatoirement qu'ils envisagent d'adapter ou de changer leurs pratiques en conséquence. Effectivement, certaines orientations curriculaires d'Argentine, du Brésil, du Canada et de Suisse exigent une tout autre pratique d'enseignement à laquelle les enseignants et leurs formateurs n'ont pas été formés ! Quand les enseignants mettent au centre l'activité créative et collaborative des élèves, ils doivent apprendre à orienter l'attention de l'élève sur le travail demandé, leur confirmer qu'ils sont bien dans la bonne direction et n'apporter des connaissances que par étapes successives de manière à nourrir et à soutenir l'implication de l'apprenant (Giglio, 2010a, b). Mais, comment développer une maîtrise professionnelle pour faire face à des réactions inconnues des élèves ?

Dans des recherches précédentes (Giglio, 2010a), nous avons conçu, développé et expérimenté de nouvelles séquences d'activités pédagogiques qui permettent de diversifier les rôles des élèves, dans des contextes scolaires choisis dans des pays fort différents. Dans le cadre de l'éducation musicale, cette expérimentation a été accompagnée en observant comment les élèves réagissaient à ces nouvelles situations pédagogiques qui font d'eux des compositeurs, des créateurs, des membres d'une petite équipe collaborative ou des apprenants réflexifs. Ces observations révèlent un certain nombre de difficultés pour les enseignants et les enseignants stagiaires. Entre autres, il est très complexe pour eux de développer une maîtrise professionnelle qui offre la sécurité nécessaire pour faire face à des réactions inconnues de la part des élèves, de considérer leur part d'inconnu afin de soutenir et développer, chez eux, la collaboration, leur créativité et leur réflexion. L'enseignant ne peut pas savoir à l'avance comment commenter les créations et les réflexions des élèves puisque, dans une activité créative, il y a toujours une part de surprise, de neuf : par conséquent, il ne sait pas à quoi s'attendre (Giglio, 2010a, b ; Giglio & Perret-Clermont, 2010 ; Perret-Clermont & Giglio, 2009). Ces travaux ont été l'occasion de développer une méthodologie de recherche qui permet d'observer les conditions et les effets de changements analogues dans d'autres domaines disciplinaires comme le domaine des Langues, des Mathématiques et des Sciences de la nature, des Sciences humaines et sociales, des Arts et du Corps et mouvement.

3 Adhérer à une réforme éducative, se l'approprier et prévoir son application

3.1 La vision de l'enseignant et du formateur peut-elle anticiper la réalité ?

Dans le domaine de l'enseignement, différentes études (Kompf, Bond, Dworet & Boak, 1996) montrent que les perceptions des enseignants sur leur propre identité professionnelle peuvent affecter leur efficacité, leur perfectionnement professionnel ainsi que leur capacité ou leur volonté de faire face aux changements pédagogiques dans leurs propres pratiques d'enseignement. Goodson (1992) suggère que pour en savoir plus sur les priorités des enseignants nous devons mieux comprendre l'enseignant et l'évolution des curricula. La vision et les réactions des enseignants et des formateurs des enseignants à l'égard des changements sont deux dimensions majeures. Les enseignants peuvent adopter une réforme sans s'engager et l'appliquer mécaniquement avec rigidité sans parvenir à s'approprier l'esprit du changement (Claxton et Carr, 1992). À un premier niveau, les enseignants doivent

adopter et appliquer un nouveau plan d'études. À un deuxième niveau, les formateurs doivent aussi initier et accompagner les enseignants en tenant compte du nouveau plan d'études (contexte local) et d'autres curricula (contexte international). Un nouveau programme n'est qu'un cadre dans lequel il y a un tableau encore « à peindre » (Chevallard, 1986) : ce cadre fait forcément appel à la culture de l'enseignant ou du formateur, à son rapport au savoir, à ses préférences, à sa vision de ce qui est important, nécessaire, facile ou difficile⁵.

L'introduction des nouvelles répartitions des disciplines en domaines de formation en lien avec les nouvelles compétences transversales est susceptible de faire appel à la culture, aux savoirs et aux préférences du formateur. Ces représentations sociales, définies en tant que formes de connaissances élaborées à partir de ses propres expériences (Jodelet, 1989) peuvent, d'une part, construire un sens à l'égard des réformes en cours et, d'autre part, anticiper une certaine réalité de la formation. C'est à partir de l'interprétation de la réalité quotidienne, que ces connaissances peuvent appeler à comprendre de nouveaux phénomènes possibles (Moscovici, 1961) et à venir. Ce qui nous amène à poser les questions suivantes : est-ce que les formateurs qui prévoient de modifier leurs pratiques à l'égard d'une réforme sont ceux qui, dans leur réalité quotidienne, entreprennent déjà des modifications ? Est-ce que les formateurs qui s'intéressent à l'utilisation d'un programme mis en consultation dans le cadre de leurs cours prennent conscience d'un renouvellement possible à faire dans leurs pratiques d'enseignement ? Ces visions et ces expériences peuvent être déterminantes pour que les formateurs puissent adopter un nouveau curriculum et interpréter l'accompagnement nécessaire pour que, à leur tour, les enseignants et les enseignants stagiaires puissent l'adopter et l'appliquer dans leur enseignement. Ceci peut créer un décalage entre une adhésion et les pratiques d'enseignement effectives de la part des enseignants et des formateurs d'enseignants.

3.2 Contradictions entre l'adhésion au curriculum et les pratiques effectives

Plusieurs enquêtes (Cattonar, et al., 2007 ; Lenoir, 2006 ; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002 ; Berman, Hultgren, Lee, Rivkin et Roderick, 1991) montrent les contradictions, les ruptures et les hiatus entre les représentations que se font les enseignants d'un curriculum et leurs pratiques en conséquence. Par exemple, dans la province de Québec, au Canada, les recherches de Lenoir (2006) nous montrent un hiatus existant entre l'adhésion des enseignants aux nouvelles orientations officielles (80 %) et leurs pratiques effectives. Une grande majorité d'enseignants adhère aux propositions constructivistes du curriculum, mais leurs pratiques d'enseignement observées ne suivent pas ces orientations. À ces difficultés, peuvent s'ajouter les problèmes de préparation des enseignants au renouvellement pédagogique. Par exemple, différents enseignants interviewés au Québec déclarent ne pas avoir été formés suffisamment pour appliquer les approches pédagogiques et les stratégies didactiques recommandées par une réforme qui demande un changement dans des pratiques alors qu'elles fonctionnaient bien auparavant (Mellouki, 2010). Pour Perrenoud (1996), il existe une introuvable synchronisation entre réformes scolaires et rénovation de la formation des enseignants. Pour

5 Lire à ce sujet Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard (2001).

l'auteur, les formateurs prennent rarement la conduite d'une réforme éducative et tiennent un discours plutôt prudent : certains formateurs ne préparent pas véritablement les futurs enseignants aux changements à venir tandis que d'autres le font. L'application réussie d'un nouveau programme de formation dépend du degré d'adhésion ainsi que de la collaboration « sachant que les visées éducationnelles sont loin de faire l'unanimité dans toute société contemporaine » (Gosselin, Hassani et Lenoir, 2005, p. 198).

4 Le but de notre étude : observer les visions de l'impact des réformes prévu dans l'activité de formation

Dans cet article, en premier lieu, nous formulons l'hypothèse que les formateurs des enseignants adhèrent fortement aux actuelles réformes éducatives, mais ils ne pensent pas modifier leurs cours en conséquence. Partant de cette hypothèse, nous nous demandons quel est leur degré d'adhésion aux actuelles réformes avant qu'elles ne soient diffusées et mises en œuvre. De plus, nous nous demandons quel est le degré de modifications prévues dans le cadre de leurs cours s'ils prennent en compte les différents changements prescrits (aspects que nous développons dans la section II de ce chapitre). Finalement, nous nous intéressons au degré de répercussions perçues des réformes en cours par les formateurs dans les différents aspects de leur pratique de formation. Dans ce sens, nous formulons l'hypothèse que les actuelles expériences et les engagements des formateurs en lien avec la réforme ont une incidence sur leur représentation des répercussions futures dans leurs pratiques.

5 Notre approche méthodologique

Dans cet article, nous étudions l'impact de la réforme éducative suisse dans l'enseignement et la formation des enseignants. Un volet quantitatif de l'étude se base sur des données provenant de différents questionnaires en ligne auprès des différents acteurs de la formation des enseignants (formateurs, formateurs en établissement scolaire et formateurs pour l'introduction du PER aux enseignants des trois cantons de Berne, Jura et Neuchâtel). Ce volet quantitatif est en lien avec un volet qualitatif (entretiens et enregistrements vidéo) qui propose une observation des cours de 10 formateurs et des entretiens en autoconfrontation simple (discussion et analyse du chercheur avec chaque formateur face aux images de ses cours enregistrées en vidéo) et des entretiens en autoconfrontation croisée (discussion et analyse du chercheur avec deux formateurs face aux images de leurs cours enregistrées en vidéo) selon l'approche méthodologique inspirée de Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller (2001).

Dans le cadre du volet quantitatif que nous développerons dans ce chapitre, nous avons construit un questionnaire en ligne destiné à tous les formateurs de la formation initiale des enseignants de la hep-bejune. Ce questionnaire a été soumis aux formateurs avant que l'actuelle réforme ne soit entrée en vigueur.

5.1 À propos du questionnaire destiné aux formateurs des enseignants

Les différentes parties de ce questionnaire traitent des opinions des formateurs à l'égard des réformes en cours et de leur activité de formation en conséquence. Étant

donné qu'au moment de la première enquête, le PER n'était pas encore publié dans sa version 2.0, nous pouvons supposer que le manque d'accès aux informations peut influencer les réponses.

Les thèmes proposés concernaient :

- les déterminants sociaux des formateurs ;
- le degré d'adhésion aux lignes principales de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS) et du Plan d'études romand (PER) ;
- les modifications prévues dans le cadre de leurs cours s'ils tiennent compte de ces changements ainsi que des modifications déjà réalisées dans leurs cours ;
- les probables répercussions sur leur propre pratique de formation d'enseignants.

5.1.1 Quelle adhésion à la réforme éducative ?

La première question posée concerne l'avis des formateurs sur les aspects suivants de la réforme éducative :

- le changement de plan d'études (nouveau PER)
- le regroupement des disciplines par domaines disciplinaires (par exemple : le domaine des Langues, le domaine des Mathématiques et des Sciences de la nature...)
- l'introduction de la Formation générale dans l'enseignement (santé, citoyenneté, environnement, MITIC, orientation scolaire et professionnelle)
- l'introduction des Capacités transversales dans le plan d'études (communication, collaboration, réflexion, pensée créatrice, etc.)
- l'introduction de l'enseignement de l'anglais en cinquième année primaire
- le début de la scolarité fixé à 4 ans révolus
- le besoin d'adapter les actuels moyens d'enseignement romands
- l'intégration des enfants en situation de handicap autant que possible dans l'école obligatoire

Pour cette question, les formateurs pouvaient répondre avec une échelle de Likert à 4 points : de « Pas favorable du tout » (score = 1) à « Tout à fait favorable » (score = 4). Il y avait en plus la possibilité de cocher la 5e case « pas d'avis ».

5.1.2 Quelles modifications prévues dans les cours des formateurs ?

Une deuxième question concernait les éventuelles modifications des activités dans leurs cours de formation. Ils pouvaient donc estimer le degré de modification à apporter dans les activités proposées dans leurs cours s'ils tenaient compte de l'harmonisation du système éducatif, du regroupement des élèves de 4 et 5 ans dans une même classe, de l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes régulières/ordinaires, du passage d'un plan d'études par discipline à un plan d'études par domaines disciplinaires, de l'introduction du domaine de la Formation générale, du développement des Capacités transversales dans le cadre de chaque discipline scolaire, de l'approche curriculaire par cycles de 3 ou 4 ans et

de l'approche de l'enseignement par compétences. Les formateurs pouvaient répondre à travers une échelle Likert à 6 points qui allaient d'« Aucune modification » (score = 0) ou « très peu de modifications » (score = 1) à « Beaucoup de modifications » (score = 5). Il y avait aussi la possibilité de répondre « pas d'opinion/cela ne me concerne pas ».

De plus, nous avons demandé aux formateurs s'ils avaient déjà effectué des modifications dans leurs cours par rapport aux lignes principales du PER (mis en consultation). Les réponses possibles étaient oui ou non.

5.1.3 Quelles répercussions prévues dans l'activité de formation ?

Une troisième question concernait plusieurs aspects pour lesquels les formateurs n'avaient la possibilité de donner leur avis que sur une échelle de Likert à 6 points : d'« Aucune répercussion » (score = 0) et « Répercussion faible » (score = 1) à « Répercussion forte » (score = 5). Là aussi il y avait la possibilité de répondre « pas d'opinion/cela ne me concerne pas ». Ces questions concernaient l'estimation qu'ils faisaient des répercussions de la réforme éducative dans leur pratique de formation en ce qui concerne les choix didactiques, les plans de cours, la définition des objectifs, les contenus spécifiques et les fondements théoriques invoqués dans le cadre de leurs cours, les moyens d'enseignement, l'accompagnement de la réflexion des étudiants durant la pratique professionnelle, la manière de travailler avec leurs collègues formateurs HEP et les enseignants formateurs. Une case permettait de répondre « Pas d'opinion/cela ne me concerne pas ». De plus, nous avons comparé les réponses des formateurs selon quatre catégories de profils professionnels :

1. Les formateurs ayant actuellement une expérience d'enseignement avec ceux qui n'en ont pas,
2. Les formateurs ayant été précédemment impliqués dans des processus de réformes avec ceux qui ne l'ont pas été,
3. Les formateurs impliqués actuellement dans des groupes de travail pour l'actuelle réforme avec ceux qui ne le sont pas,
4. Les différentes classes d'âges des formateurs.

La plupart des réponses à toutes ces questions étaient obligatoires. En règle générale, ils pouvaient répondre en cochant une ou plusieurs cases ou en choisissant une réponse dans un menu déroulant. Parfois, ils avaient la possibilité de commenter leurs réponses de manière facultative dans des encadrés prévus à cette fin. Ce questionnaire en ligne a été conçu et validé préalablement auprès de trois formateurs.

5.2 Situation professionnelle et profil des formateurs-répondants

Nous avons envoyé le questionnaire à 84 formateurs engagés dans l'institution qui sont concernés par ce sujet⁶ et nous avons obtenu 64 réponses. L'effectif répondant

⁶ Nous avons considéré les formateurs qui parlaient en retraite ou en congé, ainsi que ceux dont le mandat concernait exclusivement la formation des enseignants du secondaire 2 comme ne faisant pas partie des sujets pour cette recherche.

à ce questionnaire est de 36 formateurs et 28 formatrices. Il peut être réparti⁷ de la manière suivante:

- 46 formateurs de la formation préscolaire et primaire et 19 de la formation secondaire 1 (seulement pour la formation qui concerne l'enseignement obligatoire)
- également engagés par la formation continue (13), la médiathèque (2) et la plateforme de recherche (10).
- 27 du site de Bienne (canton de Berne), 14 du site de Porrentruy (canton du Jura) et 45 du site de La Chaux-de-Fonds (canton de Neuchâtel).

54 d'entre eux déclarent ne pas avoir participé à un groupe de travail concernant la mise en œuvre de l'actuelle réforme Harnos-PER. Les dix autres formateurs déclarent avoir participé à des groupes de travail concernant la réforme Harnos, PER, l'élaboration des standards nationaux ou des nouveaux moyens d'enseignement. 29 de ces participants n'ont pas été impliqués dans des changements éducatifs antérieurs à ceux de l'actuelle réforme. 12 formateurs n'ont jamais utilisé le PER (en consultation en ligne) dans le cadre de leurs cours. 41 formateurs⁸ déclarent avoir déjà utilisé ce curriculum: soit rarement (25), soit assez souvent ou fréquemment (16).

Parmi les répondants, 17 donnent des cours de sciences de l'éducation (SED), 35 donnent des cours de didactiques des disciplines scolaires (DID). Dans l'effectif nous comptons 6 formateurs des SED de la formation à l'enseignement secondaire et 11 de la formation à l'enseignement primaire et préscolaire ainsi que 9 formateurs des DID du niveau secondaire et 26 pour le niveau préscolaire-primaire de la HEP.

5.3 L'analyse des données

Nous avons analysé les données avec des méthodes statistiques et plus particulièrement par le biais de tests statistiques de comparaison des moyennes pour échantillons indépendants ou pour échantillons appariés selon le contexte d'application. Ces moyennes ont été calculées à partir des valeurs des échelles de Likert convenables représentant les interprétations des formateurs et de l'autre côté, leur application dans leur future activité réelle. Les réponses « sans avis » ou « cela ne me concerne pas » ont été biffées des différents échantillons considérés. Nous pouvons considérer l'échantillon de répondants comme étant représentatif de l'institution ($N = 64$), mais leur nombre ne permet pas d'autres types d'analyses plus détaillées.

6 Résultats préalables: entre l'adhésion aux réformes et les modifications prévues

Nos premières analyses⁹ témoignent d'une adhésion importante des formateurs aux différents aspects de la réforme éducative et du nouveau curriculum. Par un

7 Certains formateurs sont engagés sur plusieurs sites et plateformes.

8 Neuf formateurs n'ont pas répondu à cette question. Deux formateurs ont répondu « cela ne me concerne pas »

9 Certaines de ces analyses relèvent de notre communication « Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities » (Giglio, Melfi, Matthey et Onillon, 2010)

test de comparaison de moyennes pour échantillons appariés, nous percevons qu'il existe un décalage entre cette adhésion et les modifications prévues dans les cours des formateurs. En effet, comme nous pouvons le voir dans la Figure 1, l'adhésion importante des formateurs au changement curriculaire, à la Formation générale et à l'introduction du développement des Capacités transversales dans chaque discipline scolaire proposées par le PER ne correspond pas à leur prévision de modifications à réaliser dans leurs cours ; et ces différences de moyennes sont significatives ($p < 0,05$).

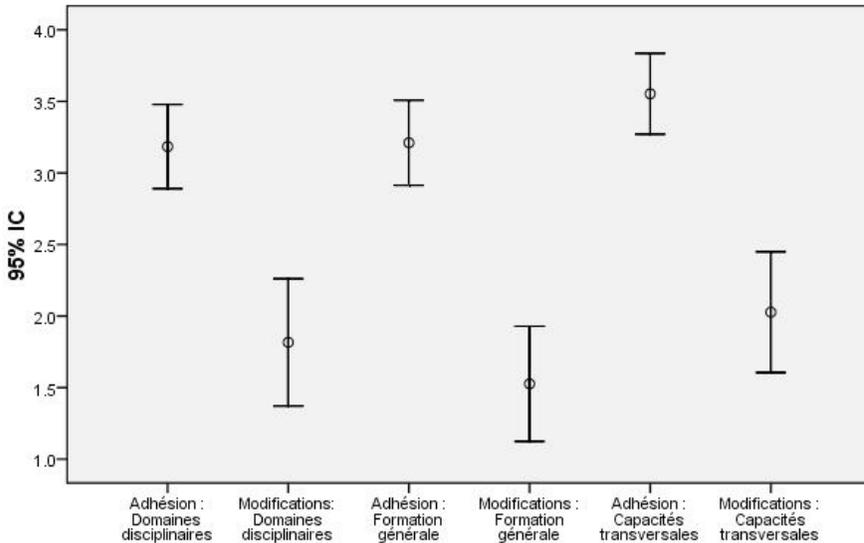


Figure 1. Décalage entre l'adhésion des formateurs et les modifications prévues à réaliser dans leurs cours

De plus, les formateurs qui ont déjà réalisé des modifications dans leur activité de formation, à partir des nouvelles propositions du curriculum, prévoient modifier davantage ces activités. Tandis que les formateurs qui n'ont pas encore modifié leurs activités estiment ne réaliser « aucune » ou « très peu » de modifications (Giglio, Melfi, Matthey et Onillon, 2010).

7 Résultats de cette étude : quelles sont les répercussions prévues sur l'activité de formation ?

Les formateurs répondants ne perçoivent pas ou très peu de répercussions dans leur pratique de formation des enseignants. Cependant, quelques différences significatives ont été constatées entre les réponses des formateurs de différents profils professionnels.

7.1 Répercussions selon le profil des formateurs

Nos analyses montrent que les formateurs qui enseignent actuellement dans l'enseignement primaire ou secondaire ne perçoivent pas ou très peu de répercussions de la réforme dans leur pratique de formation. En effet, ces formateurs perçoivent significativement moins de répercussions ($p < 0,05$) que leurs 45 collègues forma-

teurs qui n'ont pas une expérience actuelle en ce qui concerne les contenus spécifiques des cours et l'utilisation des moyens d'enseignement.

Nous avons constaté, par un test pour échantillons indépendants, une différence significative dans la représentation des répercussions entre les 26 formateurs qui déclarent avoir été impliqués dans des changements éducatifs antérieurs à ceux de l'actuelle réforme HarmoS - PER (par exemple : CIRCE, introduction de moyens d'enseignement COROME, introduction de l'enseignement de l'allemand, PENSE, entre autres) et les formateurs qui déclarent ne pas avoir participé à ces réformes antérieures. Les premiers perçoivent une plus forte répercussion concernant les choix didactiques ($p < 0,05$).

Nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les perceptions sur les répercussions de la part des formateurs qui sont actuellement membres d'un groupe de travail concernant la mise en œuvre de l'actuelle réforme HarmoS - PER ($N_g = 10$) et les perceptions de ceux qui ne le sont pas ($N_n = 49$).

En séparant les formateurs par classes d'âge, nous avons constaté que l'âge n'est pas un facteur qui influence la perception des répercussions des réformes dans leur pratique.

7.2 Répercussions selon les modifications déjà effectuées par les formateurs¹⁰

Nous avons demandé aux formateurs répondants s'ils avaient déjà effectué des modifications dans leurs cours par rapport aux lignes principales du PER. 30 formateurs ont répondu « NON » et 23 formateurs ont répondu « OUI ».

Par des tests statistiques de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants, nous pouvons noter que les formateurs ayant répondu avoir déjà effectué des modifications dans leurs cours par rapport aux lignes principales du plan d'études perçoivent une répercussion plus forte sur leur pratique d'enseignement HEP que leurs collègues ayant déclaré n'avoir pas effectué de modifications dans leurs cours par rapport aux changements du plan d'études mis en consultation.

Ces différences ne sont pas significatives en ce qui concerne les répercussions sur les fondements théoriques de leurs cours. Par contre, comme nous pouvons le percevoir dans la Figure 2, les différences entre les représentations des formateurs ayant et n'ayant pas effectué des modifications dans leurs cours sont significatives ($p < 0,05$) en ce qui concerne les répercussions sur leurs choix didactiques, la définition des objectifs, les contenus spécifiques et le plan de cours, l'utilisation des moyens d'enseignement, l'accompagnement de la réflexion des étudiants-stagiaires durant leur pratique professionnelle et la manière de travailler tant avec leurs collègues formateurs qu'avec les formateurs en établissement (maîtres de stage).

¹⁰ Quelques résultats de cette section relèvent de notre communication « Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs » (Giglio, Melfi, Matthey, 2011)

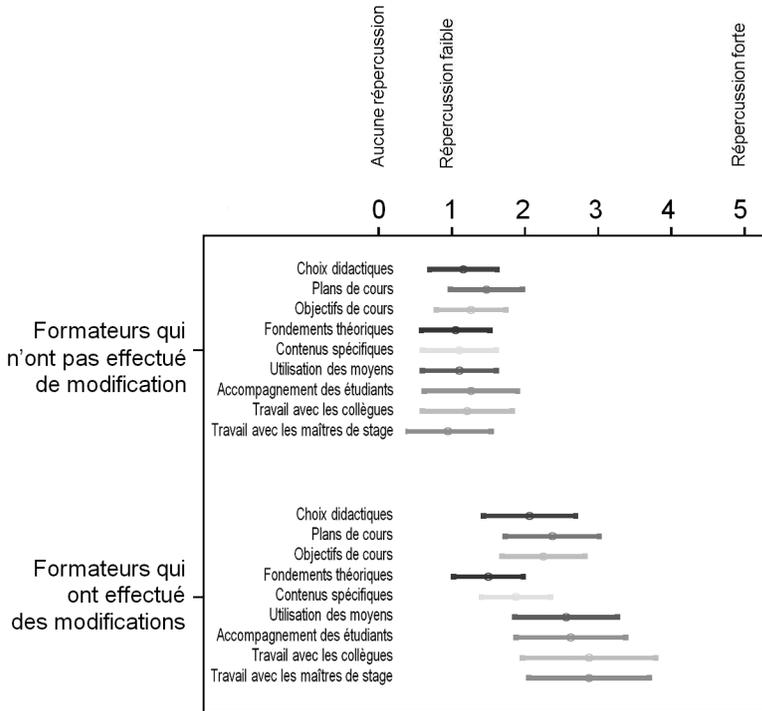


Figure 2. Différence entre les représentations des répercussions dans la pratique d'enseignement des formateurs

7.3 Répercussions selon l'utilisation du nouveau curriculum par les formateurs

Les formateurs qui ont déjà utilisé le PER en consultation en ligne dans le cadre de leur cours (40) perçoivent une répercussion plus importante dans leur cours de formation que leurs collègues qui n'ont pas encore utilisé le PER.

Nous avons demandé aux formateurs répondants s'ils avaient déjà utilisé le curriculum « PER » en consultation en ligne dans le cadre de leur cours. 41 formateurs ont répondu qu'ils l'avaient utilisé « de rarement à fréquemment » et 12 formateurs ont répondu ne l'avoir « jamais » utilisé.

Dans notre analyse réalisée par des tests statistiques de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants, nous avons identifié une représentation de répercussion des réformes sur les pratiques d'enseignement plus forte chez les formateurs ayant répondu qu'ils avaient déjà utilisé le nouveau curriculum « de rarement à fréquemment » dans le cadre de leurs cours (voir Figure 3).

Ces différences ne sont pas significatives en ce qui concerne les répercussions sur les fondements théoriques de leurs cours, sur les contenus spécifiques, sur l'utilisation des moyens d'enseignement ni sur l'accompagnement de la réflexion des

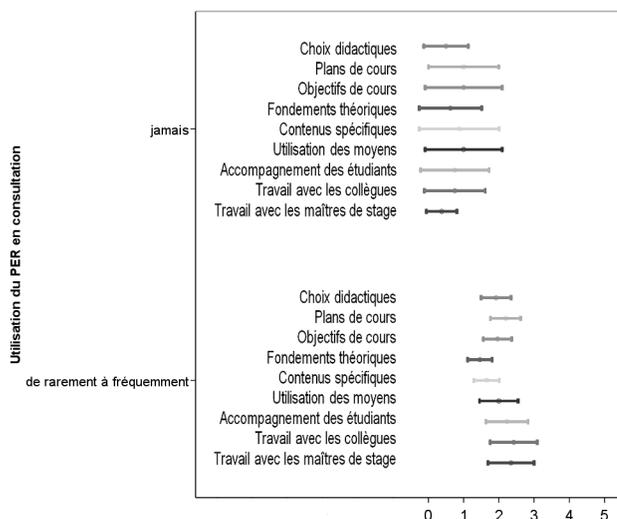


Figure 3. Répercussions selon l'utilisation du nouveau curriculum

étudiants-stagiaires durant leur pratique professionnelle. Par contre, comme nous pouvons l'observer dans la Figure 3, les répercussions prévues par les formateurs ayant déjà utilisé (de rarement à fréquemment) le nouveau curriculum sont significativement plus fortes ($p < 0,05$) que celles des formateurs ne l'ayant « jamais » utilisé; et ceci en ce qui concerne les choix didactiques, les plans de cours, la définition des objectifs de cours, ainsi que le travail collaboratif tant avec les collègues formateurs qu'avec les formateurs en établissement (maîtres de stage).

De plus, nous avons croisé la variable binaire qui représente le fait d'avoir ou non effectué des modifications par rapport aux lignes principales du PER (mis en consultation) avec la variable aussi binaire qui représente l'utilisation ou non du PER dans le cadre des cours. Il en ressort que les deux variables sont liées (voir Tableau 1).

Tableau 1. Tableau croisé entre les utilisateurs du PER et les modifications qu'ils ont effectuées

		Formateurs ayant déjà effectué des modifications		
		NON	OUI	
Formateurs qui ont utilisé le PER dans le cadre de leurs cours	De rarement à fréquemment	Effectif	15	23
		Effectif théorique	20.2	17.8
	Jamais	Effectif	11	0
		Effectif théorique	5.8	5.2

Effectivement, tous les formateurs qui n'ont « jamais » utilisé le PER dans le cadre de leurs cours déclarent ne pas avoir effectué des modifications dernièrement dans leurs contenus des cours de formation. De plus, comme nous pouvons le perce-

voir dans le Tableau 1, les formateurs qui ont utilisé le PER dans le cadre de leurs cours déclarent souvent avoir déjà effectué des modifications en conséquence dans le cadre de leurs cours de formation.

8 Conclusions: avant l'impact réel, quel est l'impact prévu par les formateurs?

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à comprendre quel est le degré d'adhésion des formateurs des enseignants à l'égard de l'actuelle réforme éducative suisse. Notre premier objectif a été celui d'identifier un éventuel décalage entre l'adhésion des formateurs à la réforme en cours et leurs représentations sur les modifications à réaliser dans le cadre de leurs cours de formation. Les premiers résultats montrent qu'être favorable aux lignes principales des propositions officielles n'implique pas obligatoirement que l'on envisage d'adapter ou de changer ses cours en conséquence. À l'égard de ces changements officiels, les formateurs ayant déjà effectué des modifications pensent modifier beaucoup plus les activités proposées dans le cadre de leurs cours que leurs collègues qui n'ont pas effectué des modifications auparavant.

Toujours en matière des changements à venir, les formateurs perçoivent très peu de répercussions (voire aucune répercussion pour quelques-uns) dans leurs pratiques de formation des enseignants. Pour ce groupe de formateurs répondants à notre questionnaire, la participation dans un groupe de travail pour la conception de la réforme ne semble pas être un facteur de différence de perception à l'égard de ces répercussions. L'âge n'est pas non plus un facteur qui influence ces représentations. Par contre, les formateurs qui déclarent avoir été impliqués dans des changements curriculaires antérieurs à l'actuelle réforme semblent percevoir une plus forte répercussion dans leur pratique de formation.

Respectivement, les formateurs ayant déjà effectué des modifications dans leurs cours et ceux qui ont déjà utilisé le nouveau curriculum (PER: dans sa première version en consultation) prédisent une répercussion significativement ($p < 0,05$) plus forte sur leur pratique d'enseignement que leurs collègues qui n'ont pas effectué de modifications ou ceux qui n'ont jamais utilisé le nouveau curriculum (PER) auparavant.

Le but de nos recherches est d'anticiper l'impact des réformes éducatives dans l'enseignement et la formation des enseignants. L'intérêt de nos résultats est de constater qu'il peut exister chez les formateurs des enseignants une forte adhésion à une réforme éducative sans que cela signifie qu'ils prévoient de réaliser des changements dans leurs activités et pratiques de formation à l'avenir. De plus, il semblerait que leurs représentations sur les répercussions du nouveau curriculum dans leurs pratiques de formation peuvent être influencées par une expérience de changement déjà réalisée antérieurement soit durant l'actuelle réforme, soit durant une réforme antérieure. Ces différences de perception peuvent provoquer une rupture de fond entre les pratiques des différents groupes de formateurs au sein d'une même institution. Pour anticiper ces impacts, nous nous proposons de mieux cerner leurs perceptions des changements à opérer dans la formation, afin de planifier, tester et implémenter certaines activités de formation puis les consolider par le

développement et l'observation scientifique. Dans cette perspective inspirée par la théorie de l'activité (Engeström, et al., 1996), nous poursuivons notre étude avec l'observation des pratiques effectives de formation et d'enseignement conçues à partir du contenu des réformes. Ces études ont pour but de mieux comprendre la transformation du travail en formation des enseignants en vue d'intégrer les principaux changements proposés par l'actuelle réforme éducative. Nous formulons l'hypothèse que ces méthodes de recherche mixtes, construites et adaptées dans nos travaux antérieurs (Giglio, 2010a, b; Perret-Clermont et Giglio, 2009), pourront apporter des outils d'analyse et suggérer les moyens adéquats au développement de la professionnalisation de la formation des enseignants.

Documents officiels

- CDIP. (2007a). *Mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) au niveau de la coordination intercantonale*. Art A.4.10 des 25 au 25 octobre 2007.
- CIIP. (2007b). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. Berne : CIIP.
- Delors, J. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI^e siècle, Editions UNESCO.
- OCDE. (2004). *Rapport annuel de l'OCDE*. Paris : OECD Publishing
- OCDE. (1995). *Schools Under Scrutiny*. Paris : OECD Publishing
- PER. (2010a). *Plan d'études romand I, Cycle 1, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.
- PER. (2010b). *Plan d'études romand I, Cycle 2, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.
- PER. (2010c). *Plan d'études romand I, Cycle 3, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.
- Rey, B. (1996). *Rapport d'évaluation de la version 1 du Plan d'études romand PER présenté au Comité de pilotage du projet PER*. 31 mai 2008, Université Libre de Bruxelles [page web] : <http://www.ciip.ch/pages/act>.

Références

- 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.
- Chevallard, Y. (1986) Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles, *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, n° 352, 32-50.
- Claxton, G. et Carr, M. (1992). Understanding change : The personal perspective. In A. Begg (Ed.) SAME papers 1991. Hamilton : Centre for Science and Mathematics Education Research.
- 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., 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.

- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Giglio, M. (2006a). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands : une étude comparative préliminaire. *8^e biennale de l'éducation et de la formation*. Retrieved from <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/91.pdf>
- Giglio, M. (2006b). The Music Education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland : a comparative study. In M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 1400-1404). Bologna : Bologna University Press.
- Giglio, M. (2006c). *Musical Externalisation in the New Curriculum in France, Quebec and French-Speaking Switzerland*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, 13 th to 16 th September 2006, University of Geneva.
- Giglio, M. (2010a). *Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones*. Thèse doctorale, Université de Neuchâtel.
- Giglio, M. (2010b). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer. *Cahiers de psychologie et éducation* (46), 5-8.
- Giglio, M. (2011). Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants [Page Web]. *Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève (Suisse), du 13 au 16 septembre 2010 [Accès Site Web] : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communicationsorales/premiers-auteurs-en-e/Reforme%20educative.pdf/view?searchterm=giglio>
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2009). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques* (13), 16-17.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students 'collaborative creation in the music classroom : some observations. In G. Mota & A. Yin (Eds.), *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education, July, 25th - 30th 2010* (pp. 96-101). Changchun : North East Normal University.
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (2011). Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs. *Congrès annuel 2011 de la SSRE: Réformes de l'éducation et critique des réformes*, du 20 au 22 juin 2011, Université de Bâle.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P. et Onillon, S. (2010). Educational reform and teacher training : between adherence and modification of activities. *Abstracts of EAPRIL Conference, 5th European Practice-Based and Practitioner Research Conference*. November 24-26, 2010, Lisbon, Portugal (p. 68). [Site Web]. Accès : <http://www.eapril.org/resources/ABSTRACT%20BOOK%20EAPRIL%202010.pdf>
- Goodson, I. (1992). *Studying teacher's lives*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. et Hassani, N. (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire : une analyse critique du modèle retenu. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 169-200). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York. London : Routledge.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D. et Boak, R. T. (Eds.). (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, DC : Falmer Press.

- 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., 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 mai 2010 sur Internet : http://www.espritcritique.fr/0404/index.html#article_06
- Mellouki, M. (Ed.). (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : PUL.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres. Communication présentée au Symposium du Réseau Education-Formation (REF), Montréal, 25-26 septembre 1996.
- Perret-Clermont, A.-N. et Giglio, M. (2009). Un cadre pour créer et apprendre : du silence à la parole de l'enseignant. *Communication présentée au Colloque PsyDeSC09 Psychologie du développement, sémiotique et culture*, Université de Lausanne, du 10 au 12 novembre 2009.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.