

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/274249595>

# Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

Book · August 2014

CITATION

1

READS

16

3 authors, including:



**Marcelo Giglio**

Haute École Pédagogique BEJUNE

61 PUBLICATIONS 164 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Giuseppe Melfi**

Université de Neuchâtel

2 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



RAISONNEMENT INDIVIDUEL ET COLLECTIF EN CLASSE LORS D'ACTIVITÉS CRÉATIVES SIMPLÉS ET COMPLEXES [View project](#)



Moments de travail créatif en collaboration et séparément en classe [View project](#)

## Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

Les pages de ce livre présentent plusieurs enquêtes et études sur les réactions et actions des enseignants et des formateurs d'enseignants à un changement de curriculum scolaire. Ces études ont été réalisées dans les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel (Suisse) depuis l'année 2009 jusqu'au début de l'année 2013.

*"Ce livre est loin de ne concerner que les lecteurs suisses. Il constitue bien davantage un enrichissement significatif pour la connaissance des rapports qui se tissent entre un curriculum nouveau, les formateurs mandatés pour l'implanter et les enseignants qui doivent l'appliquer."*

*Extrait de la préface d'Yves Lenoir*

Auteurs:

*Marcelo Giglio*, docteur en sciences humaines et sociales - *psychologie et éducation*, est professeur-chercheur à la HEP-BEJUNE ainsi que chargé d'enseignement et chercheur à l'Université de Neuchâtel.

*Marie-Paule Matthey*, licenciée en sciences de l'éducation, est professeur à la HEP-BEJUNE ainsi que responsable de la Pédagogie spécialisée à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

*Giuseppe Melfi*, docteur en mathématiques, est responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE ainsi que chargé d'enseignement à l'Université de Neuchâtel.

Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

# Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

**Marcelo Giglio**  
**Marie-Paule Matthey**  
**Giuseppe Melfi**

Préface d'Yves Lenoir

ISBN 978-2-9700779-4-7



9 782970 077947 >

# Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire



# Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

Marcelo Giglio  
Marie-Paule Matthey  
Giuseppe Melfi

Préface d'Yves Lenoir

**Réactions des formateurs d'enseignants  
à un nouveau curriculum scolaire**

(Collection Recherches des Éditions HEP-BEJUNE)

Révision du texte: Stéphane Martin

Conception, coordination et graphisme: Hervé Stadelmann

ISBN 978-2-9700779-4-7

© HEP-BEJUNE 2014

Chemin de la Ciblerie 45 – 2503 Bienne (Suisse)

# Sommaire

Présentation des auteurs	7
Préface d'Yves Lenoir	9
Notes préalables des auteurs et remerciements	27
Introduction	29
<b>PARTIE I</b>	
<b>CURRICULUM ET RÉACTIONS DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS D'ENSEIGNANTS</b>	<b>31</b>
Chapitre 1 Quelques enjeux d'un nouveau curriculum	33
Chapitre 2 Curriculum et réactions des acteurs de l'enseignement	47
<b>PARTIE II</b>	
<b>CINQ ÉTUDES SUR L'ADHÉSION AUX RÉFORMES ET LES MODIFICATIONS PRÉVUES</b>	<b>53</b>
Introduction Cinq études sur les réactions à un nouveau curriculum	55
Chapitre 3 Les approches méthodologiques d'une enquête longitudinale	57
Chapitre 4 Étude I. Une forte adhésion avec quelques nuances	65
Chapitre 5 Étude II. Peu de modifications prévues avant l'introduction du curriculum	69
Chapitre 6 Étude III. L'expérience d'un changement préalable dans le canton de Neuchâtel: le PENSE	77
Chapitre 7 Étude IV. (Ré)actions avant et après l'introduction du curriculum: enquête longitudinale	81
Chapitre 8 Étude V. Différents points de vue sur la réalité professionnelle lors d'un changement de curriculum	91
Chapitre 9 Notes conclusives: entre continuités et ruptures	101
<b>PARTIE III</b>	
<b>COLLABORATION CRÉATIVE ET RÉFLEXIVE ENTRE ÉLÈVES: ENTRE RECHERCHE - DÉVELOPPEMENT ET FORMATION</b>	<b>105</b>
Introduction Quatre études axées sur la pratique	107
Chapitre 10 Étude VI. Quatre scénarii pédagogiques pour développer la collaboration créative et réflexive	111
Chapitre 11 Étude VII. Aprioris à dépasser et construction de savoirs professionnels avec les acteurs concernés	123
Chapitre 12 Étude VIII. Recherche formation: pratiques de coévaluation des compétences à réaliser des tâches créatives et collaboratives en classe	132
Chapitre 13 Étude IX. Réflexions et perspectives pour la formation à partir de nos résultats de recherche	139
Notes finales Pistes pour la formation, le développement et la recherche	145
Documents officiels	151
Références bibliographiques	153
Notes de fin	163



## Présentation des auteurs

**Marcelo Giglio** est docteur en sciences humaines et sociales (*PhD*) de l'Université de Neuchâtel. Au bénéfice d'une longue expérience d'enseignant et de formateur en Argentine et en Suisse, il est actuellement coordinateur de l'unité de recherche « Interactions sociales dans la classe et approches didactiques » et professeur à la HEP-BEJUNE (Suisse). Il est aussi chargé d'enseignement et chercheur associé à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Ses nombreux articles scientifiques (publiés en français, en anglais et en espagnol) traitent de la collaboration créative et réflexive entre élèves, de la relation enseignant-élèves ainsi que des changements éducatifs (psychologie éducationnelle, sciences de l'éducation ou didactique de la musique). Le titre de son premier livre est « Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar » (Éd. Universidad Cantabria). Il est fréquemment invité à donner des conférences dans plusieurs universités (Amérique du Nord, Amérique du Sud, Europe et Asie).

**Marie-Paule Matthey**, licenciée en sciences de l'éducation depuis 1994, est au bénéfice d'une expérience d'enseignante spécialisée et de formatrice d'enseignants. Formatrice à la HEP-BEJUNE, depuis 2000, elle a exercé également en tant qu'assistante et chargée d'enseignement à l'Université de Neuchâtel jusqu'en 2005. À la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), elle est responsable de la Pédagogie spécialisée et Formation des enseignants et des cadres. Elle est coauteure, avec Pierre Marc et Philippe R. Rovero, de l'ouvrage « Imprécis de formation des maîtres » publié en 2001. Depuis 2008, ses activités de chercheuse s'inscrivent dans les changements au sein de la formation d'enseignants liés aux changements de curriculum (PER, Harmonisation scolaire et visée d'une école inclusive). Depuis 2012, ses travaux sont orientés sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés et celle du formateur d'enseignant.

**Giuseppe Melfi** est né en 1967 à Uznach en Suisse. Après des études en mathématiques à l'École Normale Supérieure et à l'Université de Pise, il a obtenu son doctorat en mathématiques en 1997. Il a travaillé à l'Université de Lausanne entre 1997 et 2000 et à l'Université de Neuchâtel ensuite. Connu pour ses contributions en mathématiques et en statistique, il a publié « *Premiers pas en simulation* » chez Springer en 2008. Depuis 2009, il est responsable de projet à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE à Bienne. Il est spécialiste en méthodes quantitatives en sciences de l'éducation et il a mené entre 2009 et 2012 une grande enquête sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace Berne-Jura-Neuchâtel. Il collabore à d'autres projets de recherche, notamment dans le domaine des TICE.



## PRÉFACE

# De l'opacité de la conception et de l'application d'un curriculum

*Yves Lenoir*

Les auteurs de ce livre, Marcelo Giglio, Marie-Paule Matthey et Giuseppe Melfi, présentent des résultats découlant de plusieurs recherches dans trois cantons suisses, menées entre 2009 et 2012 et relatives aux représentations et pratiques d'enseignants du primaire et du secondaire, appréhendées avant tout du point de vue de la formation. Ces recherches s'inscrivent dans le cadre de l'introduction en 2010 d'un nouveau curriculum – le Plan d'études romand (PER) – qui a été conçu, ainsi que le précisent les auteurs, comme « un cadre de référence commun dans le but d'harmoniser l'enseignement des cantons en décrivant les visées de la formation dispensée par l'école publique de sept cantons suisses: Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud ».

En fait, on assiste dans l'ensemble des sociétés du Nord et dans la plupart des autres sociétés, souvent qualifiées d'émergentes, particulièrement celles sous la coupe des organismes internationaux, à une tendance à l'uniformisation des curriculums de l'enseignement primaire et secondaire. On retrouve ainsi des caractéristiques générales – par exemple, l'approche par compétences, le regroupement des disciplines scolaires en domaines, l'introduction d'un champ de formation générale et de compétences transversales, l'enseignement de l'anglais dès le plus jeune âge, le recours à une démarche réflexive, etc. – qui se déclinent ensuite selon les contextes et enjeux socio-économiques et politiques, et selon les sensibilités culturelles nationales. Le curriculum romand en question n'échappe pas à cette tendance; il la concrétise selon un mode organisationnel qui se rapproche étonnamment de celui du Québec.

Ce serait par trop s'éloigner de l'objet de ce livre que de s'interroger sur les fondements téléologiques, ontologiques, idéologiques et autres qui sont à la source de cette transformation en profondeur – pour ne pas dire une mutation – de la conception des curriculums aujourd'hui en vigueur, transformation qui a pris son expansion internationale aux alentours des années 1980 avec la montée en puissance de la globalisation soutenue par l'idéologie néolibérale. Sans pouvoir échapper totalement à cet arrière-fond grandement déterminant, nous considérerons plutôt ici la question curriculaire comme un fait de société à portée éducative et nous allons nous arrêter quelques instants, en premier lieu, pour dégager sa signification, au sens plein de cette notion, avant de soulever, en second lieu, quelques interrogations quant à sa mise en œuvre en lien avec les résultats exposés.

Dans la tradition européenne francophone, il était traditionnellement d'usage de faire appel à la notion de *cursus*, ainsi que Charlot (1995) le rapporte en interrogeant la place que devraient y occuper les didactiques des disciplines. Ce terme d'origine latine renvoie à l'idée de course, de marche rapide, de chemin parcouru ou encore de voyage, de parcours (Goelzer, 1928). Sur le plan scolaire, l'idée de *cursus* renvoie soit à une carrière professionnelle considérée comme un ensemble d'étapes franchies, soit à un cycle d'études universitaires poursuivies dans une discipline pendant un laps de temps donné et sanctionnées par un diplôme. Un *cursus* scolaire se caractérise par un cumul de cours, par la succession des matières et contenus enseignés, par un ensemble de programmes d'apprentissage organisés (Forquin, 1984).

La conception francophone considère bien davantage un *cursus* de formation comme un ensemble disciplinaire, c'est-à-dire comme une structure pluridisciplinaire constituée de « programmes » ou de « plans de cours » établis sur une base disciplinaire largement autonome, mais dont les composantes sont jugées complémentaires. Il s'agit d'« un programme ou [d'] un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en *cursus* » (Forquin, 1984, p. 213), chaque programme énumérant uniquement les contenus devant être enseignés. Cette conception à caractère encyclopédique, qui a eu cours jusqu'à la fin des années 1960 dans le cas du Québec, a été modifiée par la suite avec l'introduction des « programmes-cadres » centrés sur l'épanouissement des sujets apprenants durant les années 1970 et des programmes par objectifs comportementaux hiérarchisés d'apprentissage, de type néobéhavioriste, au cours des années 1980. On peut repérer cette évolution dans divers pays européens, selon des formes, des modes d'expression, des modalités opératoires et des rythmes propres à chaque société.

Pour sa part, Perrenoud (1994) relève qu'historiquement la notion de curriculum ne priorise pas les dimensions cognitives scientifiques : « dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou *cursus*, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression dans les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire » (p. 61). C'est ainsi que Duru-Bellat et van Zanten (1999) définissent le curriculum comme « l'ensemble des situations pédagogiques vécues par un "apprenant" au long d'un *cursus* donné, dans le cadre d'une institution de formation » (p. 130). Si le *cursus* se conçoit comme une addition de contenus cognitifs structurés au sein de programmes autonomes, mais considérés à tort ou à raison comme complémentaires, l'interprétation francophone de la notion de curriculum a souvent été assimilée à celles de plan d'études et de programme qui présentent une liste de contenus (Raynal & Rieunier, 1997). Or, pour des raisons que nous allons rappeler, dans l'éducation anglophone le terme « curriculum » porte en son sein une prémisse de l'intégration sociale du sujet (autant dans sa version individuelle que sociale, chez Tyler & chez Dewey), tandis que, dans la francophonie, le terme « programme d'études » est avant tout centré sur l'objet, en l'occurrence sur les contenus d'enseignement<sup>1</sup>.

1 Pour une interprétation sociohistorique des logiques éducatives étatsunienne et française, voir Lenoir (2002)

Selon le dictionnaire latin français de Goelzer (1928), le terme *curriculum* vient du latin *currere* qui signifie, lui aussi, courir, aller rapidement. Quant au mot *curriculum*, il renvoie en latin à l'action de courir, à la lutte de vitesse à pied, à cheval ou en char (*currus* signifie char de course, de guerre ou de triomphe). L'idée de l'existence d'un trajet finalisé à parcourir rapidement par un être humain est sous-jacente. Ce parcours est certes parsemé de difficultés, d'obstacles, de composantes distinctes, mais, surtout, il forme un tout au sein duquel ces composantes qui conduiront, une fois franchies, à la fin du trajet, sont interreliées et intégrées. C'est majoritairement dans ce sens général, très proche en fait du latin *cursus*, que le terme est utilisé aux États-Unis. Mais la notion est chargée d'autres significations dans le champ de l'éducation.

Il existe une grande variété de définitions du curriculum aux États-Unis, ce qui n'a rien d'étonnant, car ce concept a une longue histoire depuis la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et il se caractérise par de multiples significations dans le monde anglophone. À preuve, D'Hainaut (1979), qui s'inspire de revues américaines pour traiter du curriculum, signale que « Siegel a relevé dans la littérature vingt-sept manières différentes de définir ou de caractériser le mot "curriculum" » (p. 83). Il en est plutôt des centaines, selon des courants de pensée distincts, mais aussi faites de nuances parfois infimes. Forquin (1989) signale, parmi tant d'autres, l'abondante diversité des usages du terme en anglais. Short (1986) et Jackson (1992) rappellent l'état de confusion dans lequel se trouve le concept, le second en reprenant une vingtaine d'auteurs qui ont dénoncé ce fouillis. Connelly et Clandinin (1988) relèvent la difficulté de s'y retrouver à travers la multiplicité des définitions. Goodlad (1979) s'impatiente face à des nuances qu'il considère stériles. Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) constatent que « le champ peut toujours être cacophonique » (p. 867). Cependant, Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) concluent, à la suite de Jackson (1992), que ces diverses interprétations constituent une richesse conceptuelle et que leur intelligibilité réclame la compréhension de leur structure discursive et des intentions poursuivies.

L'évolution du curriculum aux États-Unis n'a rien de linéaire. Plutôt que de concevoir l'histoire du curriculum dans ce pays selon la métaphore d'un long fleuve tranquille dont les eaux couleraient sans remous vers son estuaire, Munro (1998) défend l'idée que cette histoire est faite à l'origine de discontinuités, d'éclatements et d'exclusions, celles des femmes et des noirs au premier chef. Quoi qu'il en soit, plusieurs auteurs américains, dont Cremin (1955, 1964, 1970, 1971), Franklin (1986), Glanz (1990), Hamilton (1990), Kliebard (1986, 1988, 1992a, 1992b), Kridel (1989), Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995), Rudolph (1977), Schubert (1986), Tanner et Tanner (1990) et Willis, Schubert, Bullough, Kridel et Holton (1993), ont reconstruit le parcours sociohistorique réalisé par le concept de curriculum depuis l'époque coloniale britannique et, surtout, depuis son émergence au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle sous l'influence d'Herbert Spencer et de la pensée herbartienne en particulier. Il ne s'agit pas ici de retracer l'évolution de la notion au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Nous retiendrons, au-delà des multiples débats et tendances, et sans aucune prétention ni à éliminer les polémiques, ni à faire

preuve d'exhaustivité, que la notion de curriculum inclut « un plan pour un processus d'enseignement et d'apprentissage de qualité » (Pratt & Short, 1994, p. 1320) et constitue un artefact culturel. Il se caractérise par des « séquences d'opportunités d'apprentissage » Schmidt, McKnight, Valverde, Houang, Wang, Wiley, Cogan et Wolfe (2001, p. 2), c'est-à-dire d'expériences enrichissantes d'apprentissage, sinon de vie, qui requièrent un ensemble de conditions diverses qu'il explicite.

Pour Forquin (1989), spécialiste de l'étude du curriculum dans la tradition anglo-saxonne, « dans le vocabulaire pédagogique anglo-saxon [il s'agit d'] un parcours éducationnel, [d'] un ensemble continu de situations d'apprentissage (*learning experiences*) auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle » (p. 22-23). Alors, le curriculum englobe le texte officiel (le curriculum prescrit), délibérément organisé et aménagé par l'enseignant (sa planification), ainsi que son actualisation en classe (le curriculum réel), d'où la vacuité du concept de didactique pour les États-Uniens et plus généralement pour les anglophones, et il est pensé dans la globalité du processus de formation et dans la continuité temporelle. Il inclut, signale Legendre (1993) « l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci » (p. 288) qui sont planifiées temporellement. Il couvre en fait tous les aspects allant des objectifs d'apprentissage à l'évaluation des apprentissages.

Ainsi, comme le démontrent par exemple les écrits de Kliebard (1986, 1992a, 1992b) et de Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) sur l'histoire du curriculum américain, le concept de curriculum va au-delà de la préoccupation pour le savoir. Aux États-Unis, le curriculum étant « appréhendé comme un aménagement orienté de contenus découlant d'une détermination sociopolitique de finalités, de buts et d'objectifs éducationnels » (Alberty & May, 1987, p. 319), la centration est portée sur la manière dont on organise les apprentissages pour forger l'être humain. Dans ses tendances dominantes, il s'appuie sur une vision qui se préoccupe de l'insertion sociale de l'individu dans la société par l'inculcation de valeurs et de symboles socialement privilégiés, et des dimensions pragmatiques pouvant assurer l'acquisition du savoir-faire requis (le *know how*): « Le curriculum scolaire est conçu non seulement pour inculquer à chaque membre de la génération montante les meilleurs éléments de savoir, systématiquement organisés ou codifiés depuis l'aube de la civilisation, mais aussi pour rendre capable chaque membre de la génération montante d'utiliser le savoir afin d'améliorer la vie de l'individu et celle de la société » (Tanner & Tanner, 1995, p. 189). C'est pourquoi, actuellement, même si aucune définition ne peut faire consensus, il est plutôt question de penser le curriculum d'un point de vue pragmatique, comme un processus évolutif, comme un outil en développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter aux contextes, aux exigences et aux contraintes (Pinar, 1998a; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995; Tanner & Tanner, 1995): « ainsi, se tisse progressivement un lien étroit, sur le plan des finalités du système scolaire, entre une vision pragmatique, instrumentale (le savoir-faire) et une préoccupation pour l'insertion sociale, l'adhésion à des normes et à des valeurs qui caractérisent la pen-

sée américaine (le savoir-être) » (Lenoir, 2002, p. 103). Ainsi que nous l'avons déjà mis en relief, « éduquer revient alors à instrumenter dans un double sens, celui de la pratique et celui des relations humaines et sociales » (Lenoir, 2005, p. 101).

Bref, choisir la notion de curriculum pour déterminer les caractéristiques du processus éducatif scolaire est loin d'être un simple changement de vocabulaire. Ce choix témoigne d'un modèle globalisant à tendance hégémonique porteur d'une vision téléologique spécifique, même s'il est réinséré dans une autre logique, dans un autre champ d'influences et de valeurs. Ainsi, la production d'un curriculum ne relève pas d'une démarche indépendante, rationnelle et strictement linéaire, ainsi que le défendaient par exemple Bobbitt (1924) et Tyler (1949). Bien au contraire, le poids de facteurs externes vient jouer sur sa structuration et son contenu : l'influence du contexte sociopolitique, économique et idéologique, l'impact des traditions religieuses et culturelles, des croyances, des convictions et des valeurs relevant des enseignants, des décideurs politiques, mais aussi des parents, l'action des groupes de pression, économiques, politiques ou culturels, viennent tous influencer sur la conception des curriculums, leur implantation et leur mise en œuvre. Comme le soulignaient, entre autres, les auteurs du programme d'études québécois du primaire de 1959, « l'école s'inscrit dans une société et dans une période historique donnée; elle en subit l'influence » (Gouvernement du Québec, 1959, p. 3). Durkheim (1969/1938) ne disait pas autre chose en écrivant qu'« une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique » (p. 194). Et Reboul (1971) de remarquer que « l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une option politique, [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre" » (p. 79). Plus encore, les concepteurs eux-mêmes d'un curriculum sont des membres de la société pour laquelle ils élaborent des curriculums. Ils sont ancrés dans cette société et dans sa culture et, par là, ils sont porteurs de conceptions, d'intérêts, d'enjeux sociaux et idéologiques qui en émanent.

C'est ainsi que la vision téléologique actuellement dominante conduit à une rupture avec la pensée humaniste et l'universalisme transcendantal pour lui substituer l'utilitarisme individualiste (Freitag, 2011; Lenoir, à paraître). Concrètement, opter pour la conception curriculaire est à la source de diverses transformations majeures dans les pratiques d'enseignement : une centration sur les sujets apprenants et non plus sur les savoirs à enseigner ; une attention accrue envers les dimensions pédagogiques qui accompagnent l'acte d'enseignement ; un souci pour l'établissement de liens avec le vécu, les réalités de la vie ; un accent mis sur les compétences accordant ainsi la primauté au savoir-faire (*Know how*) et non plus au savoir, à la dimension pragmatique, utilitaire et non plus à la connaissance désintéressée ; un accroissement de la préoccupation pour la supervision, le contrôle de l'agir enseignant et l'établissement de freins à la liberté académique, le curriculum étant par essence davantage prescriptif, du fait qu'il se caractérise par une structuration verticale et horizontale imposant sur le plan opératoire les visées, les successions, les modalités, etc. Plus profondément, le recours à la notion de curriculum implique

un lien plus étroit entre la formation des enseignants et son exercice, la centration sur le curriculum étant prioritaire. C'est par exemple ce qui s'est produit au Québec quand le ministère de l'Éducation s'est approprié en 1992 la responsabilité exclusive de superviser la formation à l'enseignement dans les universités, responsabilité qui relevait auparavant, comme pour toutes les autres disciplines de formation, aux universités elles-mêmes. La formation à l'enseignement est calquée alors sur la préparation, ici aussi dans une logique immédiatement utilitaire et pragmatique, à enseigner le curriculum existant. Quant à la formation des futurs enseignants, elle s'inscrit dans une logique de professionnalisation que, dans ce livre, Marcelo Giglio et ses collègues mettent bien en évidence. Le curriculum constitue bien dès lors un « artefact culturel » qui va influencer sur les mentalités, les manières de penser et sans doute d'agir. Il importe ici de relever que ces orientations ne sont pas sans contradictions qui demanderaient d'être scrutées.

•

Qu'en est-il de la mise en œuvre d'un curriculum? Selon Kliebard (1992a), un des principaux auteurs américains à se pencher sur la conceptualisation du curriculum, une théorie du curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur le « Que devons-nous enseigner? » (p. 202). Ce chercheur précise les enjeux d'une telle théorie à partir de trois questions: Que doit-on enseigner? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi? Comment enseigner ce quoi à qui? Cette dernière question paraît, à ses yeux, la plus importante. Les travaux que nous avons menés au sein de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) nous ont conduits à repréciser ces trois questions en y ajoutant quatre autres de manière à circonscrire explicitement les dimensions que recouvre un curriculum :

- 1° Quelles sont les finalités socio-éducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quelles sont les intentions retenues par l'enseignant et les apprentissages visés (le « pourquoi enseigner »)?
- 2° Quels sont les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement (le « quoi enseigner »)?
- 3° À quels élèves s'adresse l'enseignement en fonction des dimensions ontologiques, sociales, économiques et culturelles qui les caractérisent (le « à qui enseigner »)?
- 4° Quelles sont les modalités d'enseignement adoptées (le « comment enseigner »)?
- 5° À quelles ressources est-il fait appel pour assurer cet enseignement (le « avec quoi enseigner »)?
- 6° À quelles modalités est-il fait appel pour réguler et apprécier les apprentissages en cours et réalisés (les processus régulateurs et évaluatifs)?
- 7° Comment ces six dimensions sont-elles articulées et en quoi assurent-elles l'atteinte des visées poursuivies et des objets d'enseignement (« quelles pertinence et cohérence »)?

Dans ce livre, sont plus particulièrement étudiées, sous différents angles, les modalités d'enseignement, que ce soit du point de vue des formateurs, surtout, ou de celui des enseignants. La question de l'évaluation des apprentissages a aussi été prise en compte et celle relative aux finalités poursuivies transparait occasionnellement en filigrane. Cette dernière renvoie entre autres aux enjeux d'une implantation d'un nouveau curriculum.

Il est particulièrement intéressant d'observer des écarts significatifs entre les modifications prévues et effectivement réalisées. Les résultats mettent clairement en exergue qu'un haut degré d'adhésion à une réforme curriculaire et que l'expression des intentions, aussi sincères soient-elles, ne s'actualisent pas nécessairement dans la pratique quotidienne.

Tout d'abord, nous ne pensons pas, au contraire des résultats présentés, que les formateurs universitaires soient aussi enclins à adhérer à cette réforme au Québec. Mais il faudrait assurément préciser qui sont ces formateurs et ce qu'il faut entendre par formateurs universitaires. Au Québec, la formation initiale et continue créditée (c'est-à-dire reconnue administrativement) est assurée exclusivement par des professeurs d'université<sup>2</sup>. Ceux-ci détiennent tous obligatoirement un doctorat et leur tâche professorale inclut quatre fonctions, les deux premières étant prioritaires : l'enseignement, la recherche, l'administration (directeur de département, membre de la direction de la faculté, responsable de programme, directeur de centre de recherche, etc.) et le service à la collectivité. Si tous sont tenus de faire de la recherche, la réalité de la pratique professorale conduit certains à se consacrer davantage à l'enseignement. Il faut également se rappeler que le professeur d'université est totalement libre de ses choix didactiques et pédagogiques, encore que les récentes réformes de la formation initiale tendent à imposer des collaborations. L'attitude générale, sauf exception bien entendu, est de considérer les curriculums de formation et d'enseignement avec un regard critique et distancié, sinon avec une certaine méfiance, étant donné leur charge idéologico-politique. À leur côté, des chargés de cours, c'est-à-dire des personnes du milieu scolaire (enseignants, conseillers pédagogiques, directions, étudiants de doctorat de plus en plus, etc.), assurent une formation ponctuelle en prenant en charge un ou deux cours en fonction des qualifications que l'Université leur reconnaît (et de l'ancienneté acquise sur le plan syndical). Leur degré d'adhésion varie énormément d'une catégorie à l'autre, en fonction de la formation académique et du statut social. Par exemple, les conseillers pédagogiques, porteurs de la réforme, adhèrent massivement et même parfois dogmatiquement aux changements curriculaires, du fait qu'ils sont enclins, en tant que détenteurs de « vérités », à produire un discours impositif s'adressant aux enseignants. Ce sont également ces conseillers pédagogiques qui assurent presque en totalité l'implantation d'un nouveau curriculum dans les écoles et l'accompagnement des enseignants en exercice. Enfin, dans le cadre des formations non créditées, des intervenants extérieurs de toute prove-

2 L'implantation de nouveaux curriculums et la formation pratique qui les accompagne relèvent pour leur part des agents du ministère de l'Éducation qui peuvent faire appel à des ressources externes (des conseillers pédagogiques surtout, la direction d'écoles, etc., et occasionnellement des universitaires).

nance (éditeurs, concepteurs de manuels scolaires, universitaires, concepteurs d'une « méthode », etc.) sont aussi invités par les écoles à rencontrer les enseignants lors des journées pédagogiques. Il s'agit souvent, malheureusement, de présentations de « solutions miracles » et infaillibles, de vente d'une « méthode » ou d'un outil !

Au regard des enseignants, les résultats présentés vont dans le sens de l'hypothèse que les auteurs ont formulée. Tout comme au Québec (Lenoir, 2006 ; Lenoir, Maubant & Routhier, 2008), les enseignants du primaire adhèrent fortement à la réforme curriculaire, parce que celle-ci met en avant leurs compétences professionnelles. Par contre, ils résistent beaucoup – moins les jeunes enseignants – à la perspective d'une surcharge de travail que de nouvelles pratiques entraîneraient. Comme nous le mentionnions également, « les répondants ont exprimé des sentiments partagés à l'égard du nouveau curriculum : plus de sentiments d'insécurité et de compétence, autant de sentiments de découverte que de motivation, mais très peu de sentiments de résistance et de rejet. Globalement, on constate aussi que les répondants détenant moins d'expérience et/ou enseignant au premier cycle du primaire considèrent que le nouveau curriculum les stimule davantage que leurs collègues plus expérimentés et/ou enseignant au troisième cycle » (Lenoir, Maubant & Routhier, 2008, p. 177-178). Cette attitude des enseignants du primaire diffère radicalement de celle dont ils avaient témoigné durant la première moitié des années 1980, lors de l'implantation du programme par objectifs comportementaux. Ils avaient alors démontré une forte résistance à l'égard de ce curriculum, en fait jusqu'en 1985 quand ils avaient compris qu'ils pouvaient continuer à mettre en œuvre leurs pratiques usuelles sous couvert de quelques aménagements mineurs.

Signalons également que la grande majorité des enseignants du secondaire se sont opposés à cette réforme et y ont fait obstruction, considérant en particulier que la place des savoirs disciplinaires avait été réduite et délayée au sein des domaines disciplinaires. À cet égard, l'étude menée sur le changement curriculaire préalable dans le canton de Neuchâtel montre, à l'inverse des enseignants québécois du secondaire, un accueil assez favorable à l'introduction du « Plan d'études neuchâtelois du secondaire 1 : PENSE », auquel a succédé le PER. Tout comme au Québec, le PENSE n'est pas la référence principale dans la préparation de cours. Au Québec, le curriculum n'est dans les faits que peu consulté, les manuels scolaires étant la source principale pour la préparation des cours chez une large tranche des enseignants, plus au secondaire même qu'au primaire où certains enseignants produisent leur propre curriculum.

Au regard de l'actualisation des pratiques maintenant, ce qui se passe en classe est souvent loin de ce qui avait été prévu, qu'il s'agisse des intentions dont traitent les auteurs dans ce livre ou des planifications des activités précédant leur actualisation. Nous avons constaté des écarts semblables chez les enseignants québécois du primaire. Les motifs avancés par ces derniers étaient variés, mais ils déclaraient principalement qu'ils avaient déjà antérieurement adapté leurs pratiques (comme Géraldine !), que les modifications demandées étaient trop onéreuses en temps et en énergie, ou encore que ces modifications n'étaient pas réalistes ou ap-

propriées (Lenoir, 2006, 2011 ; Maubant, 2011 ; Maubant & Lenoir, 2008). Face à la prise en compte des « capacités transversales », comme les auteurs le relèvent, nous suggérons la plus grande prudence sur le plan interprétatif, car il ressort de nos travaux que la signification accordée à ces « capacités » prend des sens très différents chez les enseignants. Une étude plus poussée des notions de collaboration, de réflexion et de stratégies d'apprentissage met en relief une compréhension essentiellement de sens commun. Travailler en équipe ne signifie nullement une collaboration sur le plan des apprentissages, surtout quand on pense que le savoir est détenu dans la tête de chaque être humain, caractéristique des conceptions psychologiques, et qu'il ne relève pas d'un processus dialogique intersubjectif résultant de rapports sociaux, ainsi que le propose le constructionnisme social (Lenoir, à paraître). Un partenariat avec des enseignants d'une commission scolaire sur la question de la réflexion nous a conduits à assurer une formation sur la pratique réflexive (Lenoir, 2012a, 2012b), à la suite du constat que cette dernière relevait des pratiques expérimentielles quotidiennes de sens commun et non intentionnelles et objectivées.

Autant donc « il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives » (Lenoir & Vanhulle, 2006, p. 207), autant « tout agir n'est pas déterminé téléologiquement, d'autres types d'actions (affectuelles ou traditionnelles, pour reprendre les catégories wébériennes) peuvent être sélectionnés et d'autres facteurs peuvent influencer les fins et les moyens retenus par le sujet. Ainsi, la reconnaissance de l'autonomie du sujet agissant et responsable qu'implique une formation professionnalisante met en cause le postulat de l'action rationnellement finalisée, de la soumission de la pratique à des fins rationnellement déterminées de l'extérieur et, par là, le modèle téléologique de l'intentionnalité qui a prévalu jusqu'à maintenant » (*Ibid.*, p. 219). Il n'existe pas un lien direct entre intention et pratique – ce qui est tout à fait normal – ainsi que le montrent par exemple Bronckart (2001), de Fornel (1993), Livet (1993) ou encore Schurmans (2001) et Schutz (1987), sans oublier Bourdieu (1980) qui met en évidence la logique qui prévaut chez les enseignants et qui repose sur une pratique « pratique » en ce qu'elle est considérée comme efficace et économique sur les plans énergétique et temporel.

Quant aux modifications des pratiques d'enseignement, nos plus récents résultats montrent que les enseignants, s'ils déclarent prendre en compte les attributs de la réforme, ne changent guère leurs pratiques d'enseignement-apprentissage sur le plan des apprentissages cognitifs. Par contre, ils ont compris que le curriculum visait la poursuite d'autres finalités que strictement cognitives. Ils déclarent actuellement que leurs intentions éducatives sont avant tout de développer chez leurs élèves l'autonomie, la responsabilité et l'estime de soi. Ce qui a changé chez nombre d'enseignants du primaire, c'est leur recours à des dimensions organisationnelles, relationnelles et psychoaffectives beaucoup plus importantes et tournées vers le bien-être des élèves. Ainsi, une certaine conception de la socialisation prédomine, où l'éducation thérapeutique, en tant que psychologisation de la vie intime et des rapports sociaux, est en passe d'occuper une place très importante au sein des classes. Ils ne font en cela que véhiculer l'idéologie néolibérale prédominante qui a besoin de recourir au « soin des âmes » pour faire accepter les conceptions utilita-

ristes qui prônent un individualisme exacerbé et une vision des êtres humains isolés en tant que « capital » devant compétitionner, performer, s'adapter, etc.

Il n'existe donc pas de corrélation étroite entre la détermination des finalités éducatives officielles, la conception et l'implantation d'une réforme d'un système d'enseignement, encore moins peut-être l'interprétation de ces finalités et leur mise en œuvre à l'école. La recherche montre au contraire l'existence de différences substantielles entre les orientations, la conception et la mise en œuvre d'un curriculum. Par exemple, un avis de 1990 du Gouvernement du Québec avait conclu que le curriculum d'enseignement primaire par objectifs comportementaux implanté au cours des années 1980 était non appliqué et inapplicable, ce qui ne signifie pas qu'il y ait eu immobilisme dans le champ de l'éducation scolaire. Crahay (2008), se penchant sur les réformes pédagogiques introduites dans trois cantons de la Suisse romande à partir de 1996, est amené au constat que même si ces réformes échouent à la suite du « retrait des politiques de démocratisation » (p. 11), l'école change quand même, mais les facteurs du changement sont externes : le champ scolaire est envahi par « une logique économique » (p. 11), les lois du marché régnant désormais en maître (Bronckart & Dolz, 1999). Van Zanten (2000) observe à cet égard l'implantation du libéralisme en éducation, qui prend « comme symbole l'entreprise et ses méthodes de management » (p. 356) et qui tend à « imposer le modèle du marché comme le seul remède possible aux maux de l'enseignement public » (p. 355).

La question est alors de savoir en quoi les modifications observées dans les pratiques d'enseignement relèvent des politiques éducatives, des réformes curriculaires – qui sont, il est vrai, fortement marquées par les facteurs externes – et des changements sociétaux, économiques, politiques, etc., qui influent indirectement sur les acteurs intervenant dans le champ éducatif. Dans ce dernier cas, tout comme l'avance Crahay, il est permis de considérer que les enseignants adaptent leurs pratiques en fonction, d'une part, de la lecture qu'ils font de leurs rapports aux pouvoirs, aux parents, etc., et, d'autre part, des conceptions et valeurs dont ils sont porteurs. Un exemple patent s'est constaté au Québec en ce qui regarde la place de l'enseignement religieux dans la hiérarchisation des disciplines scolaires. Alors que ce programme d'études était situé hiérarchiquement entre le cinquième et le huitième rang, de 1980 – année où nous avons commencé à recueillir des données – à 1995 (sur 12 à 13 disciplines scolaires), le déclin prononcé de son importance est sans aucun doute le fait d'un rejet accru de la confessionnalité du système scolaire québécois, au point où, finalement, la déconfessionnalisation des structures administratives est devenue officielle en juin 1998 avec le remplacement des commissions scolaires confessionnelles (catholiques ou protestantes) par des commissions scolaires fondées sur une base linguistique (francophone ou anglophone). De plus, on a assisté à un rajeunissement majeur du corps des enseignants du primaire et l'on peut faire l'hypothèse que les nouveaux enseignants du primaire adhèrent moins à la foi catholique ou, du moins, considèrent que l'enseignement religieux ne devrait pas relever de l'enseignement scolaire. Cette posture est sans doute renforcée par le fait que la presque totalité du corps enseignant au primaire est composé de femmes, et que le mouvement féministe des années 1970, porté par leurs mères et grands-mères, a mené des luttes épiques

contre le pouvoir totalitaire d'une Église catholique qui a régenté la vie sociale (et politique) québécoise pendant plus d'un siècle. Les résultats montrent bien le développement de la pensée laïque dans la société québécoise et la conviction de plus en plus répandue que cet enseignement relève au mieux non du système scolaire, mais du privé, des choix familiaux, compte tenu également de la réalité multiethnique et multiculturelle qui caractérise le Québec d'aujourd'hui. C'est clairement ce que les futurs enseignants déclarent majoritairement : « ces matières devraient faire l'objet d'un apprentissage hors de l'école, car elles relèvent de choix personnels ». Cette hypothèse correspond d'ailleurs au constat que faisait le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (Dubois & Bouchard, 1997), comité aujourd'hui dissous, ainsi qu'aux propositions du Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Gouvernement du Québec, 1999). Bref, depuis cette déconfectionnalisation du système scolaire, l'enseignement religieux est passé au dernier rang des disciplines scolaires quant à l'importance (Lenoir & Hasni, 2010). Aujourd'hui, cette discipline a même été remplacée par un programme d'éthique et de culture religieuse.

•

À bien des égards, comme perspectives de recherche, les résultats que ce rapport de recherche expose demanderaient des analyses plus poussées. Ils ouvrent cependant à des questionnements qui esquissent des voies de recherche pertinentes. Mais ils rejoignent aussi des résultats qui montrent les écarts entre le curriculum prescrit, officiel, formel, et le curriculum non écrit (*unwritten*) (Dreeben, 1976), celui qui émane officiellement des pouvoirs ou qui souvent relève des interprétations que s'en font les enseignants face à leur lecture des attentes administratives, politiques et sociales. En effet, ce qu'ils enseignent en classe, le *taught curriculum* (McBrien & Brandt, 1997), qui diffère de ce que les élèves apprennent, le *learned* ou *attained curriculum* (Dreeben, 1968), serait davantage influencé entre autres, au-delà des facteurs externes, par leurs interprétations du curriculum officiel, par le curriculum matérialisé (*supported curriculum*) dans les manuels et par le curriculum non écrit. Il existe aussi d'importants écarts entre le curriculum officiel et le curriculum désiré (*desired*), celui auquel aspirent les enseignants, le curriculum implicite (*implicit*), caché (*hidden*) (Jackson, 1968), *unstudied* (Overly, 1970) qui relève du non-dit et qui renvoie potentiellement à des intentions secrètes, parfois mêmes non conscientes, le *null curriculum* (Eisner, 1985) qui exprime ce qui n'est pas enseigné et qui envoie le message aux élèves que ces éléments ne sont pas importants pour leur formation, le curriculum enseigné, vécu, réel, effectif, tel qu'il est dispensé par les enseignants (*delivered, true*) (Berman, 1987), et le *curriculum capté* (*received curricula*) (Venezky, 1992)<sup>3</sup>, tel qu'il est reçu et compris par les élèves. Ainsi que le relève Tupin (2004), « le curriculum réel, [...] tel qu'il se développe dans les classes, dépend en grande partie des interprétations et choix qu'opèrent les enseignants à partir du curriculum formel » (p.

3 À ces différentes appréhensions du curriculum s'ajoutent encore le *recommended curriculum* (Cuban, 1992) qui renvoie aux recommandations émises par des spécialistes, des associations, des groupes de pression, etc., le *tested curriculum* (Glatthorn et Jailall, 2009) qui concerne les éléments évaluatifs réalisés par les enseignants, etc.

117); nous ajouterons: s'ils le consultent! Le recours à des dispositifs de recueil de données faisant appel au discours des enseignants et à l'observation directe de leurs pratiques en classe paraît dès lors nécessaire et complémentaire pour saisir les différentes interprétations des finalités socio-éducatives prescrites qui varient à travers leurs conceptions, leurs discours et leurs pratiques. C'est aussi, au-delà du décodage nécessaire du texte curriculaire, ce que ne dit pas le curriculum, ce qu'il écarte, ce qu'il cache et occulte qui demande d'être mis en lumière.

Snyder, Bolin et Zumwalt (1992) relèvent l'existence de trois différentes conceptions de la recherche vis-à-vis de la mise en œuvre d'un curriculum. La première perspective, celle de l'application exacte (*fidelity perspective*), est centrée sur la mesure du degré d'actualisation par les enseignants d'un curriculum tel qu'il a été conçu et sur l'identification des facteurs qui favorisent ou qui empêchent cette actualisation. La deuxième perspective, celle de l'adaptation mutuelle (*mutual adaptation*), considère plutôt comment le curriculum est interprété et adapté par les enseignants. Enfin, la troisième perspective de recherche, celle du curriculum émergent (*curriculum enactment*), conçoit le curriculum comme « des expériences réalisées conjointement par les élèves et l'enseignant. Les matériels curriculaires produits de l'extérieur ainsi que les stratégies d'instruction programmées qui sont au cœur des deux premières perspectives sont ici perçus comme des outils dont se servent les élèves et l'enseignant pour construire en classe des expériences émergentes » (*Ibid.*, p. 418).

Ces trois perspectives peuvent être éclairantes sur le plan de la compréhension de la pratique d'enseignement. Au-delà du rapport qui se tisse entre les enseignants et le texte curriculaire, elles peuvent faire ressortir les représentations distinctes de la fonction enseignante et de la place accordée aux élèves dans leurs processus d'apprentissage, ainsi que du rôle des dispositifs instrumentaux, tels les dispositifs instrumentaux, dont les manuels scolaires, et des dispositifs procéduraux (les démarches d'enseignement-apprentissage). Au regard de la fonction enseignante, par exemple, Snyder, Bolin et Zumwalt (*Ibid.*) soulignent que, dans la première perspective, le rôle de l'enseignant est conçu du point de vue d'un consommateur devant appliquer le curriculum tel que celui-ci a été conçu. Cette conception, si elle est illusoire, car toute traduction est interprétation, conduit à une opérationnalisation techno-instrumentale bien peu en adéquation avec la professionnalisation du métier d'enseignant. Le rôle de ce dernier, dans la deuxième perspective, est central, car il « devient plus actif en ajustant le curriculum aux attentes du contexte local » (*Ibid.*, p. 429), alors que, dans la troisième perspective, son rôle « est intégral dans le processus en ce qu'il ne peut y avoir de curriculum sans que les enseignants et les élèves ne lui donnent forme en classe » (*Ibid.*, p. 429).

En arrière-fond se dessine un rapport de forces le plus souvent discret entre les volontés des pouvoirs politiques et administratifs et l'action de l'enseignant sur le terrain qui cherchent à naviguer à travers des attentes diverses et des messages de diverses provenances souvent contradictoires. Car un curriculum n'est pas neutre; il véhicule plus particulièrement des positions relatives au rapport épistémologique au savoir, aux rapports sociaux entre les savoirs et aux finalités éducatives sco-

lares. Nos travaux théoriques (Gosselin, Hassani & Lenoir, 2005; Esquivel, Jean & Lenoir, 2013; Lenoir, 2008, 2012c, 2013; Lenoir & Vanhulle, 2008) et empiriques actuels<sup>4</sup> en cours sur la question des représentations des finalités éducatives scolaires, qui déterminent le curriculum et qui influent sur sa mise en œuvre, rejoignent les travaux qui montrent l'existence d'une absence complète d'accord sur les valeurs qu'elles prônent (Aronowitiz & Giroux, 2004; White, 2002) et reposent essentiellement sur des options politiques, philosophiques et idéologiques (Guttek, 2004; Houssaye, 1992), sinon apologétiques (James, Masters & Uelmen, 2010).

•

Nous laissons aux lectrices et aux lecteurs le plaisir de lire cet ouvrage et de prendre connaissance de résultats qui devraient à la fois faire réfléchir et éclairer les différents acteurs du champ éducatif. Riche tant par ses aspects comparatifs entre formation à la profession enseignante et exercice professionnel, entre représentations antérieures et postérieures à la réforme curriculaire, que par divers aspects liés aux difficultés rencontrées, aux enjeux soulevés par la réforme, par la compréhension des spécificités curriculaires, ce livre est loin de ne concerner que les lecteurs suisses. Il constitue bien davantage un enrichissement significatif pour la connaissance des rapports qui se tissent entre un curriculum nouveau, les formateurs mandatés pour l'implanter et les enseignants qui doivent l'appliquer. Car, ainsi que le souligne Noddings (2013), « une discussion régulière et continue des finalités est essentielle à la fois à la démocratie et à l'éducation » (p. 40).

*Yves Lenoir*, Dr en sociologie

Commandeur de l'Ordre de la Couronne  
Professeur titulaire  
Titulaire de la Chaire de recherche du  
Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

---

4 Une première recherche exploratoire sur les représentations de finalités éducatives scolaires auprès de futurs enseignants et de chargés de cours à la formation initiale au primaire et au secondaire, et du grand public, a été menée en 2011 par des membres (Maubant, Lebrun, A. Lenoir, Y. Lenoir, Lacourse et Thomas) de l'Équipe de recherche sur l'analyse des pratiques d'enseignement en contexte scolaire (APECS), équipe subventionnée entre 2009 et 2013 par le programme du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC-équipe en fonctionnement). Une publication des résultats est en cours de rédaction (Lebrun, Lenoir, Froelich et Esquivel). Une deuxième recherche exploratoire, partiellement financée en 2013 par le programme "Connexion" du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, est intitulé "Instruction et socialisation chez les enseignants du primaire: une comparaison internationale (ISEP-CI)". Il réunit, sous la direction du professeur Lenoir, dix équipes de chercheurs et a pour objectif de dégager et de comparer les représentations d'enseignants du primaire au regard des finalités éducatives scolaires dans neuf entités territoriales (Belgique, Chili, France, île de La Réunion, Ontario, Mexique, Québec, Roumanie, Turquie). Une présentation des différents contextes socio-éducatifs paraîtra en 2014 dans le bulletin de la CRCIE. Les résultats suivront en 2015.

## Références

- Alberty, E. J. & May, W. T. (1987). Curriculum: Then and now. *Theory into Practice*, 2, 319-323.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (2004). Education under siege. *The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge (1<sup>re</sup> éd. 1986).
- Berman, L. M. (1987). Perception, paradox, and passion: Curriculum for community. *Theory into Practice*, 26, 346-350.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2008). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlot, B. (dir.). (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF Éditeurs.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experiences*. New York, NY et Toronto: Teachers College, Columbia University et The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Crahay, M. (2008). *Les réformes pédagogiques échouent. Et pourtant l'école change!* Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (texte reçu de l'auteur).
- Cremin, L. (1955). The revolution in american secondary education, 1893-1918. *Teachers College Record*, 56, 295-308.
- Cremin, L. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in american education, 1876-1957*. New York, NY: Vintage.
- Cremin, L. (1970). American education: *The colonial experience 1607-1786*. New York, NY: Harper & Row.
- Cremin, L. (1971). Curriculum-making in the United States. In W. F. Pinar (dir.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (p. 19-35). Berkeley, CA: McCutchan.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 216-247). New York, NY: Macmillan.
- De Fornel (1993). Intention, plans et action située. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 85-99). Paris: CNRS Éditions.
- D'Hainaut, L. (1979). Les lignes de force de l'élaboration d'un curriculum. In L. D'Hainaut, *Programmes d'études et éducation permanente* (p. 83-105). Paris: Unesco.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Dreeben, R. (1976). *The unwritten curriculum and its relation to values*. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Dubois, C. & Bouchard, M. (1997). *Vers un nouvel équilibre*. Avis à la ministre de l'Éducation sur l'évolution de la professionnalité scolaire. Québec: Ministère de l'Éducation, Comité catholique.

- Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Presse universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1938).
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école* (2<sup>e</sup> d.). Paris: Armand Colin.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY et London: Macmillan et Collier Macmillan (1<sup>re</sup> éd. 1979).
- Esquivel, R, Jean, V. & Lenoir, Y. (2013). Perspectives méthodologiques: une vue d'ensemble pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire dans le cadre du projet ISEP-CI. *Recherches sur les pratiques d'enseignement. Bulletin de la CRCIE*, 4, 7-13.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, XXV, 211-232.
- Forquin, J.-C. (1989). École et culture. *Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Éditions universitaires/De Boeck.
- Franklin (1986). *Building the american community: The school curriculum and the search for control*. Philadelphia, PA: Falmer.
- Freitag, M. (2011). *L'abîme de la liberté. Critique du libéralisme*. Montréal: Liber.
- Glanz, J. (1990). Beyond bureaucracy: Notes on the professionalization of public schools supervision in the early 20<sup>th</sup> century. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(2), 150-170.
- Glatthorn, A. A. & Jallal, J. M. (2009). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goelz, H. (1928). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Librairie Garnier Frères.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. & 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.
- Gouvernement du Québec (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959. Québec: Département de l'instruction publique.
- Gouvernement du Québec (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (Rapport Proulx). Québec: Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, ministère de l'Éducation.
- Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Hamilton, D. (1990). *Curriculum history*. Geelong: Deakin University Press.
- Houssaye, J. (dir.). (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 3-40). New York, NY: Macmillan.

- James, M., Masters, T. & Uelmen, A. (2010). *Education's highest aim : Teaching and learning through a spirituality of communion*. Hyde Park, NY : New City Press.
- Kliebard, H. M. (1975). Reappraisal : The Tyler rationale. In W. F. Pinar (dir.), *Curriculum theorizing : The reconceptualists* (p. 70-83). Berkeley, CA : McCutchan.
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the american curriculum : 1893-1958*. Boston, MA : Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. (1988). Dewey and the Herbartians : The genesis of a theory of curriculum. In W. F. Pinar (dir.), *Contemporary curriculum discourses* (p. 66-79). Scottsdale, AZ : Gorsuch Scarisbrick.
- Kliebard, H. M. (1992a). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London : Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992b). Constructing a History of the american Curriculum. In P. H. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (p. 157-184). New York, NY : Macmillan.
- Kridel, C. (ed.). (1989). *Curriculum history : Conference presentations from the Society for the Study of Curriculum History*. Landham, MD : University Press of America.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal-Paris : Guérin/Eska (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2005). Le « Rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- 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. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p. 39-53). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 13-28.
- Lenoir, Y. (2012a). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable. Outil 1*. Sherbrooke : CRCIE, Université de Sherbrooke/Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Document disponible à l'adresse < <http://www.usherbrooke.ca/crcie/fr/recherches/comme-chercheur-principal/chantier7> >.
- Lenoir, Y. (dir.). (2012c). La pratique réflexive. *Vivre le primaire*, 25 (4), 36-48.
- Lenoir, Y. (2012). De la politique et des finalités éducatives. *Recherches sur les pratiques d'enseignement. Bulletin de la CRCIE*, 2, 2-7.
- Lenoir, Y. (2013). Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. *Recherches sur les pratiques d'enseignement. Bulletin de la CRCIE*, 4, 2-7.
- Lenoir, Y. (à paraître). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en*

- classe. *Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools : 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 239-295.
- Lenoir, Y., Maubant, P. & Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois : continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p. 55-72). Bruxelles : De Boeck Université.
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 291-318). Paris : CNRS Éditions.
- McBrien, J. L. & Brandt, R. (dir.). (1997). *The language of learning : A guide to educational terms*. Alexandria, VA : ASCD.
- Maubant (dir.) (2011). Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. *Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire : résultats d'une recherche. In G. Baillat et A. Hasni (dir.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire* (p. 91-122). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Munro, P. (1998). Engendering curriculum history. In W. P. Pinar (dir.), *Curriculum Toward new identities* (p. 263-294). New York, NY : Garland.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21<sup>st</sup> century*. New York, NY : Teachers College Press.
- Overly, N. (1970). *The unstudied curriculum : Its impact on children*. Washington, DC : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Elementary Education Council.
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum : le formel, le réel et le caché, In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF Éditeurs (1<sup>re</sup> éd. 1993).
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY : Peter Lang.
- Pratt, D. & Short, E. C. (1994). Curriculum management. In T. Husén et T. N. Postlethwaite (dir.), *The international encyclopedia of education* (2<sup>e</sup> éd., Vol. 3, p. 1320 – 1325). Oxford : Pergamon Press.

- Raynal F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF Éditeurs.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Valverde, G. A., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S. et Wolfe, R. G. (2001). *Why school matter. A cross-national comparison of curriculum and learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum : Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY : Macmillan.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 157-177). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Short, E. C. (1986). A historical look at curriculum design. *Theory into Practice*, 25 (1), 3-9.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 402-435). New York, NY : Macmillan.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York-London : Macmillan/Collier Macmillan.
- Tupin, F. (2004). *Démocratiser l'école au quotidien? De quelques choix à portée des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Van Zanten, A. (2000). Un libéralisme sans frontières? In A. Van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs* (p. 355-364). Paris : Éditions La découverte.
- Venezky, R. L. (1992) Textbooks in school and society. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 436-461). New York, NY : Macmillan.
- White, J. (2002). In defence of liberal aims in education. In R. Marples (dir.), *The aims of education* (2<sup>e</sup> éd., p. 185-209). London : Routledge (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- Willis, G., Schubert, W., Bullough, R., Kridel, C. & Holton, J. (dir.). (1993). *The american curriculum : A documentary history*. Westport, CT : Greenwood.

## Notes préalables des auteurs et remerciements

Les pages de ce livre présentent plusieurs enquêtes et études sur les réactions et actions des enseignants (primaires et secondaires) et des formateurs d'enseignants à un changement de curriculum. Ces études ont été réalisées dans les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel depuis l'année 2009 jusqu'au début de l'année 2012. Elles se situent dans le cadre de l'introduction du curriculum « Plan d'études romand » 2010 (PER)<sup>5</sup> : un cadre de référence commun pour harmoniser l'enseignement des cantons en décrivant les visées de la formation dispensée par l'école publique des sept cantons francophones suisses : Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud.

Notre thèse est celle qu'une réforme de curriculum scolaire peut porter en elle des changements implicites ou, dans les meilleurs des cas, explicites sur les pratiques d'enseignement et, par conséquent, sur la formation des enseignants. Pourtant, même si les enseignants et les formateurs d'enseignants se montrent favorables au changement des programmes, cela n'implique pas obligatoirement qu'ils envisagent d'adapter ou de changer leur activité de formation en conséquence. Pour les études présentées dans cet ouvrage, nous avons utilisé différentes méthodes en vue d'une récolte et d'une analyse de données bien diversifiées :

- des analyses statistiques des réponses à différents questionnaires en ligne destinés à des enseignants et des formateurs,
- des analyses de contenus des entretiens conduits auprès des enseignants, des enseignants formateurs, des formateurs en établissement, des formateurs HEP, des responsables de la formation ainsi que de la direction de la HEP-BEJUNE,
- des activités de développement des scénarii pédagogiques et des expérimentations avec des enseignants et des étudiants en formation à l'enseignement,
- des analyses de documents produits lors des séances de travail de formateurs d'enseignants.

Nous souhaitons remercier très chaleureusement les collègues enseignants et formateurs d'enseignants de l'espace BEJUNE qui ont participé à notre recherche. Nous remercions le Conseil de direction de la HEP-BEJUNE par son Recteur, M. Jean-Pierre Faivre et ses doyens MM. Fred-Henri Schnegg, Jean-Steve Meia et Bernard Wentzel, ainsi que les chefs de service de l'enseignement (obligatoire), MM. Dominique Chételat (Berne - région francophone), Daniel Brosy (Jura) et Jean-Claude Marguet (Neuchâtel). Grâce à leur collaboration, nous avons pu mener ce projet de recherche dans les meilleures conditions.

Finalement, nous aimerions remercier vivement les collègues :

- Yves Lenoir, pour sa précieuse expertise scientifique et sa plume dans notre préface. Il nous apporte un intéressant éclairage du point de vue des sciences

---

<sup>5</sup> Le Plan d'études romand (PER) s'inscrit dans la Constitution fédérale de la Suisse (art. 62, alinéa 4) adopté par le peuple le 21 mai 2006. Le PER répond à l'harmonisation de l'école publique en définissant les objectifs d'apprentissage et les attentes fondamentales de chaque fin de cycle.

humaines et sociales et notamment sur les finalités, les idéaux et les idéologies tant des individus que des institutions envers un curriculum,

- Bernard Rey, pour sa précieuse expertise scientifique et pour les riches échanges qu'il a suscités lors de journées d'étude organisées à mi-chemin de nos recherches,
- M'hammed Mellouki, pour ses précieux conseils scientifiques et son esprit critique au début de nos recherches,
- Maurice Tardif, qui, alors Recteur de la HEP-BEJUNE, a encouragé la recherche sur les changements du curriculum scolaire en Suisse,
- Sandrine Onillon, pour son apport spécifique dans nos publications concernant les représentations sociales des formateurs et responsables des formations en lien avec l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans le Cycle II (Giglio, Matthey & Onillon, 2011 ; 2012),
- Christine Riat, pour sa contribution dans nos publications concernant les représentations des enseignants et des formateurs des enseignants à propos de l'intégration des enfants à besoins particuliers (Matthey, Melfi, Riat & Giglio, 2011)
- Anne-Nelly Perret-Clermont (dans le cadre de la collaboration HEP-BEJUNE, avec l'Institut de psychologie et éducation de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel) pour son apport scientifique, ses précieuses remarques lors de journées d'étude et pour sa contribution dans plusieurs de nos communications scientifiques concernant les approches méthodologiques (Giglio & Perret-Clermont, 2012) et touchant l'activité créative et réflexive des élèves (Giglio & Perret-Clermont, 2009 ; 2010),
- Bernard Wentzel, doyen de la recherche à la HEP-BEJUNE, pour son soutien à ces études et pour sa contribution au *Rapport de recherche sur les besoins d'information et de formation des formateurs d'enseignants en ce qui concerne l'introduction du PER* (Giglio & Wentzel, 2010 ; Giglio, Melfi & Wentzel, 2012),
- Christiane Droz Giglio, pour sa lecture attentive de certains extraits de ce livre,
- Stéphane Martin, pour les précieuses relectures et corrections du français de cet ouvrage.

Il est important de noter que certains aspects théoriques, épistémologiques et méthodologiques de ces projets de recherche, ainsi que certains de nos résultats partiels ont été diffusés à travers :

- 16 articles scientifiques,
- plus de 40 communications scientifiques et conférences données lors de congrès nationaux et internationaux
- différents actes de formations initiales et continues des enseignants.

Ainsi, plusieurs paragraphes de ce livre ont été repris de ces publications et adaptés en conséquence. Dans cet ouvrage, nous n'exploitons qu'une partie de notre base de données ; celle-ci servira à d'autres recherches sur les relations enseignant-élèves et entre élèves dans une situation pédagogique innovante.

## INTRODUCTION

Cet ouvrage présente quelques résultats concernant les réactions des enseignants et formateurs d'enseignants<sup>6</sup> à un nouveau curriculum dans l'espace formé par les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel, en Suisse (espace BEJUNE). Nous avons choisi d'utiliser différentes approches méthodologiques aussi bien qualitatives que quantitatives qui se sont traduites par des enquêtes, des entretiens, et des observations sur le terrain.

Chaque chapitre présente une ou plusieurs études déjà publiées dans différents articles scientifiques<sup>7</sup> ou présentées dans différents congrès nationaux et internationaux<sup>8</sup>.

Les institutions européennes de formation d'enseignants connaissent des changements similaires concernant le débat sur les bonnes pratiques (OECD, 2005), mais surtout sur l'identité des enseignants, les ponts entre la théorie et la pratique, entre les sujets d'étude et de pratique pour les préparer aux besoins du XXI<sup>e</sup> siècle (European Commission, 2007). Les programmes de formation des enseignants de chaque institution prennent en compte tous ces aspects en lien avec le contexte local tant socioculturel que curriculaire (Snoek & Zogla, 2009).

Disons d'emblée que la préparation et l'entrée en vigueur d'un nouveau curriculum scolaire sont vécues par les acteurs comme un changement, un glissement d'un état A à un état B qui pourrait entraîner des réactions à plusieurs niveaux (personnels, institutionnels, sociaux, politiques). Dans nos études, nous définissons ces réactions comme un positionnement des professionnels de l'éducation en réponse à un changement de curriculum qui pourrait entraîner différents degrés de modifications (prévues ou effectuées) dans les pratiques d'enseignement ou dans les activités de formation des enseignants.

---

6 Pour faciliter la lecture de ce rapport, le masculin est utilisé pour désigner les deux genres : filles et garçons, étudiantes et étudiants, enseignantes et enseignants, formatrices et formateurs ainsi que chercheuses et chercheurs.

7 (Giglio, Melfi & Matthey, 2012; Giglio, Matthey et Onillon, 2012; Giglio, 2010; Giglio & Wentzel, 2010; Giglio & Perret-Clermont, 2012; entre autres).

8 (Giglio, 2010; 2011; 2012a; 2012b; Giglio, Matthey & Onillon, 2010; 2011; Giglio, Melfi, Matthey & Onillon, 2010; Giglio, Melfi & Matthey, 2011; Melfi, Giglio, Wentzel & Riat, 2011; Giglio & Wentzel, 2011; Giglio & Perret-Clermont, 2010; 2011; 2012; Giglio, Melfi & Matthey, 2011; entre autres).

Au fur et à mesure que les formateurs s'informent des changements liés au nouveau curriculum, et avant même de modifier leur pratique, leur représentation professionnelle s'oriente de manière plus ou moins importante vers une adaptation de l'activité à venir. Les acteurs de la formation des enseignants peuvent en tenir compte, dans leur positionnement individuel ainsi qu'organisationnel. Ces deux niveaux sont placés dans un « processus systématique du changement de l'enseignant » [*systematic teacher change process*] (Richardson et Placier, 2001). Dans cet ouvrage, nous considérons ces deux niveaux comme étant respectivement au cœur des représentations individuelles et de l'organisation des activités de formation à adapter en conséquence ou à ne pas adapter.

Dans la première partie de cet ouvrage, nous examinons des aspects du nouveau Plan d'études romand, ci-après PER. Nous présentons quelques extraits de ce curriculum et nous procédons à une rapide revue de la littérature sur les réformes éducatives et les réactions des enseignants.

Dans la deuxième partie, nous présentons plusieurs analyses statistiques de réponses aux questionnaires en ligne destinés à quatre publics : les formateurs HEP (FHEP<sup>9</sup>), les maîtres de stage - appelés localement formateurs en établissement (FEE), les enseignants spécialement formés à la présentation du PER dans le cadre de la formation continue (EF<sup>10</sup>) et les enseignants de l'enseignement obligatoire (des écoles primaires et secondaires).

De plus, nous présentons différentes analyses des entretiens semi-directifs réalisés auprès des formateurs (FHEP, FEE et EF) et des responsables de la formation des enseignants (membres de la direction ou responsables de projets de formation continue).

Dans la troisième partie, nous nous demandons si les nouvelles orientations officielles impliquent un changement des pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants. Si oui, nous nous demandons ce qui se passe lorsque l'enseignant ou le formateur parvient à intégrer ces changements dans ses activités. À cet effet, nous essayons de comprendre comment les différents acteurs de la formation des enseignants (FHEP, FEE et EF) perçoivent les nouvelles activités appliquant certains aspects du PER, notamment ceux des « capacités transversales ». Nous présentons quelques scénarii pédagogiques développés avec la participation de différents enseignants et formateurs d'enseignants.

Ces trois parties se proposent de montrer au lecteur les réactions individuelles, modifications prévues et actions projetées et/ou observées.

---

9 Il s'agit de formateurs des enseignants dont la tâche est celle de donner des cours de didactiques ou de sciences de l'éducation. La plupart de ces formateurs ont un titre de grade universitaire. Très peu de formateurs sont détenteurs d'un doctorat.

10 Il s'agit d'enseignants dont la tâche est de présenter le nouveau Plan d'études romand (PER) en vue de son implémentation dans les écoles de l'espace BEJUNE.

**PARTIE I**

**Curriculum et réactions des  
enseignants et formateurs d'enseignants**



## Quelques enjeux d'un nouveau curriculum

Dans ce chapitre, nous présentons un bref descriptif du contexte de réformes éducatives qui ont abouti au concordat d'homogénéisation des structures scolaires « HarmoS », à la Convention Scolaire Romande (CSR) puis au Plan d'études romand (PER). Par la suite, nous identifions les enjeux qui apparaissent en fonction des visées prioritaires du PER.

### Une volonté d'harmoniser le système éducatif suisse

Depuis le début de ce siècle et dans un nombre considérable de pays, différentes réformes éducatives ont vu le jour pour répondre au besoin de formation tout au long de la vie (OCDE, 2004) pour aller au-delà des pratiques scolaires basées sur l'imitation, la perception et la mémorisation, pour répondre aux exigences socioprofessionnelles en constante évolution (Delors, 1999). Par conséquent, les programmes scolaires de la plupart de ces pays ont conféré une place importante à des approches par compétences, à une « Formation générale » élargie aux différents aspects éducatifs au sens large et à certaines compétences (proposées dans le PER en tant que « capacités transversales ») telles que réaliser des tâches créatives, collaboratives, communicatives ou réflexives par les élèves.

La volonté politique suisse d'harmoniser l'école primaire et secondaire des différents cantons a donné lieu à différentes déclarations et différents documents officiels datant du début des années 2000. Le 14 juin 2007, la signature d'un accord intercantonal a établi un nouveau concordat entre les cantons qui porte le nom de Concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ou Concordat HarmoS (CIIP, 2007a, b). Par la suite, 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<sup>11</sup>) le 21 juin 2007.

<sup>11</sup> La Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) est composée des Conseillers, Conseillères d'État et Ministres en charge de l'éducation des cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud. Bien que souverains en matière d'éducation, les cantons suisses coordonnent leurs travaux. Au niveau national, cette coordination est assurée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), réunissant les Conseillers et Conseillères d'État en charge de l'éducation dans les 26 cantons suisses. (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz, D-EDK).

La CSR est entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> 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 du Concordat HarmoS (CIIP, 2007a, b) est d'harmoniser les structures scolaires pour ce qui est de :

- 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.

### **Intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers**

Parmi ces changements, nous ne pouvons pas négliger les propositions officielles d'inclure, dans les classes régulières, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (enfants en situation de handicap). Cette inclusion concerne très étroitement la formation des enseignants. En effet, les nouveaux programmes de formation HEP incluent de manière conséquente cet aspect. Le concordat du 25 octobre 2007 propose un transfert des charges de la Confédération aux cantons et une collaboration intercantonale à travers l'application de trois instruments développés en commun : une terminologie commune, des standards de qualité et une procédure d'évaluation des besoins individuels pour l'attribution des mesures renforcées. On passe d'une logique d'assurance (diagnostic axé sur le déficit en vue de déterminer la prise en charge par l'assurance invalidité) à celle d'une pédagogie spécialisée dans un système d'éducation avec quelques mesures de soutien et d'encadrement<sup>12</sup> pour assurer à l'élève concerné un parcours de formation appropriée (CDIP, 2007e).

Plusieurs études (Katz et Miranda, 2002a et 2002b; Rousseau et Bélanger, 2010) montrent l'impact positif de l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. La Suisse connaît une augmentation de l'intégration passant de 4,23 % en 1980 à 6 % en 2001 (Bless, 2004). Ramel et Lonchamp (2009) montrent que certains enseignants et parents d'élèves pensent que le maintien en classe régulière d'un élève présentant des besoins spécifiques particuliers retarderait les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté et ne permettrait pas de répondre de manière adéquate aux besoins particuliers de l'élève concerné. Même si l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est une pratique déjà effective dans certaines classes, cette proposition officielle (généraliser cette intégration) nécessite une meilleure connaissance des représentations que se font les enseignants et les formateurs à ce propos.

<sup>12</sup> La loi fédérale du 13 décembre 2002 vise « à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques et [...] à ce que les cantons encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière [...] » (art. 20 al. 1 et 2).

Les différents éléments du Concordat HarmoS doivent être adaptés et mis en œuvre par chaque canton signataire jusqu'à la rentrée scolaire du mois d'août 2015 au plus tard. Par conséquent, les services de l'enseignement obligatoire de l'espace BEJUNE<sup>13</sup> travaillent sur ces changements en collaboration avec la formation continue. Ces réformes peuvent avoir un impact plus ou moins explicite sur la formation initiale des enseignants. Dans son rapport annuel 2012, paru le 13 juin 2013, la Conférence suisse des recteurs des Hautes écoles pédagogiques (COHEP), sur mandat de la CDIP, examine les contenus de formation concernant la pédagogie spécialisée (CDIP, 2013b). Les résultats de cette recherche n'ont pas été publiés à ce jour ; la COHEP poursuit ces travaux dans ce domaine en 2014.

### **Le Plan d'études romand « PER » : un document curriculaire**

Nous considérons le Plan d'études romand comme un curriculum scolaire dans le sens de la définition du « curriculum » de Kliebard (1992) : un document qui vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur ce que l'école doit enseigner. Pour Forquin (2008), le curriculum désigne un ordre déterminé de programmation et de progression de ce qui devrait être enseigné et appris à l'école. Le terme curriculum est utilisé tant dans les contextes anglophones (terme utilisé plus couramment) que dans les contextes francophones (remplacé le plus souvent par la désignation de « programme d'études » ou de « plan d'études ») et ne se limite pas à un seul document, mais à l'ensemble de documents qui détermine cette programmation (Forquin, 2008). Depuis 1972, date de l'adoption des premiers documents curriculaires, il existe une volonté politique de coordonner la structure et les programmes scolaires en Suisse romande<sup>14</sup>. Sur la base du Plan d'étude-cadre romand (PECARO<sup>15</sup>), le nouveau curriculum a fait l'objet d'aménagements et de modifications pendant les phases de consultation, ceci depuis 2004. Le 27 mai 2010, le nouveau Plan d'études romand (PER, 2010) est adopté par la CIIP. À l'heure où nous écrivons, le curriculum n'est entré en vigueur que pour quelques degrés scolaires et uniquement dans certains cantons, depuis la rentrée scolaire 2011-2012. Ce plan d'études a pour but de présenter les objectifs d'apprentissage, de les organiser dans la perspective des décisions de promotion, d'orientation ou de certification pour les cantons francophones ou pour les parties francophones des cantons bilingues de Suisse<sup>16</sup>. Dans le PER, chaque objectif d'apprentissage est formulé sous la structure d'une compétence. Pour Jonnaert (2002), la mise en relation peu pertinente entre ces deux concepts (objectifs et compétences) n'est pas gratuite, car elle a une histoire dans le courant anglo-saxon puis dans le courant francophone. Du point de vue des sciences de l'éducation, nous considérons le concept de compétence en faisant référence à un ensemble de ressources qu'un sujet peut mobiliser pour agir dans le cadre d'une situation (ou des situations di-

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

14 La CIIP a adopté en 1972 un plan d'études commun pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire (CIRCE I), en 1979, un autre pour les degrés 5 à 6 (CIRCE II) et, en 1986, un pour les degrés 7 à 9 de l'école secondaire pour les degrés 7 à 9 (CIRCE III) entre autres documents.

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

16 La Suisse romande recouvre les cantons de Genève, du Jura, de Neuchâtel et de Vaud et une partie des cantons de Berne (Jura bernois et Bienne), de Fribourg et du Valais.

verses) pour y réussir une action (Jonnaert, 2002 ; Allal 1999). Comme les curricula du Québec et de la Belgique francophone, l'orientation curriculaire du PER s'inscrit dans une logique d'approche par compétences. À la lecture de ce curriculum, nous constatons que les caractéristiques les plus importantes sont le regroupement des disciplines par domaines disciplinaires, l'introduction du domaine de la « Formation générale » et l'introduction des « Capacités transversales » dans chacune des disciplines scolaires. Nous nous demandons quels seraient les enjeux qui présupposent des changements tant dans l'enseignement que dans la formation des enseignants<sup>17</sup>. L'analyse de ce curriculum (le PER) se présente sous la forme de résumé en condensant les visées prioritaires, en identifiant ou en découpant les thèmes par type d'information (Bardin, 1977) qui apparaissent comme des éléments nouveaux par rapport aux précédentes propositions curriculaires (COROME) sauf pour le Plan d'études neuchâtelois du secondaire 1 (PENSE, 2006).

### Une approche de l'enseignement par domaines disciplinaires

L'un des changements proposés par le PER est celui du regroupement des disciplines scolaires en cinq « Domaines disciplinaires » que nous développons de manière succincte par la suite.

Le domaine des « Langues » regroupe les disciplines français (comme langue de scolarisation), l'allemand et l'anglais (comme 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> langues respectivement). L'italien (en tant que langue nationale minoritaire) dispose d'un statut facultatif dans chaque canton. Dans ce domaine disciplinaire, le PER propose quatre « visées prioritaires » :

- « *Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.*
- *Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.*
- *Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.*
- *Construire des références culturelles et utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication »*

(PER, 2010 ; C2, Langues ; p. 6)

Ce développement des compétences de compréhension et d'expression orales et écrites semble proposer une approche réflexive sur le fonctionnement des langues en les comparant entre elles. Dans ses propositions, le PER (C2, Langues), a l'objectif de contribuer ainsi :

- « *à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. »*

(PER, 2010 ; C2, Langues ; p. 6)

Le fait de prescrire un enseignement des langues secondes intégrées à une vision de la formation où la visée prioritaire est celle de la maîtrise chez les élèves

<sup>17</sup> Sans tenir compte du PENSE (Plan d'études du secondaire 1 du canton Neuchâtel)

de la compréhension et de l'expression en français constitue un changement majeur pour la plupart des enseignants spécialistes des langues ainsi que pour la réalisation d'activité de formation chez les futurs enseignants.

Dans le PER, le domaine des « Mathématiques et Sciences de la nature » regroupe deux disciplines, distinctes auparavant. Les mathématiques étaient une discipline en soi. Les sciences de la nature étaient englobées dans ce que l'on appelait « Connaissance de l'environnement » (géographie, histoire, sciences de la nature). Actuellement, la CIIP actualise un nouveau moyen d'enseignement en s'inspirant d'un ancien classeur didactique de la discipline, intitulé « Connaissance de l'environnement ». Ce manuel avait été réalisé par les commissions COROME dans les années nonante. Le PER associe donc les sciences de la nature (SN) aux mathématiques (M) dans un seul « Domaine disciplinaire » « Mathématiques et Sciences de la Nature - MSN » en proposant de :

- « *Se représenter, problématiser et modéliser des situations et résoudre des problèmes en construisant et en mobilisant des notions, des concepts, des démarches et des raisonnements propres aux Mathématiques et aux Sciences de la nature dans les champs des phénomènes naturels et techniques, du vivant et de l'environnement, ainsi que des nombres et de l'espace.* »

(PER, 2010 ; MSN, C2, 2010 ; p. 5)

Ces propositions officielles sont un changement de grande ampleur pour les enseignants des deux disciplines, car, ces dernières n'ont pas eu auparavant de liens forcément tissés de manière explicite dans les programmes. C'est au travers d'un axe appelé « Modélisation » (Objectifs d'apprentissage 25 et 35, PER, MSN) que l'on trouve des aspects propres à une méthodologie (mathématiques) uniquement par des contenus (sciences) :

- « *la modélisation est transversale à ce domaine qu'elle chapeaute. Elle s'appuie sur la méthodologie des sciences expérimentales, mais la focalisation porte d'abord sur la gestion mathématique de la situation qui commence par son épuraton et continue dans le traitement mathématique du problème ainsi défini.* »

(PER, 2010 ; C1, MSN, p. 11)

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. Les visées prioritaires de ce domaine disciplinaire sont :

- « *Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.*
- « *Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer*

*une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. »*

(PER, 2010 ; C1, SHS ; p. 43)

La compréhension des dimensions spatiales et temporelles des réalités sociales et culturelles semble être au centre de l'enseignement de ce domaine. Par exemple, le PER propose certaines approches et 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. Ces disciplines sont structurées par quatre axes thématiques : Expression et représentation, Perception, Acquisition de techniques et Culture. Pour ce domaine disciplinaire, le PER propose de :

- *« Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle. »*

(PER, 2010 ; Arts, C1 ; p. 5)

Ce domaine propose par son titre l'exploration des langages intégrés (visuels, plastiques et sonores) mais cette intégration n'est pas non plus explicite pour l'enseignant. Il propose un 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 aussi de nouvelles maîtrises chez les enseignants et de nouvelles compétences professionnelles à développer dans leurs formations initiales et continues.

Finalement, le domaine « Corps et mouvement » regroupe l'éducation physique, l'expression corporelle et l'éducation nutritionnelle. Dans ce domaine disciplinaire, le PER propose de :

- *« Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels.*
- *Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles.*
- *Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires. »*

(PER, 2010 ; C1, CM ; p. 47)

Ce domaine prescrit un développement des compétences chez les élèves 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.

Certes, ce curriculum propose chaque domaine comme pluridisciplinaire en prescrivant certains liens à tisser entre les disciplines. Mais lier certaines compétences ou leurs composantes n'est pas très facile et le curriculum manque d'expli-

citation. Si ce curriculum était plus explicite quant aux contenus, aux liens entre les disciplines et les applications possibles, la notion/le principe de « disciplines pluridisciplinaires » y gagnerait en clarté.

D'ailleurs, en Suisse romande, il existe une tradition d'utilisation de moyens d'enseignement proposés par l'État. Le manque de clarté d'un curriculum pourrait engendrer l'utilisation de ces moyens d'enseignement en tant que documents pour rendre cohérente la structuration de ce que l'enseignant doit enseigner à l'école. De ce fait, et en réalité, l'enseignant remplacerait le curriculum officiel par un moyen d'enseignement qui n'est pas un document qui structure le tout avec l'ensemble des dimensions proposées par un plan d'études. De plus, les institutions de formation d'enseignants continuent actuellement à former dans des didactiques spécifiques à chaque discipline scolaire sans les englober forcément dans un champ ou dans un domaine pluridisciplinaire ou dans une didactique pluridisciplinaire en conséquence (didactiques de plurilingues, des arts, des sciences humaines et sociales, par exemple). En plus de cela, la proposition d'une progression par cycles de 3 ou 4 années pour chaque discipline ne semble pas toujours être explicite dans ce Plan d'études romand, laissant un flou en matière des contenus à enseigner aux élèves et d'évaluation de leurs acquis.

### **L'enseignement de l'anglais dès l'école primaire**

À la lecture du PER, l'un des changements les plus importants de ce curriculum concerne l'introduction de l'enseignement de l'anglais (comme deuxième langue étrangère) dès l'école primaire. Depuis presque une décennie, l'enseignement des langues a évolué, notamment en Suisse. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) se sont prononcées en faveur de l'introduction de deux langues étrangères dès l'école primaire<sup>18</sup>.

Avec le Concordat HarmoS et l'arrivée du Plan d'études romand (PER, 2010a, b, c), l'anglais s'ajoute comme troisième langue à l'école primaire (cycle 2) aux degrés 7 et 8 HarmoS (regroupant des élèves d'environ 10-12 ans sans redoublement). Selon les textes, les accords officiels et le Plan d'études romand (PER, 2010b), le processus enseignement - apprentissage des langues étrangères doit s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré et commun à l'ensemble des langues. Par exemple, la première visée prioritaire de l'enseignement de l'allemand pour le deuxième cycle (degrés 7 et 8 HarmoS) du Plan d'études romand (PER, 2010) propose de « Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français » (p. 77).

Cela nécessite une tout autre approche de l'enseignement, qui rompt avec la vision encore en vigueur parfois dans laquelle l'enseignant présente des règles grammaticales à l'élève dans sa langue maternelle en enseignant le vocabulaire avec sa traduction, en vue de traduire des phrases. Le nombre croissant des immi-

<sup>18</sup> Ces politiques ont été aussi appuyées par le concordat HarmoS, signé le 14 juin 2007 (CIIP, 2007) et par la Convention scolaire romande (CSR) adopté par la CIIP le 21 juin 2007.

grés du début du XXI<sup>e</sup> siècle change les besoins en matière de langues étrangères. C'est ainsi que les immigrés doivent pouvoir s'exprimer oralement dans la L2 en l'apprenant par des méthodes directes ou audiovisuelles : l'enseignant est un locuteur natif présenté comme un modèle à imiter et les élèves mémorisent la L2 par le biais d'exercices répétitifs sans intervention de la langue maternelle et à l'aide de supports visuels et audio (laboratoires de langue). À l'aide d'exemples, les élèves découvrent les principes grammaticaux peu à peu et par eux-mêmes.

Pour Austin (1962), le langage sert essentiellement à agir sur son environnement par le biais d'actes de langage : par exemple informer, ordonner, demander, etc. Dans cette approche communicative, le but est l'utilisation appropriée de ce système dans un contexte d'utilisation et dans des situations faisant sens pour l'apprenant et non pas une situation visant uniquement la maîtrise du système linguistique.

Les visées prioritaires proposées dans le PER du Cycle 2 en ce qui concerne l'anglais sont :

- « *Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.*
- *Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.*
- *Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.*
- *Construire des références culturelles et utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication. »*

(PER, 2010 ; C2, Langues ; p. 6)

Ces visées s'inspirent du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001, 2005). Ce dernier propose de mettre les élèves dans une situation d'apprentissage où ils sont actifs. L'utilisateur et l'apprenant d'une langue deviennent ainsi des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir dans des contextes donnés et à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (tâches qui ne sont pas exclusivement langagières). Adopter cette perspective suppose que les expressions et les perceptions orales et écrites de l'apprenant se trouvent au centre du processus, avec ses propres motivations, ses propres réflexions et ses propres ressources. Il s'agit, pour l'enseignant, d'adopter une posture et un rôle propices à permettre aux élèves d'utiliser la langue de façon appropriée et dans différentes situations.

### **Un domaine autre que ceux des disciplines scolaires : la formation générale**

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. Au niveau national, ce domaine se base sur les textes de la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relatifs aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 (CIIP, 2003). Au niveau international, le domaine de la « Formation générale »

comme les « Capacités transversales » reprennent les enjeux éducatifs présentés dans le rapport de l'UNESCO intitulé « *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI<sup>e</sup> siècle* » (Delors, 1999). Structuré en cinq thématiques, ce domaine (FG, 2010) propose l'initiation des élèves à la complexité du monde, au traitement de l'information, à l'argumentation et au débat :

- « *Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.*
- *Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.*
- *Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable. »*

(PER, 2010 ; « Formation générale » ; p. 17)

Chaque thématique est proposée comme une opérationnalisation que nécessite de prendre sens dans le cadre des disciplines scolaires.

Les « Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication » (FG, MITIC) sont proposés avec des rôles tels que :

- « *discipline scolaire par l'apprentissage des outils informatiques et multimédias ; outils permettant de développer et élargir les pratiques scolaires en général ; développement de l'esprit et de l'indépendance critiques face aux médias, voire aux développements technologiques, participant ainsi à l'Éducation à la citoyenneté. »*

(PER, 2010 ; « Formation générale » ; p. 17)

Les propositions pour le développement d'un esprit et d'une indépendance critiques vis-à-vis des médias et des nouvelles technologies dans toutes les disciplines scolaires n'est pas très explicite dans le PER. Nous constatons que le PER enferme certaines disciplines dans des stéréotypes pour le moins peu réalistes des cadres actuels des disciplines hors de l'école (réalités socioculturelles et socioprofessionnelles plus technologiques, innovatrices et pluridisciplinaires). En effet, il existe un traitement différent entre les disciplines scolaires proposées. Par exemple, le PER propose l'objectif d'apprentissage « *Décoder la mise en scène de divers types de messages* » (FG21) associé directement à un objectif d'apprentissage en Langue 1 (français) concernant l'utilisation de « *l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents* » (L1 28) en respectant « les droits d'auteurs et de l'image » et en citant « ses sources » (FG, p. 18). Cet objectif est proposé pour le français et pour les sciences humaines et sociales. Mais il n'est pas proposé dans d'autres domaines disciplinaires concernés par cette thématique par exemple dans le domaine des arts. Nous savons pourtant l'importance de l'apprentissage de la compétence à produire des objets artistiques nouveaux en détectant et en évitant le plagiat, en respectant les droits d'auteurs, les droits des images ou en citant ses sources d'inspiration. Les curricula se doivent de garantir explicitement les codes déontologiques (éthiques, culturels et scientifiques) non seulement pour encadrer les activités à l'école mais aussi pour enseigner ces codes dans le cadre de

toutes les disciplines. À notre avis, le développement d'un esprit et d'une indépendance critiques chez les élèves à l'égard des médias et des nouvelles technologies ne devrait pas dépendre uniquement de la déontologie professionnelle de l'enseignant, de sa maîtrise de l'utilisation, de l'intégration et de l'exploitation des MITIC.

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. Ces aspects se basent sur plusieurs documents<sup>19</sup> (l'initiative des Écoles-santé de l'OMS, Réseau Européen des Écoles en Santé).

La thématique « Choix et projets personnels » propose de :

- « *faire des choix et de construire des projets personnels, (...) renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière.* »

(PER, 2010 ; « Formation générale » ; p. 21)

Les relations sociales, la motivation, l'autonomie et le partage d'effort proposés dans cette thématique sont mis en lien avec les « Capacités transversales » qui sont les « Stratégies d'apprentissage » et la « Démarche réflexive ». De plus, cette thématique vise l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève.

« Vivre ensemble et exercice de la démocratie » ainsi qu'« 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 savoirs 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.

### **Le développement de certaines capacités dites « transversales »**

Le PER propose le développement de certaines compétences complémentaires, comme des éléments communs à différentes disciplines scolaires. 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 du PER, on peut lire que ces « capacités » peuvent avoir :

- « *des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement.* »

(PER, 2010 ; Présentation générale, C ; p. 35)

Dans l'intérêt de l'insertion sociale et professionnelle de l'élève, ce curriculum suggère un lien entre ces « capacités transversales » (PER, CT, 2010) et le

<sup>19</sup> Extrait de <http://www.euro.who.int>, la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé de 1986 ainsi que les textes du Réseau suisse d'écoles en santé (<http://www.ecoles-en-sante.ch>)

- « *fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre).* »

(PER, 2010 ; Capacités transversales ; p. 6)

En condensant les descripteurs de ces cinq capacités du PER (Capacités transversales – Formation générale, 2010), nous identifions la « *collaboration* » (p. 7) entre élèves axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la compétence à réaliser des tâches et des projets en équipe. La « *communication* » (p. 8) de l'élève se centre sur la mobilisation des informations pour s'exprimer dans différentes langues et en tenant compte d'un contexte donné. Le document propose la capacité à développer des « *stratégies d'apprentissage* » (p. 9) en tant qu'analyse et amélioration de ses propres démarches d'apprentissage et des méthodes de travail. La capacité à développer une « *pensée créatrice* » (p. 10) de l'élève est proposée comme un développement de l'inventivité ainsi que de l'imagination et de la flexibilité dans les façons d'aborder les situations vécues ou les idées des élèves. Finalement, la « *démarche réflexive* » (p. 11) est axée sur la prise de recul sur les activités, sur les informations et sur ses propres actions en développant un sens critique. Ces « capacités » proposent-elles des changements dans les pratiques d'enseignement et, par conséquent, dans la formation des enseignants ? Si oui, le rôle de l'enseignant devient très important non seulement dans la transmission des connaissances, mais aussi dans l'organisation des différentes formes de développement de ces compétences disciplinaires et transversales au sein de la classe. Les travaux de Rey (1996) nous invitent à relativiser le caractère transversal des compétences. En effet, même si les descripteurs de ces capacités doivent se développer dans toutes les disciplines du curriculum, il ne serait pas possible de les considérer comme capacités qui recouvrent plusieurs disciplines de la même manière. Elles peuvent être développées dans l'un ou dans l'autre contexte spécifique à chaque discipline de manière distincte. Par exemple, *articuler et communiquer son point de vue (CT ; p. 7)*, *choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibilités (CT ; p. 9)* ou *renoncer aux idées préconçues (CT ; p. 11)* dans une situation précise (dans le cadre d'une discipline) ne seraient pas forcément des « Capacités transversales » à toutes les autres situations précises (dans le cadre de la même discipline ou d'une autre discipline).

Le PER ne fait pas de distinction fine et explicite de ces capacités dites transversales que l'on soit dans l'une ou l'autre discipline. À la lecture de ces descripteurs, les enseignants pourraient alors les aborder avec leurs élèves comme de simples actions dans une activité scolaire (penser de manière créative dans les arts visuels) et les considérer comme acquis dans les autres disciplines scolaires (créativité en mathématiques, en langues,...). Plusieurs liens sont proposés entre ces capacités et les progressions des apprentissages de certaines disciplines. Nous pouvons constater que, dans le PER, certaines « Capacités transversales » sont plus ou moins comprises dans les mêmes regroupements disciplinaires traditionnellement liés. Ainsi, la *collaboration* est liée au domaine corps et mouvement (CM, 55), la *communication* et la *pensée créatrice* sont liées aux arts (pp. 13 ; 23) et aux langues

(L, p. 54) et les *stratégies d'apprentissage* sont plutôt liées aux sciences (MSN et SHS, p. 74) ou aux *Langues* (L, p. 81).

Dans le PER, les déclarations de la CIIP (2003) et de l'UNESCO (Delors et al., 1999) en lien avec ces enjeux de créativité, de réflexion et de collaboration entre les élèves ont été réduites à des descripteurs trop généraux et rhétoriques. La notion de transversalité des capacités proposées par le PER devrait être considérée avec beaucoup de précautions à la lecture de ce curriculum et aussi à la lecture de nos résultats de recherche (voir Partie II). Elle porte sur des enjeux pédagogiques très importants qui ne devraient pas être laissés au hasard dans l'enseignement obligatoire d'aujourd'hui.

### **Des défis nouveaux dans les curricula de pays occidentaux**

Les nouvelles propositions du PER ne se réduisent pas à la transmission des connaissances de l'enseignant. Les différents « objectifs d'apprentissage » proposés par le PER et « ses composantes » semblent donner d'autres rôles aux élèves. Ces derniers ne doivent pas seulement entrer en matière dans les activités proposées par l'enseignant, répondre aux savoirs que celui-ci transmet et s'engager à accomplir la tâche imposée; ils doivent aussi s'approprier des savoirs de manière plus collaborative, créative, réflexive et communicative. La forme de rédaction de ces « objectifs d'apprentissage » tend à dépasser une représentation traditionnelle du processus d'enseignement-apprentissage tel qu'il était prescrit dans les programmes antérieurs. Mais cela n'apparaît pas dans le PER de manière très explicite. En effet, le plan d'études ne donne pas beaucoup d'exemples sur les manières de tisser des liens entre les disciplines scolaires et le domaine de la « Formation générale » tout en mobilisant les différentes « Capacités transversales ». S'engager dans l'esprit de ce nouveau curriculum ne va pas de soi, même si l'on y adhère fortement. Ces approches requièrent une maîtrise professionnelle qui donne aux enseignants la possibilité non seulement de lier les disciplines, mais aussi de considérer, par exemple, les réactions créatives, réflexives et collaboratives des élèves (« Capacités transversales ») dans le cadre de toutes les disciplines scolaires. Cela va dans le sens des programmes scolaires des différents pays qui proposent de dépasser les pratiques scolaires d'imitation, de perception, de mémorisation et de les enrichir en donnant une place importante à la communication, aux technologies de l'information et de la communication, aux relations (à soi, à l'autre et à la société), à la créativité, à la collaboration, à la réflexivité et aux stratégies d'apprentissage des élèves. Différents curricula proposent des compétences soit comme « thèmes » transversaux (dans les curricula d'Argentine et du Brésil par exemple), soit comme « compétences » ou « capacités » transversales (Canada et 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. Selon nos études antérieures (Giglio & Perret-Clermont, 2009, 2010; Perret-Clermont & Giglio, 2009), pour que les enseignants puissent faire naître chez leurs élèves des capacités ou des compétences (« transversales » aux disciplines proposées par le PER) telles que savoir communiquer, créer, collaborer ou réfléchir, l'enseignant doit s'outiller pour apprendre à observer et écouter ses élèves dans leurs rôles 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. Mais, même si les enseignants se montrent favorables au changement d'un programme, cela n'implique pas obligatoirement qu'ils envisagent d'adapter ou de changer leurs pratiques en conséquence. Effectivement, certaines orientations curriculaires de différents pays<sup>20</sup> exigent un autre type de pratique que celles auxquelles les enseignants ont été formés. Dans les études que nous avons réalisées auparavant (Giglio, 2010a, 2010b ; 2013), nous avons observé que quand les enseignants centrent leur enseignement sur l'activité créative et collaborative des élèves, les premiers doivent apprendre à orienter l'attention de l'élève sur le travail demandé, donner aux élèves la confirmation qu'ils sont bien dans la bonne direction et ne leur apporter des connaissances que par étapes successives de manière à nourrir et à soutenir leur implication d'apprenant. En adhérant à ces aspects du nouveau plan d'études, nous nous demandons si l'enseignant prévoit de réaliser des modifications dans sa pratique pour faire face aux réactions inconnues des élèves que ce type d'enseignement requiert. Quant aux formateurs d'enseignants, prévoient-ils réaliser des modifications dans leur activité de formation pour former des enseignants capables de faire face à ce type d'activité scolaire ?

Du point de vue de la sociologie du curriculum de Young (1967) et ses successeurs, les réponses à ces questions sont bien complexes car il y a des enjeux dans les perceptions des enseignants et des formateurs des enseignants. En premier lieu, pour Musgrove (1968), il faudrait considérer les disciplines scolaires d'un curriculum comme des systèmes intellectuels, mais aussi sociaux : les membres d'une même discipline pourraient définir et défendre « des frontières » en exigeant une fidélité et en conférant une identité. En deuxième lieu, le PER, comme c'est le cas pour plusieurs curricula du monde occidental, n'échappe pas au regroupement des disciplines scolaires. Or, tout regroupement ou nouveau découpage des savoirs proposé par un curriculum peut être perçu, d'après Forquin (2008), comme :

- « *une menace pour l'identité intellectuelle et sociale, une déstabilisation de rôles longuement et péniblement intériorisés au cours des années d'études, et peut même être ressenti, comme le dira Bernstein (1971) en référence aux travaux ethnologiques de Mary Douglas (1966), comme une souillure, l'atteinte portée à un ordre sacré* » (p. 56).

Il se peut que le choix de regroupement de disciplines (venant d'un changement de curriculum ou d'une innovation) soit menaçant pour les enseignants, mais aussi pour les formateurs des enseignants, voire pour les chercheurs, qui se sentent identifiés à une seule didactique, à une discipline scolaire et la défendent en la limitant à un découpage d'objets de savoir éventuellement dissociés des situations pluridisciplinaires.

20 Nous avons constaté cela dans plusieurs curricula d'Argentine, du Brésil, du Canada et de Suisse.





## **Curriculum et réactions des acteurs de l'enseignement**

### **Curriculum, changements, représentations et actions des enseignants**

Un curriculum désigne un ensemble institutionnellement structuré « de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu » (Forquin, 2008, p. 8). Dans le domaine de l'éducation, les études de Kompf, Bond, Dworet et 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 d'enrichir 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. Leur prise de position en réponse à un changement de curriculum est une réaction qui peut entraîner de très peu (voire aucune) à beaucoup de modifications dans leur pratique. La vision et les réactions des enseignants et des formateurs des enseignants à l'égard de ces changements curriculaires sont deux dimensions majeures. Les enseignants peuvent adopter une réforme de curriculum sans s'engager, puis l'appliquer mécaniquement avec rigidité sans parvenir à s'appropriier l'esprit du changement (Claxton & Carr, 1992).

À un premier niveau, les enseignants peuvent adopter et appliquer un nouveau plan d'études. Cela pourrait avoir une incidence plus ou moins forte sur leurs pratiques.

À un deuxième niveau, les responsables de l'éducation peuvent aussi permettre aux enseignants de s'initier aux principes de la réforme et donner des conditions favorables pour que les enseignants puissent être des partenaires actifs (plus qu'enseignants accompagnés) dans l'introduction du nouveau plan d'études dans leur contexte local.

Un nouveau curriculum 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 difficile<sup>21</sup>.

Un curriculum peut porter une ou plusieurs cultures et son introduction, en tant que nouveau curriculum, est susceptible de faire appel à la culture, aux savoirs et aux préférences des enseignants et des formateurs d'enseignants. 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 d'un changement de curriculum 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 nous poser les questions suivantes :

- Est-ce que les formateurs d'enseignants qui prévoient de modifier leurs pratiques par rapport au changement du curriculum sont ceux qui, dans leur réalité quotidienne, entreprennent déjà des modifications ?
- Est-ce que les formateurs d'enseignants qui s'intéressent à l'utilisation d'un plan d'études mis en consultation (avant sa mise en vigueur) modifient leurs cours en anticipant les propositions officielles ?

Dans l'adoption d'un nouveau curriculum, les visions et les expériences des formateurs déterminent l'accompagnement qu'ils proposent pour que, à leur tour, les enseignants et les enseignants stagiaires puissent se l'approprier et l'appliquer dans leur enseignement.

### **Des compétences nouvelles à faire apprendre à l'école**

Plusieurs pays du monde occidental proposent d'introduire à l'école l'enseignement de certaines compétences dont la présence est nécessaire dans toutes les disciplines d'un curriculum (*cross-curricular competencies*). Ces curricula donnent une place essentielle à la collaboration, à la communication, à la créativité, à la réflexion et aux stratégies d'apprentissage. Cependant, les « capacités » proposées par le PER comme « transversales » à toutes les disciplines, ne peuvent pas se considérer comme vraiment transversales à chaque acte de production d'objets ni à tous les savoirs en jeu (Giglio, 2014). En effet, dans un processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut planifier, enseigner et évaluer un savoir si l'élève imite une façon attendue, s'il mémorise un concept, une liste de mots, s'il analyse une expérience d'observation de la nature... ou s'il résout un problème. Mais le développement de nouvelles connaissances dans une société, la création de nouveaux objets (audio, image, audiovisuel, texte, mouvements, design, etc.) ainsi que les manières de communiquer et de collaborer avec différents outils (présentiels, virtuels ou à distance) nécessitent de donner une place à la créativité de l'ensemble des élèves de la classe et à la coconstruction de nouvelles solutions ou de nouveaux objets (concrets ou abstraits). Les études de différents auteurs (Vygotski, 1925 ; Amabile, 1996 ; Miell & Littleton, 2004 ; Giglio, 2013) nous invitent à tenir compte de la collaboration créative en tant qu'une capacité

21 Lire à ce sujet Gersten, Baker, Pugach, Scanlon & Chard (2001).

à réaliser des tâches de manière fluide, flexible entre plusieurs élèves en négociant et en partageant leurs idées, leurs efforts, ceci dans le but d'élaborer un ou plusieurs objets nouveaux : culturels, artistiques, scientifiques, technologiques, innovateurs. En effet, l'élève qui s'engage dans la production d'un nouvel objet culturel en classe pourra forger sa propre pensée, sa personnalité et ses manières d'agir.

Toute production est créative si elle est reconnue comme originale, au moins dans son propre contexte (Gardner, 2001). Dans l'approche psycho-culturelle de l'éducation de Bruner (1996), la production d'objets est aussi une manière de penser et d'agir qu'il nomme externalisation : champ de recherche en friche depuis l'ouvrage « Psychologie de l'art » de Vygotski (1925/1971). Une production d'un objet nouveau peut être réalisée par une seule ou plusieurs personnes. Différentes études (Tartas et Perret-Clermont, 2008 ; Tartas, Baucal et Perret-Clermont, 2010 ; Fernandez, Wegerif, Mercer et Rojas-Drummond, 2001 ; entre autres) montrent que l'appris peut être une connaissance, mais aussi des formes d'interagir. Les travaux de Vygostki (1925/1971 ; 1930/2004 ; 1931/1994) montrent l'importance de la créativité et des interactions enseignant-élèves. Les découvertes que les élèves font de manière active (Bruner, 1996 ; Barth, 2004) de même que le rôle de l'enseignant (Mehan, 1979 ; Edwards et Mercer, 1987 ; Bruner, 1996) sont très importants dans les transmissions de connaissances et de l'apprentissage des différentes formes de penser, de communiquer et de collaborer : c'est-à-dire d'interagir au sein de la classe. Si l'enseignant donne une place à ce type d'interactions dans la classe, les élèves peuvent être susceptibles, dans des conditions très particulières, d'apprendre en créant des connaissances nouvelles (Perret-Clermont, 1979/2000 ; Doise et Mugny, 1981 ; Ames et Murray, 1982 ; Littleton et Light 1999 ; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon, & Marro Clément, 2008 ; Littleton et Howe, 2010). Apprendre à créer de nouveaux objets, en faisant quelque chose de neuf avec de l'ancien, les communiquer en collaboration avec les autres nécessite certains processus et certaines règles précises que l'enseignant peut guider s'il est bien formé (Giglio & Perret-Clermont 2010 ; Perret-Clermont & Giglio, à paraître). Pour que les élèves puissent interagir pour apprendre, nous avons vu qu'il est nécessaire d'apprendre à interagir. Dans nos études antérieures (Giglio, 2010a ; Giglio, 2013), nous avons identifié la nécessité des enseignants de se distancer de différentes habitudes pour :

- garantir l'activité créative des élèves et orienter leur attention vers le travail demandé,
- ne pas créer à la place de l'élève,
- prendre la parole au bon moment,
- n'apporter de connaissances qu'au moment propice afin d'enrichir leurs capacités de communication, de collaboration, de création ou de réflexion,
- conduire une discussion réflexive avec la classe en posant de questions précises et
- ne pas réfléchir à la place des élèves.

En effet, les enseignants sont contraints de développer une maîtrise professionnelle qui leur offre une sécurité suffisante pour pouvoir prendre en compte les réactions des élèves et leur part d'inconnu tant dans leur planification que pendant leur acte d'enseignement, apprentissage et évaluation.

## Cadre conceptuel sur les (ré)actions possibles lors d'un changement de curriculum

L'implémentation d'un nouveau curriculum peut faire émerger certaines représentations chez les enseignants et chez les formateurs des enseignants. Toute représentation sociale à propos de l'introduction d'un curriculum peut conduire à la mise en évidence de changements et d'obstacles potentiels. En effet, les représentations sociales constituent une forme de connaissance élaborée et partagée socialement en construisant un sens commun sur l'anticipation de la réalité. Ces formes de connaissances appellent au sens commun et se constituent à partir des propres expériences de chaque individu (Jodelet, 1989). Dans une fonction d'interprétation de la réalité quotidienne, elles peuvent appeler à la compréhension des nouveaux phénomènes possibles, à faciliter ou à éviter (Moscovici, 1961). De surcroît, les représentations que peuvent se faire les enseignants à propos d'un nouveau curriculum ne débouchent pas forcément sur la pratique attendue. Pour Abric (1989), la notion des représentations sociales est comprise comme « un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 206). Les représentations sociales peuvent se traduire ou non dans les pratiques des individus et, ceci, dans une triple détermination : par le sujet lui-même, par le système social et par la nature des liens entre les deux. Dans ce sens, les enseignants et les formateurs d'enseignants peuvent :

- adhérer aux prescriptions officielles au niveau de leur discours, et ne pas forcément les mettre en pratique dans la réalité (voir Figure 1),
- adhérer aux prescriptions officielles au niveau de leur discours et ne pas prévoir de modifications dans leur activité d'enseignement ou de formation (voir Figure 1), ou encore,
- prédire ce qui va se passer durant une activité planifiée et constater que ce qui s'est réellement passé ne correspond pas à ce qui a été prédit (voir Figure 1).

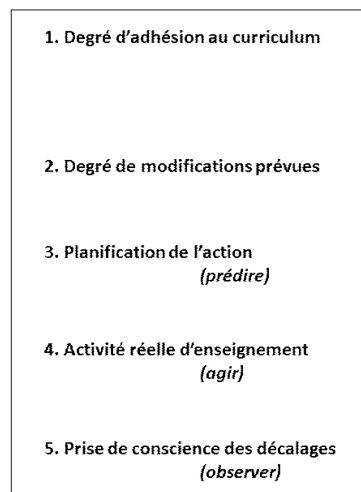


Figure 1. Réactions et actions des enseignants et formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

### **Contradictions entre une forte adhésion au curriculum et l'activité réelle dans les classes**

Plusieurs études (Cattonar, Lessard, Blais, Larose, Riopel, Tardif & al., 2007; Lenoir, 2006; Lenoir, Larose & Lessard, 2005) montrent qu'il peut exister un écart entre l'adhésion des enseignants et leurs pratiques effectives. Comme dans le cadre conceptuel présenté dans la figure 1, les études de Lenoir (2006) « témoignent d'une adhésion massive des enseignants répondants (80 %) aux orientations constructivistes du curriculum » (p. 35), mais peu d'enseignants semblaient les appliquer effectivement durant les observations réalisées dans les classes. Ces contradictions peuvent générer une « rupture de fond » (Lenoir et al., 2002) ou un « hiatus » entre représentations sur le curriculum et pratiques (Berman, Hultgren, Lee, Rivkin et Roderick, 1991). Manifestement, le changement d'un curriculum en vue de son amélioration peut bien provoquer différentes représentations chez les enseignants et chez les formateurs. Comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, une adhésion forte au changement d'un curriculum n'implique pas forcément une prise en considération de tout ce que l'enseignant doit enseigner dans le réel de l'activité (voir entre 1 et 4, de la Figure 1).

### **Synchronisation entre une forte adhésion au curriculum et les modifications prévues dans leur activité d'enseignement ou de formation**

Après le changement de curriculum au Québec, différents enseignants interviewés ont déclaré ne pas avoir été formés suffisamment pour appliquer les approches pédagogiques et les stratégies didactiques recommandées par ce nouveau curriculum qui demande un changement des pratiques alors que les enseignants pensent qu'ils fonctionnaient bien auparavant (Mellouki, 2010). Pour Perrenoud (1996), il existe une introuvable synchronisation entre réformes scolaires et rénovation de la formation des enseignants. Pour l'auteur, les formateurs d'enseignants prennent rarement la direction d'un changement de curriculum dans leurs cours 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 (Perrenoud, 1996). Selon Gosselin, Hassani et Lenoir (2005), « les visées éducationnelles sont loin de faire l'unanimité dans toute société contemporaine » (p. 198). La prise en compte d'un curriculum dans la formation initiale et continue des enseignants pourrait dépendre du degré d'adhésion des acteurs, de leurs collaborations ainsi que des modifications et changements prévus (voir entre 1 et 2, de la Figure 1). Dans les études présentées dans la partie II de ce livre, nous identifions ce type de décalage.

### **Décalage entre les prédictions avant le réel de l'activité et les observations de ce qui s'est passé**

Aux décalages que les enseignants ou les formateurs d'enseignants peuvent avoir entre leur adhésion au curriculum et le réel de l'activité ou simplement les modifications prévues, s'ajoutent encore d'autres types de décalages possibles en lien avec les savoirs professionnels. Ces savoirs de l'enseignant ou du formateur d'enseignants peuvent se confondre avec des préjugés, des aprioris, des manques d'idéation, des réactions non fondées (Giglio & Perret-Clermont, 2012). Dans nos

études antérieures (Giglio, 2013), nous avons analysé les attentes et représentations de plusieurs enseignants en nous centrant sur les ressemblances et les décalages entre ce qu'ils prédisaient du déroulement de l'activité planifiée pour la réaliser avec leurs élèves et ce qui se passait réellement, tant du côté des tentatives fructueuses que des difficultés. Par exemple, nous avons pu observer un décalage considérable entre la prédiction des enseignants qu'une activité de collaboration créative pour produire une pièce musicale est une activité difficile pour les élèves jeunes de 6 à 8 ans et leur prise de conscience après l'observation qu'en réalité ce n'était pas le cas (Giglio, 2013). Un enseignant stagiaire peut prévoir de ne pas intervenir dans l'idéation des élèves durant leur activité créative et constater, d'après ses observations après la leçon, qu'il n'a pas pu s'empêcher de prendre une part active dans l'activité des élèves en donnant ses propres idées (Giglio & Perret-Clermont, 2009). En effet, il existe un décalage entre ce qu'un enseignant peut prédire de l'action et le réel de cette action s'il se permet de prendre du recul pour comparer ses représentations avec des traces objectives et ses observations du déroulement de la leçon (voir le décalage entre 3 et 5, de la Figure 1). L'objectif de certaines études présentées dans la partie III de ce livre consiste à observer ce type de décalages.

## **PARTIE II**

# **Cinq études sur l'adhésion aux réformes et les modifications prévues**

Dans cette partie, nous présentons cinq études. Nous commençons par l'étude sur le degré d'adhésion aux réformes de la part des formateurs d'enseignants et des enseignants (étude I).

Ensuite, nous comparons ce degré d'adhésion avec les modifications prévues avant l'introduction du PER (étude II). De plus, nous analysons la manière dont l'âge et l'expérience des formateurs participant à notre étude peuvent avoir une incidence sur les modifications qu'ils prévoient.

Dans l'étude III, nous présentons les résultats d'une enquête sur l'accompagnement pour l'implémentation du Plan d'études neuchâtelois pour le secondaire 1 (PENSE). Cette expérience antérieure peut nous donner quelques pistes pour l'actuel accompagnement des enseignants pour l'implémentation du PER.

Pour l'étude IV, il s'agit d'une étude longitudinale réalisée avant et après l'introduction du PER. Nous comparons les modifications prévues et celles réalisées avant et après le PER, la prise en compte des « Capacités transversales » proposées par le PER, les difficultés rencontrées et le décalage existant entre l'adhésion aux réformes et les obstacles rencontrés. À la fin du chapitre, nous présentons nos analyses statistiques concernant les difficultés rencontrées et la manière dont les formateurs prennent en compte le développement des « Capacités transversales » dans leurs pratiques d'enseignement.

Finalement, dans l'étude V, nous présentons une synthèse de nos analyses des entretiens (études qualitatives<sup>1</sup>) concernant les enjeux du nouveau curriculum (le PER) dans la formation des enseignants à savoir : les changements prévus, les difficultés rencontrées et les pistes pour la formation des enseignants.



## INTRODUCTION

### Cinq études sur les réactions à un nouveau curriculum

Jusqu'à la rentrée scolaire d'août 2011, sauf pour certaines disciplines scolaires, les enseignants appliquaient le plan d'études de chaque canton avec des systèmes scolaires différents. Avec le nouveau Plan d'études romand (PER) et la Convention scolaire romande, les cantons romands se proposent d'avoir un curriculum commun et un système scolaire plus harmonisé. Tout changement d'un système scolaire en vue de son amélioration provoque différentes réactions chez les enseignants et chez les formateurs d'enseignants. Ces changements ont besoin d'une information et formation pour que le nouveau curriculum puisse être implanté dans les écoles. Pour ce qui est des cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel, ce travail d'accompagnement a été réalisé par la Formation continue de la HEP-BEJUNE<sup>22</sup>. Dans ce sens, les enseignants concernés par l'introduction échelonnée du nouveau curriculum doivent suivre des ateliers obligatoires organisés par la Formation continue. Suite à cette phase d'introduction, durant l'année 2013, commencent les dernières formations spécifiques destinées aux autres enseignants concernés par cette introduction (3-4<sup>e</sup> et 7-8<sup>e</sup> HarmoS).

Après ces phases des formations spécifiques, les enseignants peuvent se trouver confrontés aux premières difficultés. Par rapport aux anciens plans d'études, dans les documents officiels, il émerge de nouvelles compétences à enseigner. Cependant, notons également qu'un changement de curriculum n'implique pas forcément un changement de paradigme par rapport à « ce que nous devons enseigner ». Notre but est celui d'observer et d'analyser certains aspects de ce changement de curriculum scolaire, avec un regard critique et constructif en vue d'une formation d'enseignants en conséquence.

### Nos questions de recherche et hypothèses

Comment analyser les représentations sociales et les pratiques d'enseignement qu'ont les différents acteurs de la formation des enseignants, les difficultés qu'ils rencontrent et les pistes de solution qu'ils proposent? Pour prendre en compte la complexité, la diversité des aspects de l'enseignement et de la formation des enseignants, nous avons formulé différentes hypothèses et questions de recherche.

Pour ces études, premièrement, nous formulons l'hypothèse que les différents acteurs de la formation des enseignants de l'espace BEJUNE adhèrent for-

---

22 Institution tertiaire de formation des enseignants primaire et secondaire.

tement aux actuels changements du curriculum avant qu'ils ne soient diffusés et mis en vigueur. Nous nous demandons aussi quel est leur degré d'adhésion aux différents aspects du concordat HarmoS et du curriculum PER. Est-ce que les formateurs adhèrent aussi fortement que les enseignants ?

En deuxième lieu, nous formulons l'hypothèse qu'ils ne prévoient pas modifier leurs cours en conséquence. Pour ce faire, nous nous demandons quel est le degré des modifications prévues dans le cadre des cours de formation si les formateurs prennent en compte les différents changements proposés par ce nouveau curriculum<sup>23</sup>. Nous formulons l'hypothèse que les expériences professionnelles et les engagements des formateurs en lien avec le curriculum ont une incidence sur leur représentation des répercussions futures dans leurs pratiques. Quant aux enseignants des cycles I, II (école primaire) et III (école secondaire 1), comment perçoivent-ils les répercussions de ces changements dans leur future pratique d'enseignement ?

En troisième lieu, nous nous intéressons à l'avis des enseignants concernant différents aspects de la mise en œuvre de l'ancien Plan d'études neuchâtelois du secondaire 1 (PENSE, canton de Neuchâtel) introduit dans les années 2006 et 2007.

En quatrième lieu, nous formulons l'hypothèse que les formateurs déclarent réaliser plus de modifications dans leur activité de formation après l'entrée en vigueur (2012) que celles prévues avant cette entrée en vigueur (2010). À ce titre, nous nous demandons :

- Quelles sont les représentations des formateurs sur les changements nécessaires à réaliser dans la formation des enseignants ?
- Comment les enseignants se représentent-ils les changements qu'ils devront réaliser dans leurs pratiques ?
- Quel est le degré de prise en compte des « Capacités transversales » proposées par le PER dans le cadre de leur enseignement ?
- Rencontrent-ils des difficultés ? Si c'est le cas, existe-t-il un décalage entre leur degré d'adhésion au curriculum et leur degré d'appréciation des difficultés rencontrées dans l'implémentation du PER en ce qui concerne chaque aspect important de ce dernier ?

Finalement, nous nous demandons quelles représentations les formateurs se font des différents aspects du curriculum. Par conséquent, nous nous demandons quelles sont les réactions au contenu du plan d'études en le liant à sa lecture et à son utilisation, quels sont les changements nécessaires dans la formation des enseignants lors de ce passage d'un curriculum à l'autre, quelles sont les difficultés à l'heure de synchroniser l'introduction de ce curriculum avec les pratiques d'enseignement et l'activité de formation des enseignants ainsi que les pistes nécessaires pour que la pratique puisse rencontrer la recherche (et vice-versa) dans le cadre de la formation des enseignants.

---

<sup>23</sup> Nous nous référons aux aspects proposés par le concordat HarmoS et le Plan d'études romand développés dans le chapitre 1 de ce livre.

# Chapitre 3

## Les approches méthodologiques d'une enquête longitudinale

Cette deuxième partie présente une enquête longitudinale qui réunit cinq études (voir Figure 1) qui font partie d'un dispositif de recherche beaucoup plus large (voir troisième partie de ce livre). D'abord, les quatre études quantitatives sont concrétisées par une analyse statistique des données récoltées au travers de divers questionnaires en ligne destinés à différents acteurs de la formation : Formateurs HEP (F-HEP), Formateurs en établissement (FEE) et Enseignants formateurs pour le PER (EF-PER).

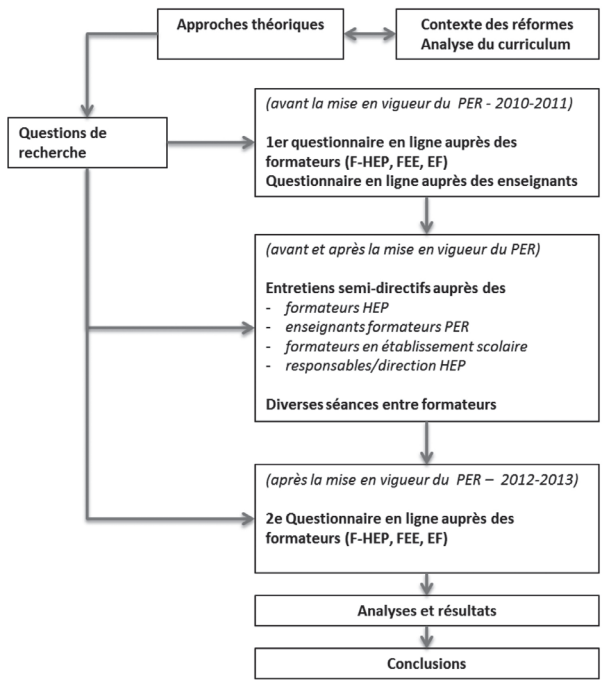


Figure 2. Dispositif de recherche

L'analyse de contenu de quelques entretiens semi-directifs fait partie d'une étude complémentaire qui porte sur les représentations des acteurs de la formation d'enseignants.

Pour ces études, nous avons soumis divers questionnaires en ligne auprès des différents acteurs de la formation.

Tout d'abord, nous avons présenté et discuté le projet de recherche à plusieurs reprises avec l'équipe de recherche et nous avons validé l'instrument en le soumettant à trois participants volontaires pour chaque catégorie de participant à l'enquête. L'ensemble de l'enquête a été accepté par la direction puis nous avons présenté la démarche lors des réunions régulières des formateurs ainsi que des séances de travail.

Nous avons planifié notre récolte des données englobant les différents acteurs de la formation HEP-BEJUNE: Responsables et membres de la direction (RHEP), Formateurs d'enseignants des degrés scolaires primaires et secondaires (FHEP), Formateurs en établissement ou maître de stage pour les enseignants stagiaires (FEE), Enseignants formateurs pour accompagner leurs collègues enseignants à l'introduction du nouveau curriculum PER (EF-PER) ainsi que des enseignants de l'espace BEJUNE. La récolte des données s'est réalisée avant, durant et après la mise en vigueur du PER. Dans le Tableau 1, nous détaillons le nombre de participants aux différents outils dont nous avons fait usage pour notre récolte des données. Ces outils sont décrits par la suite.

Tableau 1. Profil des participants par type de récolte des données

	RHEP	FHEP	FEE	EF-PER	Enseignants
1er questionnaire (2010-2011)		64	380	28	
Questionnaire enseignants					1971
Questionnaire PENSE					202
2e questionnaire (2012)		44	202	25	
Entretien semi-dirigé	8	8	4	3	3

## Volet d'étude quantitative

### Premiers questionnaires pour les formateurs (1<sup>re</sup> phase de l'enquête)

Une fois l'instrument ajusté et validé, nous avons commencé notre première phase de récolte des données. D'une part, nous avons envoyé un questionnaire en ligne (durant les mois de décembre 2010, janvier et février 2011) auprès des différents formateurs pour les niveaux primaire et secondaire. Il s'agit de :

- 84 formateurs HEP,
- 380 formateurs en établissement et
- 35 enseignants formateurs pour le PER.

En même temps, en collaboration avec l'équipe de recherche « Étude socio-démographique de la profession enseignante » de la HEP-BEJUNE, nous avons conçu une section de leur questionnaire destinée aux enseignants des cycles I, II (primaire) et III (secondaire) dans le but d'étudier leur degré d'adhésion au curriculum et l'impact prévu sur leur pratique d'enseignement. Et ceci afin de les comparer avec ceux des formateurs.

De plus, en collaboration avec les membres de la Formation continue de la HEP-BEJUNE, nous avons conçu un questionnaire en ligne soumis aux enseignants du secondaire 1 du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel (DECS-NE). Le but de ce questionnaire est d'évaluer la formation pour la mise en œuvre du Plan d'études neuchâtelois du secondaire 1 (PENSE, 2006-2008) dans le canton de Neuchâtel et les actuels besoins de formation continue des enseignants à l'arrivée du nouveau PER. Ce dernier questionnaire a servi à l'ajustement de l'offre d'accompagnement de la formation continue de ces enseignants.

### **Deuxième questionnaire (2<sup>e</sup> phase de l'enquête) :**

Six mois après la mise en vigueur du curriculum PER pour certaines classes des trois cantons, nous avons commencé notre deuxième phase de récolte des données. Nous avons procédé à l'envoi d'un deuxième questionnaire en ligne (durant les mois de mars et avril 2012) uniquement auprès des formateurs des enseignants qui avaient déjà répondu au premier questionnaire et des enseignants formateurs concernés par cette introduction<sup>24</sup>. Nous avons repris les mêmes questions que celles du premier questionnaire.

### **À propos du questionnaire destiné aux formateurs des enseignants**

Le premier questionnaire en ligne a été soumis aux formateurs avant que l'actuelle réforme ne soit entrée en vigueur<sup>25</sup>. Les différentes parties de ce questionnaire (voir annexes A-F) 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 supposons que le manque d'accès aux informations a pu influencer les réponses sauf pour les formateurs HEP ainsi que pour les enseignants formateurs du PER. Ces derniers disposaient déjà de la version en consultation.

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 CSR) et du Plan d'études romand (PER),

<sup>24</sup> Notre étude s'intéresse aux premières réactions des enseignants et formateurs d'enseignants lors d'un changement du curriculum. Nous sommes conscients que ces représentations peuvent changer beaucoup plus tard, mais ce n'est pas le but de notre étude. Par conséquent, la récolte des données s'est limitée à cette temporalité.

<sup>25</sup> Pour rappel, ce questionnaire était destiné aux formateurs de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire de la HEP-BEJUNE, formateurs en établissement scolaire et formateurs pour l'introduction du PER pour les enseignants des trois cantons de Berne, Jura et Neuchâtel.

- 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 et
- les probables répercussions sur leur propre pratique de formation d'enseignants.

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<sup>26</sup>, 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 et
- l'intégration autant que possible des enfants en situation de handicap dans l'école obligatoire.

Pour cette question, les formateurs pouvaient répondre sur 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 une 5<sup>e</sup> case « Pas d'avis/pas concerné ».

Une deuxième question concernait les éventuelles modifications (ordonnées par degrés) à apporter à leur formation : cours et stages. Il leur fallait cependant tenir 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 dites 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 de 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.

Seulement pour les formateurs HEP, une troisième question concernait les possibles répercussions prévues dans les activités de formation pour lesquels les formateurs n'avaient la possibilité de donner leur avis que sur une échelle de Likert

<sup>26</sup> MITIC : Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication.

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.

### **Situation professionnelle et profil des formateurs-répondants**

Nous avons envoyé un premier questionnaire aux 84 formateurs HEP (engagés dans l'institution) qui sont concernés par ce sujet<sup>27</sup> et nous avons obtenu 64 réponses<sup>ii</sup>. Parmi les formateurs en établissement, nous avons envoyé le questionnaire à 540 formateurs et nous avons obtenu 380 réponses. Finalement, parmi les 35 enseignants formateurs pour le PER, nous avons obtenu 28 réponses.

Parmi les formateurs HEP, 54 d'entre eux déclarent ne pas avoir participé à un groupe de travail concernant la mise en œuvre de l'actuelle réforme HarmoS-PER. Les dix autres formateurs déclarent avoir participé à des groupes de travail concernant la réforme HarmoS, 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 formateurs<sup>28</sup> déclarent avoir déjà utilisé ce curriculum : soit rarement (25), soit assez souvent ou fréquemment (16).

27 Nous avons considéré les formateurs qui portaient 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 de l'objet de cette recherche.

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

Parmi ces 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.

### **À propos du questionnaire destiné aux enseignants (Cycles I, II et III)**

Pour connaître aussi les représentations sociales des enseignants sur les mêmes aspects qui émergent de l'actuelle réforme éducative, au printemps 2010, nous avons mené en parallèle un questionnaire qui a eu pour cible tous les enseignants des cycles I, II et III de l'espace BEJUNE. Le taux de réponse a été de 40 % pour les enseignants ( $N_e = 1971$ ). Comme pour l'enquête consacrée aux formateurs (Giglio et al, 2010), les enseignants avaient la possibilité de donner un avis sur les différents aspects de la réforme ainsi que leur perception de l'impact dans leur pratique d'enseignement. Les différents points des échelles de Likert ont été traduits en scores pour permettre un traitement quantitatif.

### **Volet d'étude qualitative**

En parallèle à ces questionnaires, nous avons entamé plusieurs entretiens semi-directifs auprès des enseignants formateurs pour le PER (EF), des enseignants formateurs en établissement (FEE), des formateurs HEP des formations initiales (primaire et secondaire) et continues (F-HEP) ainsi que des responsables de projets, des formations initiales et continue et de la direction de la HEP (voir tableau 1).

Ces entretiens comportent le contexte de formation, mais surtout les différents aspects concernant le nouveau curriculum, les obstacles possibles pour les formateurs et l'existence d'éléments de rupture entre curriculum, enseignement et formation.

### **Récolte des données**

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de 20 acteurs de la formation (11 femmes et 9 hommes). Parmi ces acteurs, quelques-uns assument deux fonctions :

- 3 enseignants formateurs pour le PER (EF),
- 4 enseignants formateurs en établissement (FEE),
- 8 formateurs HEP des formations initiales et continue (F-HEP) des enseignants (primaire et secondaire) ainsi que
- 8 responsables de projets, des formations initiales et continue et de la direction de la HEP.

La première partie de ces entretiens concerne les représentations sociales des interviewés ainsi que les changements prévus à partir du nouveau curriculum. Dans le cas des entretiens avec les formateurs, nous avons pris contact avec ceux qui avaient prévu un fort degré de changement dans leur activité de formation ou

d'enseignement. À la fin du questionnaire, ces participants s'étaient d'ailleurs inscrits comme volontaires pour un éventuel entretien ultérieur avec un chercheur.

### Analyse des données

Après avoir évoqué les aspects concernant la récolte des données, dans cette section nous nous concentrons sur notre choix concernant nos méthodes d'analyse des données<sup>iii</sup>.

Nous avons un total de 418 ( $N = 418$ ) réponses au premier questionnaire. Il s'agit de 52 formateurs HEP ( $N_{fhep} = 52$ ), des formateurs en établissement ( $N_{fee} = 336$ ), et des enseignants formateurs pour le PER ( $N_{ef} = 28$ ). La figure 3 illustre la répartition de ces participants: ils déclarent travailler principalement dans les cantons de Berne (73), du Jura (69) et de Neuchâtel (235).

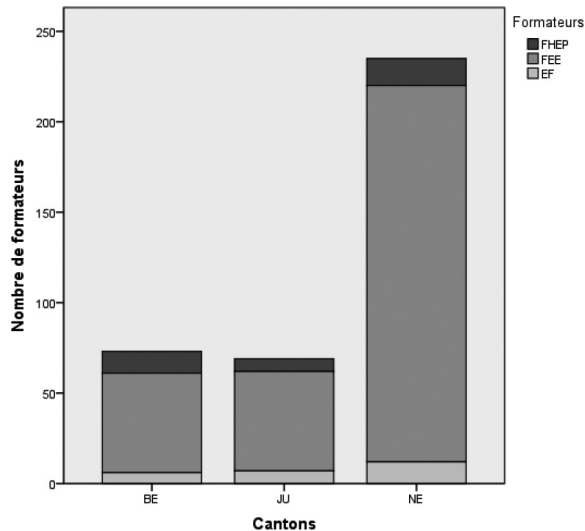


Figure 3. Nombre et profil des répondants par canton

Parmi les participants au premier questionnaire, 110 ont déclaré être du genre masculin et 284 du genre féminin (les 24 autres répondants n'ont pas répondu à cette question). Certains formateurs (45) ont participé à différents groupes de travail concernant la réforme éducative ou bien ils ont été consultés. Les âges et les années d'expérience sont bien répartis.

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 leur appli-

cation dans leur future activité réelle. Les réponses « Pas d'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. Par contre, vu le nombre de formateurs HEP ( $N_f = 64$ ), nous considérons qu'il n'est pas pertinent de réaliser d'autres types d'analyses plus détaillées.

De plus, nous avons comparé le degré d'adhésion (favorable ou défavorable) des enseignants avec celui des formateurs à travers un test *t* de comparaison pour échantillons indépendants. Finalement, nous avons comparé l'adhésion des enseignants et l'impact perçu sur leur pratique à travers un test *t* de comparaison pour échantillons appariés.

Pour les entretiens semi-directifs, nous identifions les modifications à apporter dans les pratiques d'enseignement ou de formation. À travers l'analyse par thèmes de leurs discours, nous cherchons à identifier des représentations sur la réalité professionnelle vécue, mais aussi sur l'anticipation de la réalité et sur les « plausibles » en ce qui concerne les pratiques que les enseignants devraient modifier et les difficultés rencontrées s'ils appliquent le nouveau curriculum.



## Étude I. Une forte adhésion avec quelques nuances

### Quel est le degré d'adhésion aux actuelles réformes éducatives ?

Nous avons formulé l'hypothèse que les différents acteurs de la formation des enseignants de l'espace BEJUNE adhèrent fortement aux actuelles réformes éducatives avant qu'elles ne soient diffusées et mises en vigueur. De plus, nous nous demandons quel est leur degré d'adhésion aux différents aspects des réformes HarmoS et PER en les comparant avec le degré d'adhésion des enseignants.

Tableau 2. Adhésion des formateurs. Les différents aspects des réformes sont présentés ici, allant de celui pour lequel l'adhésion est plus importante à celui pour lequel l'adhésion est moins importante. La troisième colonne représente l'écart-type de la moyenne qui mesure l'incertitude de l'estimation de la moyenne, alors que la quatrième représente l'écart-type de l'échantillon qui mesure la variabilité des réponses de l'échantillon.

Statistiques descriptives	N	Moyenne		Ecart type
	Statistique	Statistique	Erreur standard	Statistique
Adaptation des moyens	359	3,55	0,036	0,679
Capacités transversales	347	3,42	0,037	0,685
Formation générale	356	3,34	0,036	0,688
PER	329	3,25	0,035	0,630
Domaines disciplinaires	327	3,17	0,041	0,741
Enseignement - anglais	355	2,99	0,052	0,980
Scolarité dès 4 ans	364	2,62	0,057	1,088
Intégration des enfants	367	2,59	0,049	0,931

Nos premières analyses<sup>iv</sup> témoignent d'une adhésion importante des acteurs de la formation des enseignants aux différents aspects de la réforme éducative et du nouveau curriculum (voir Tableau 2). Nous avons comparé les moyennes du degré d'adhésion des formateurs des enseignants du niveau primaire (F-HEP primaire) avec celui des formateurs des enseignants du niveau secondaire (F-HEP secondaire) avec un test t pour échantillons indépendants. Dans nos analyses statistiques, nous n'avons pas constaté de différences significatives concernant leur adhésion aux actuelles réformes éducatives. D'une part, nous constatons que tant les formateurs d'enseignants (F-HEP) que les formateurs en établissement (FEE) et les enseignants formateurs pour l'introduction du PER (EF) participants à cette enquête se positionnent de manière généralement favorable. Globalement les différents acteurs de la formation adhèrent fortement aux différents aspects de la réforme proposés dans notre questionnaire.

### Différences entre les formateurs des enseignants et les formateurs en établissement

En séparant les groupes de formateurs, nous identifions un degré plus élevé d'adhésion chez les formateurs d'enseignants (F-HEP) et les enseignants formateurs à l'introduction du PER (EF) que chez les formateurs en établissement (FEE), et ce pour toutes les questions posées. Si nous comparons les formateurs d'enseignants (F-HEP) et les formateurs en établissement (FEE), ces différences sont statistiquement significatives sur l'introduction de PER, le développement des « Capacités transversales » ( $p < 0,01$ ), l'introduction de l'enseignement de l'anglais, le besoin d'adapter les moyens d'enseignement et l'intégration des enfants avec besoins particuliers (voir Figure 4).

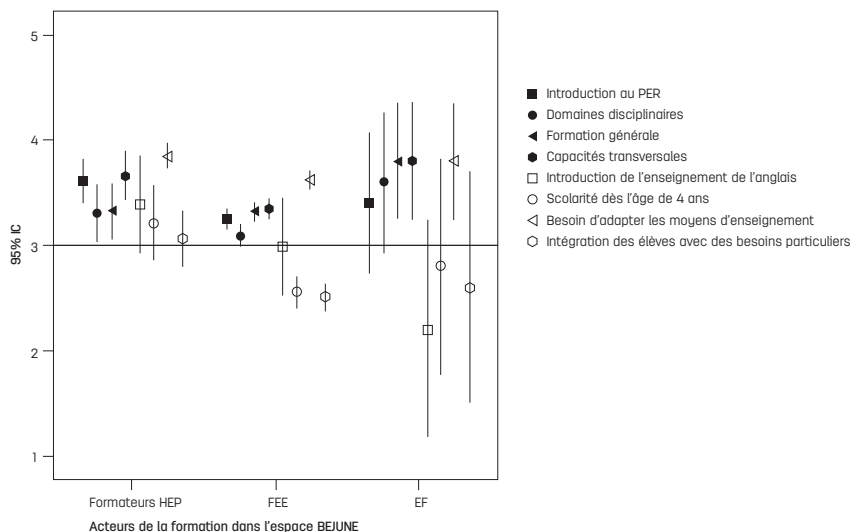


Figure 4. Degrés d'adhésion comparés par profil des formateurs et par aspect de la réforme

## Quel est le degré d'adhésion des enseignants primaires et secondaires ?

Au printemps 2010, nous avons mené en parallèle une autre enquête par questionnaires qui a eu pour cible les enseignants de l'espace BEJUNE. Le taux de réponse a été de 40 % pour les enseignants ( $N_e = 1971$ ). Les analyses permettent de constater que les enseignants répondant au questionnaire adhèrent aussi fortement à ces aspects (voir Figure 5) : surtout en ce qui concerne le besoin d'adapter les moyens d'enseignement, l'introduction du PER et le développement des « Capacités transversales ». Par un test  $t$  pour échantillons indépendants, nous avons comparé le degré d'adhésion des enseignants du degré primaire avec celui des enseignants du degré secondaire. Nos moyennes statistiques ne relèvent pas de différence significative dans l'adhésion aux réformes éducatives sauf pour l'adhésion au nouveau Plan d'études romand (PER) et pour le regroupement des disciplines par domaines disciplinaires. Mais ces différences (0.15 points d'échelle) restent modestes.

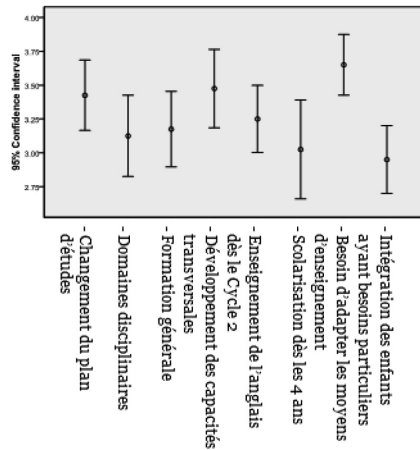


Figure 5. Adhésion des enseignants

## Est-ce que les enseignants adhèrent aussi fortement que les formateurs d'enseignants ?

Nous avons comparé le degré d'adhésion (favorable ou défavorable) des enseignants ( $N_e = 171$ ) avec celui des formateurs d'enseignants ( $N_f = 64$ ) à travers un test  $t$  de comparaison pour échantillons indépendants. Ces résultats ont aussi été publiés précédemment (Melfi, Giglio, Wentzel et Riat, 2011). Les résultats permettent de constater que tant les enseignants que les formateurs d'enseignants participant à cette enquête se positionnent de manière généralement favorable aux réformes. Cependant, nous identifions un degré plus élevé d'adhésion chez les formateurs que chez les enseignants, et ce pour toutes les questions posées. Ces différences sont statistique-

ment significatives sur l'introduction du nouveau plan d'études, sur l'introduction des « Capacités transversales » et de l'enseignement de l'anglais, ainsi que sur des aspects où l'adhésion est moins élevée (chez les formateurs d'enseignants) comme l'intégration des enfants en situation de handicap et la scolarisation dès quatre ans ( $p < 0,01$ ). Les différences restent significatives en ce qui concerne le regroupement des disciplines ( $p < 0,05$ ) et semblent se dessiner aussi quant à leur avis sur le besoin d'adapter les moyens d'enseignement romands ( $p < 0,1$ ). Par contre, elles ne sont pas significatives concernant leur adhésion à l'introduction du domaine de la Formation générale.



## Étude II. Peu de modifications prévues avant l'introduction du curriculum

Inspirés par les enquêtes réalisées au Canada (Cattonar, Lessard, Blais, Larose, Riopel, Tardif, et al, 2007; Lenoir, 2006; Lenoir, Larose et Lessard, 2005), nous avons formulé l'hypothèse (H2) que même si les acteurs de la formation des enseignants adhèrent fortement aux propositions officielles du PER et des accords intercantonaux, ils ne prévoient pas modifier leurs activités d'enseignement en conséquence.

Lors de cette première phase de l'enquête, les formateurs en établissement (FEE) n'avaient pas encore été informés sur le contenu du PER. Par contre les formateurs d'enseignants (F-HEP) étaient appelés à consulter le PER pour préparer les futurs enseignants à ce nouveau plan d'études (pas encore en vigueur). Quant aux enseignants formateurs pour l'introduction du PER (EF), ils suivaient une formation spécifique pour devenir formateurs d'adultes afin d'accompagner leurs collègues enseignants dans l'introduction du curriculum.

Nous analysons<sup>v</sup> ici le degré de modifications prévues dans le cadre des cours de formation des enseignants si les formateurs d'enseignants (FHEP) prennent en compte les différents changements proposés par le nouveau curriculum<sup>29</sup>. Nous comparons par la suite l'adhésion avec les modifications prévues par les répondants.

### **Les formateurs d'enseignants ne prévoyaient que peu de modifications à réaliser**

Par un test de comparaison de moyennes pour échantillons appariés, nous percevons qu'il existe un décalage entre la forte adhésion et les modifications prévues dans les cours des formateurs. En effet, comme nous pouvons le voir dans la

---

29 Nous nous référons toujours aux aspects proposés par le concordat HarmoS (aussi ceux de la Convention scolaire romande) et le Plan d'études romand développés dans le Chapitre 1 de ce livre.

Figure 6, le degré d'adhésion des formateurs d'enseignants (F-HEP) aux nouveautés du curriculum (au regroupement des disciplines dans des domaines disciplinaires, à l'introduction d'un domaine de la « Formation générale » et au développement des « Capacités transversales » dans chaque discipline scolaire) ne correspond pas à leur prévision de modifications à réaliser dans leurs cours s'ils tiennent en compte ces nouveaux aspects; et ces différences de moyennes sont significatives pour les formateurs d'enseignants (F-HEP) ( $p < 0,05$ ).

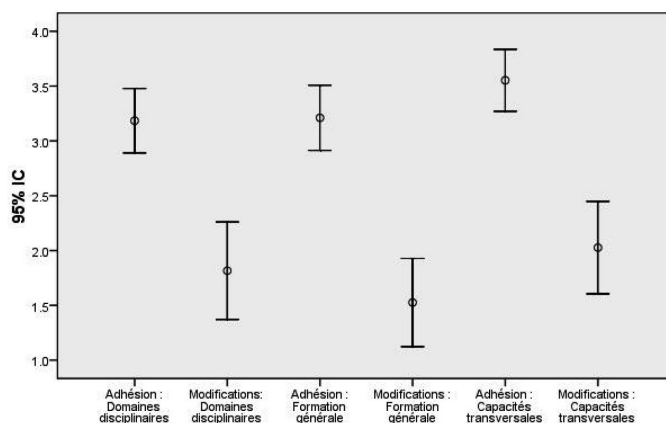


Figure 6. Décalage entre l'adhésion et les modifications prévues par les formateurs des enseignants

Nous avons fait une distinction entre les formateurs HEP pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire. Dans nos analyses statistiques, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre le degré de modifications prévues dans les activités de formation du niveau primaire et celui du niveau secondaire<sup>30</sup>.

### Les enseignants : entre adhésion et impacts prévus sur leurs pratiques

D'une part, nous constatons que tant les enseignants que les formateurs des enseignants participant à cette enquête se positionnent de manière généralement favorable au changement du curriculum. D'autre part, nous identifions un degré plus élevé d'adhésion chez les formateurs d'enseignants que chez les enseignants, et ce pour toutes les questions posées (voir Figure 7). Ces différences sont statistiquement significatives sur l'introduction du nouveau plan d'études, sur l'introduction des « Capacités transversales » et de l'enseignement de l'anglais, ainsi que sur des aspects où l'adhésion est moins élevée comme l'intégration des enfants en

30 Une légère différence significative a été constatée en ce qui concerne le regroupement des disciplines dans des domaines disciplinaires: seulement 5 formateurs du niveau secondaire ont répondu à cette question et ceci en cochant dans la case « Aucune modification ». Nous ne considérons pas cet aspect comme relevant. De plus, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre le degré de l'impact attendu sur leur pratique d'enseignement par les enseignants du niveau primaire et celui attendu par les enseignants du niveau secondaire.

situation de handicap et la scolarisation dès quatre ans ( $p < 0,01$ ). Les différences restent significatives en ce qui concerne le regroupement des disciplines ( $p < 0,05$ ) et semblent se dessiner aussi quant à leur avis sur le besoin d'adapter les moyens d'enseignements romands ( $p < 0,1$ ). Par contre, elles ne sont pas significatives concernant leur adhésion à l'introduction de la « Formation générale ».

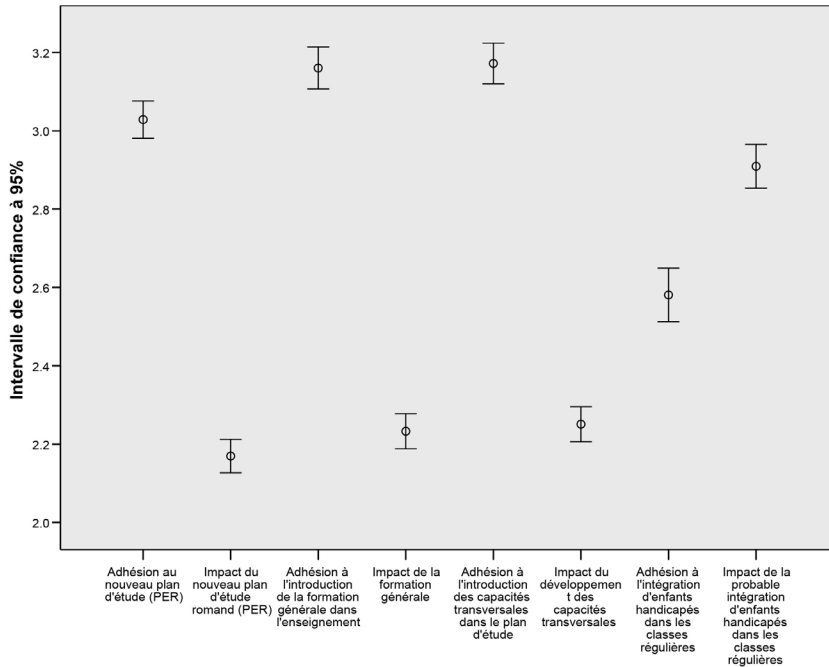


Figure 7. Décalage entre l'adhésion y les changements prévus par les enseignants

Par ailleurs, les données montrent un décalage très significatif ( $p < 0,001$ ) entre leur degré d'adhésion et leur perception de l'impact que ces réformes risquent d'avoir dans leur propre pratique d'enseignement. En effet, les enseignants perçoivent qu'il y aura peu d'impact dans le domaine de la « Formation générale » et le développement des « Capacités transversales » dans les disciplines scolaires. Par contre, ils perçoivent la probable intégration d'enfants en situation de handicap dans les classes régulières comme un changement important dans leur pratique.

À la lecture de ces résultats, une prise de conscience de ces décalages de perception nous paraît très importante afin d'accompagner l'application de ces points particuliers du plan d'études de manière appropriée sans qu'elle soit laissée à la seule appréciation et responsabilité de l'enseignant ou du formateur.

## Les répercussions perçues par les formateurs d'enseignants

Dans cette section, nous identifions quelques différences significatives constatées entre les réponses des formateurs de différents profils professionnels.

### Répercussions selon le profil des formateurs

D'après nos analyses statistiques, les formateurs HEP qui enseignent actuellement dans l'enseignement obligatoire (primaire ou secondaire) ne perçoivent pas ou très peu de répercussions de la réforme du curriculum dans leur pratique de formation. En effet, ces formateurs (aussi enseignants dans une école primaire ou dans un collège secondaire) perçoivent significativement moins de répercussions ( $p < 0,05$ ) que leurs 45 collègues formateurs qui n'ont pas une expérience actuelle dans l'enseignement obligatoire en ce qui concerne les contenus spécifiques des cours et l'utilisation des moyens d'enseignement.

Nous avons constaté, par un test  $t$  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 et les formateurs qui déclarent ne pas avoir participé à ces réformes antérieures<sup>31</sup>. 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 HarmoS ou dans la rédaction du 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 de ce changement de curriculum dans la pratique.

### Répercussions selon les modifications déjà effectuées par les formateurs<sup>32</sup>

Nous avons demandé aux formateurs 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 (voir Figure 8).

31 Par exemple, dans les réformes CIRCE, dans l'introduction de moyens d'enseignement COROME, dans l'introduction de l'enseignement de l'allemand, dans le PENSE, entre autres.

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

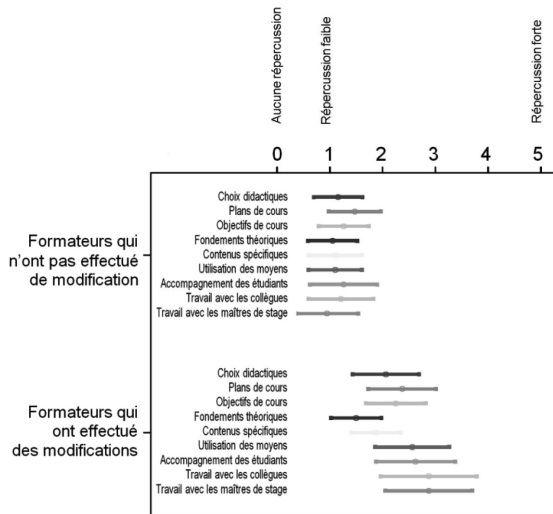


Figure 8. Différence entre les représentations des répercussions dans la pratique d'enseignement des formateurs

Ces différences ne sont pas significatives lorsque les formateurs évoquent les répercussions sur les fondements théoriques de leurs cours. Par contre, comme nous pouvons le percevoir dans la Figure 8, 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 qui accueillent des étudiants soit des degrés préscolaires, primaires ou secondaires 1).

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

Les formateurs (ils sont 40) qui ont déjà utilisé le nouveau curriculum PER en consultation en ligne dans le cadre de leurs cours 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 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 un degré de répercussion des réformes sur les pratiques d'enseignement plus fort 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 9).

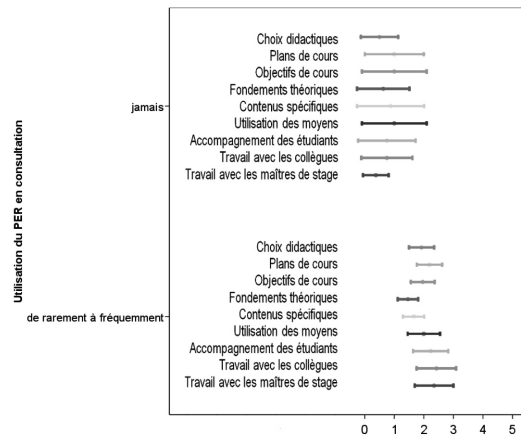


Figure 9. Répercussions selon l'utilisation du nouveau curriculum

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 étudiants stagiaires durant leur pratique professionnelle. Nous ne pouvons pas interpréter ces réponses comme une compatibilité des approches jusqu'ici transmises dans la formation et les approches pédagogiques proposées par le PER, ou au contraire, s'ils considèrent qu'il n'y a aucune répercussion d'un curriculum aux fondements théoriques et contenus des cours HEP. Notre recherche ne permet pas de l'interpréter.

Par contre, comme nous pouvons l'observer aussi dans la Figure 9, 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 maîtres de stage (FEE - formateurs en établissement).

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 nouveau curriculum (mis en consultation) avec la variable aussi binaire qui représente l'utilisation ou non du nouveau curriculum dans le cadre des cours. Il en ressort que les deux variables sont liées (voir Tableau 3).

Tableau 3. Tableau croisé entre les utilisateurs du PER et les modifications qu'ils ont effectuées

		Formateurs ayant déjà effectué des modifications		
		<i>NON</i>	<i>OUI</i>	
Formateurs qui ont utilisé le PER dans le cadre de leurs cours	<i>de rarement à fréquemment</i>	Effectif	<b>15</b>	<b>23</b>
		Effectif théorique	20.2	17.8
	<i>jamais</i>	Effectif	<b>11</b>	<b>0</b>
		Effectif théorique	5.8	5.2

Effectivement, tous les formateurs qui n'ont « jamais » utilisé le nouveau curriculum PER en consultation 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 percevoir dans le Tableau 3, 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. Nous pouvons avancer l'idée que certains formateurs repèrent de nouvelles manières de penser leur activité de formation en modifiant certains cours, mais que cela n'a pas une incidence sur les contenus, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages du point de vue théorique.



# Chapitre 6

## Étude III. L'expérience d'un changement préalable dans le canton de Neuchâtel: le PENSE

Dans ce chapitre nous présentons les résultats d'une enquête sur l'organisation de la formation continue des enseignants pour l'introduction d'un curriculum dans le canton de Neuchâtel. Il s'agit du Plan d'études neuchâtelois du secondaire 1 : PENSE. Lors de sa mise en vigueur, dans les années 2006 et 2007, les enseignants ont dû assister à une séance obligatoire de présentation générale du plan d'études, suivie d'ateliers sur ses concepts généraux. De plus, ils devaient réaliser 4 actes de formation continue en 3 ans. Parmi 936 enseignants du niveau secondaire 1 du canton de Neuchâtel, 202 ont répondu au questionnaire, soit environ le 22 % des enseignants concernés. La plupart des réponses proviennent d'enseignants en langues et en mathématiques et sciences de la nature. Les enseignants participants à ce questionnaire représentent tous les « Domaines disciplinaires » enseignés (voir Figure 10).

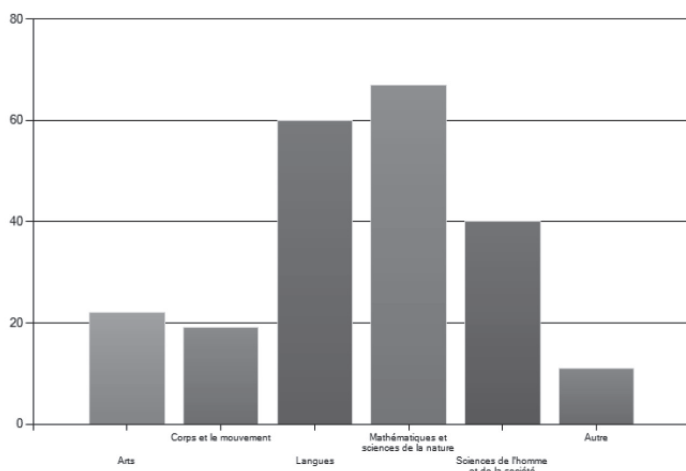


Figure 10. « Domaines Disciplinaires » des enseignants répondants à ce questionnaire

Ils enseignent dans les différents degrés<sup>33</sup> de l'école secondaire. D'après les analyses des réponses, pour 121 des enseignants répondants, la séance d'information pour l'introduction au nouveau programme ne permet pas d'« entrer » dans le plan d'études PENSE. En effet, sur une échelle Likert à 5 points, les enseignants ont répondu avec un minimum de 1 point et un maximum de 2 points avec une moyenne de 1,92. La séance d'introduction était organisée à titre de première rencontre. Par la suite, chaque enseignant a pu participer à d'autres événements (ateliers, cours, conférences, congrès, etc.) de formation continue à la HEP-BEJUNE ou dans une autre institution.

### L'avis des enseignants

Nous avons demandé, d'une manière générale, quel est l'avis des enseignants sur le plan d'études PENSE en ce qui concerne :

- la description de ce que les élèves doivent apprendre en termes d'objectifs et compétences,
- l'introduction des « Capacités transversales » dans le plan d'études (communication, collaboration, réflexion, pensée créatrice, etc.) et
- l'ouverture de l'école à une mission globale et générale de formation (le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport au monde).

116 enseignants ont répondu à chaque affirmation avec une échelle à 4 points :

- 1 (pas favorable du tout),
- 2 (pas vraiment favorable),
- 3 (assez favorable) et
- 4 (tout à fait favorable).

Tableau 4. Avis des enseignants à propos du PENSE 2006-2008

Avis concernant	Moyenne	Ecart type
La description des objectifs	3,05	1,012
L'introduction des « Capacités transversales »	2,95	1,012
L'ouverture à la « Formation générale »	2,90	1,145

Nos analyses statistiques (voir Tableau 4) relèvent un avis assez favorable des enseignants sur les trois grands aspects de ce changement produit entre 2005-2008 dans le canton de Neuchâtel, à savoir, la description des objectifs d'apprentissage, l'introduction des « Capacités transversales » à développer dans toutes les disciplines et l'ouverture à une « Formation générale » dans le cadre de l'enseignement obligatoire.

<sup>33</sup> 48,1% (64) dans le degré 8 HarmoS (ex 6), 65,4% (87) dans le degré 9 HarmoS (ex 7), 70,7% (94) dans le degré 10 HarmoS (ex 8) et 66,2% (88) dans le degré 11 HarmoS (ex 9).

## Les répercussions dans les activités proposées aux élèves

Nous avons invité les participants à ce questionnaire à estimer l'impact de l'introduction du PENSE dans leur enseignement. Ils pouvaient estimer le degré de fréquence concernant :

- l'utilisation du plan d'études pour planifier les activités proposées à leurs élèves,
- l'ouverture de leur enseignement à une mission globale et générale de formation (formation générale),
- l'intégration des « Capacités transversales » dans le cadre de leurs leçons,
- la conduite d'évaluations formatives (sans notes).

Ils pouvaient répondre sur une échelle de Likert à 5 points qui allait de « très rarement » (score = 1) à « très souvent » (score = 5).

Tableau 5. Degré de répercussion du PENSE sur différents aspects de la pratique d'enseignement. L'erreur standard moyenne mesure l'incertitude de l'estimation de la moyenne, alors que l'écart-type mesure la variabilité des réponses de l'échantillon.

Degré de répercussion sur :	Erreur		
	Moyenne	Ecart-type	standard moyenne
l'utilisation du PENSE pour planifier	2,48	1,387	0,132
la « Formation générale »	3,50	1,426	0,135
les « Capacités transversales »	3,54	1,393	0,132
l'évaluation formative	3,67	1,296	0,123

Notre analyse statistique (voir Tableau 5) montre qu'en moyenne, les enseignants ( $N = 111$ ) utilisent de manière modérée le PENSE pour planifier leurs leçons. Par contre, ils déclarent ouvrir leur enseignement à une mission globale et générale de formation (« Formation générale »), intégrer les « Capacités transversales » dans le cadre de leurs leçons ainsi que mener, en plus des évaluations sommatives et certificatives, des évaluations formatives (sans notes). Dans les limites de ces résultats, notre étude ne peut pas avancer que l'impact est réel sur les pratiques, mais que les enseignants déclarent intégrer ces nouvelles pratiques proposées par le curriculum PENSE.

Quant à leur estimation sur le degré d'intégration des « Capacités transversales » dans leur enseignement, nous avons proposé une échelle Likert à 5 points : 1 correspondant à une « intégration très faible » et 5 à une « intégration très forte ». Les enseignants participants à ce questionnaire ont déclaré intégrer davantage la réflexion des élèves (3,79). Suivent la communication des élèves, la collaboration entre élèves, leur démarche critique et finalement (avec 2,97 de moyenne) leur pensée créatrice.

La séance d'information et formation destinée à l'introduction du PENSE englobait quatre piliers. Nous avons posé la question de savoir si cette séance avait permis aux enseignants ( $N = 111$ ) d'améliorer ces quatre piliers : collaboration avec leurs collègues, différenciation dans leur enseignement, relation avec les parents et évaluation plus formative. L'échelle de Likert à 5 points allait de 1 (« très peu ») jusqu'au 5 (« beaucoup »).

Tableau 6. Impact de la séance d'information-formation PENSE sur l'amélioration de certaines pratiques enseignantes

La séance avait permis d'améliorer :	Moyenne	Ecart-type
l'évaluation (évaluation plus formative)	2,32	1,421
la différenciation dans l'enseignement	2,31	1,360
la collaboration avec les collègues	1,81	1,164
la relation avec les parents des élèves	1,73	1,175

D'après nos analyses (voir Tableau 6), cette séance a permis aux enseignants de faire seulement très peu d'améliorations. Ils déclarent avoir amélioré surtout l'évaluation en introduisant des pratiques d'évaluation plus formative. Ensuite, ils témoignent qu'ils ont introduit de la différenciation dans leur enseignement, qu'ils ont amélioré la collaboration avec leurs collègues et, en dernière place dans le score, la relation avec les parents des élèves.

Après plusieurs années d'utilisation du curriculum PENSE, celui-ci a été remplacé par le Plan d'études romand (PER). En principe, seule une information générale a été proposée aux enseignants du secondaire 1 (élèves âgés de 11 à 15 ans) du canton de Neuchâtel. Toutefois, ils ont pu exprimer leurs besoins ou souhaits de formation dans ce domaine. Ces réponses ont permis aux chercheurs de transmettre ces informations de manière anonyme aux responsables de la Formation continue au sein de la HEP-BEJUNE. Ces informations permettront de mettre en place de nouveaux cours à l'intention des enseignants concernés par les caractéristiques spécifiques de deux changements de curriculum consécutifs.

## **Étude IV. (Ré)actions avant et après l'introduction du curriculum: enquête longitudinale**

Dans cette section, nous présentons les résultats comparatifs concernant les modifications prévues dans les activités des formateurs avant l'entrée en vigueur du PER (2010) et les modifications déclarées après cette mise en vigueur (2012).

Deux questionnaires en ligne (l'un en 2010 et l'autre en 2012) avaient été soumis aux acteurs suivants de la formation: les formateurs HEP, les maîtres de stage (FEE – formateurs en établissement), les enseignants-formateurs chargés d'accompagner leurs collègues dans l'introduction du PER. Le deuxième questionnaire en ligne (2012) traitait des mêmes aspects liés aux changements de pratique que ceux présentés dans les chapitres précédents concernant le premier questionnaire en ligne (2010). Il est à noter que les personnes interrogées, lors de l'envoi du premier questionnaire, n'avaient pu prendre connaissance que de la version en consultation du PER (2010).

À travers ces réponses, nous identifions certains changements que les formateurs jugent nécessaires à réaliser dans la formation des enseignants, des difficultés, ainsi que le degré de prise en compte des « Capacités transversales » proposées par le PER dans le cadre de leur enseignement. Sur le plan interprétatif, nous invitons le lecteur à lire les résultats de ce chapitre avec la plus grande prudence. En effet, dans l'analyse des entretiens réalisés, notamment dans la partie III de ce livre, il émerge différentes significations données aux « Capacités transversales ». Elles peuvent prendre chez un enseignant un sens précis lors de la planification d'une activité pédagogique puis un autre bien différent lors de la réalisation de cette activité et de son observation (voir résultats des études dans les chapitres de la troisième partie de ce livre).

### **Entre les modifications prévues et celles réalisées avant et après le PER**

Nous avons demandé uniquement aux répondants du premier questionnaire d'estimer le degré de modification sur une échelle Likert à six points, qui allait

« d'aucune modification » (score = 0) ou « très peu de modifications » (score = 1) à « beaucoup de modifications » (score = 5) qu'ils ont réalisées dans leurs activités d'enseignement en considérant :

- le regroupement des élèves de 4 et 5 ans dans une même classe,
- le passage d'un plan d'études par discipline à un plan d'études par domaines disciplinaires,
- les propositions du domaine de la « Formation générale »,
- le développement des « Capacités transversales » dans tous les domaines disciplinaires.

Nous nous sommes aussi intéressés à un nouvel aspect : l'évaluation des acquis des élèves dans la classe. Dans ce sens, nous avons demandé aux répondants du questionnaire d'estimer le degré de modifications qu'ils ont réalisé après la mise en vigueur du PER dans leur activité d'enseignement en ce qui concerne « l'évaluation des acquis des élèves ».

Dans nos analyses nous constatons une différence significative entre les modifications prévues initialement et celles que les formateurs déclarent réaliser après la mise en vigueur du PER : ils déclarent faire significativement moins de modifications que celles qu'ils ont prévues (voir Tableau 7). Ces différences concernent le passage d'un plan d'études par discipline à un plan d'études par domaines disciplinaires, les propositions du domaine de la « Formation générale » et le développement des « Capacités transversales » dans tous les domaines disciplinaires.

Tableau 7. Modifications prévues (en 2010) et réalisées (en 2012) par les différents formateurs

Statistiques pour échantillons appariés			
Modifications prévues (2010 - MOD1) et réalisées (MOD2 - 2012) en ce qui concerne	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
	MOD1 : domaines disciplinaires	2,33	1,457
MOD2 : domaines disciplinaires	1,28	1,213	0,122
MOD1 : formation générale	2,25	1,429	0,147
MOD2 : formation générale	1,59	1,242	0,127
MOD1 : capacités transversales	2,07	1,295	0,126
MOD2 : capacités transversales	1,74	1,323	0,129
MOD1 : regroupement enfants - 4-5 ans	1,71	1,814	0,230
MOD2 : regroupement enfants - 4-5 ans	0,97	1,515	0,192

En effet, si nous analysons la corrélation entre les réponses individuelles de chaque répondant (voir Tableau 8), nous pouvons nous apercevoir qu'il existe une corrélation significative entre les modifications prévues avant le changement du curriculum (en 2010) et celles réalisées après ce changement (en 2012) en ce qui concerne le regroupement des élèves de 4 et 5 ans dans une même classe et le développement des « Capacités transversales » proposées par le PER : les deux réponses de la plupart des répondants à l'enquête semblent être cohérentes. Par contre, pour ce qui concerne le regroupement des disciplines dans un même « Domaine disciplinaire » et la « Formation générale », nous pouvons constater que la plupart des enseignants ont répondu de manière très différente entre le premier et le deuxième questionnaire : mais ces différences ne sont pas significatives.

Tableau 8. Corrélations pour échantillons appariés entre les modifications prévues (2010) et réalisées (2012)

Modifications avant et après concernant	Corrélation	Sig.
Le regroupement d'élèves de 4-5 ans	0.366	0.003
Les domaines disciplinaires du PER	0.137	0.177
La formation générale du PER	0.083	0.424
Les capacités transversales du PER	0.201	0.040

Pour rappel, comme détaillé dans notre étude I, avant la mise en vigueur du PER, les formateurs d'enseignants (F-HEP) percevaient moins de modifications à réaliser que les enseignants. Nous avons comparé les modifications prévues avant l'introduction du PER et celles déclarées après si l'on prend en compte le regroupement des disciplines dans différents domaines disciplinaires, le domaine de la « Formation générale » ainsi que le développement des « Capacités transversales » dans chaque discipline scolaire. Selon les réponses des formateurs HEP (F-HEP) et des enseignants formateurs pour le PER (EF), il n'existerait pas de différences significatives entre les modifications prévues en 2010 et celles réalisées en 2012. Par contre, les enseignants formateurs en établissement (FEE) déclarent devoir réagir avec des modifications nécessaires dans leur enseignement durant le processus d'implémentation du nouveau curriculum PER. D'après notre analyse statistique, il existe un point d'écart sur une échelle de six entre les modifications prévues avant (en 2010) et celles réellement réalisées après la mise en vigueur du PER (en 2012). Quant aux formateurs d'enseignants (F-HEP) et aux enseignants formateurs pour l'introduction du PER (EF), nous constatons qu'il existe aussi un changement puisqu'ils déclarent plus ou moins de modifications en 2012 que celles prévues en 2010, mais ces différences ne sont pas significatives (voir Tableau 9).

Tableau 9. Statistique pour échantillons appariés - modification dans l'activité de formation

Groupe de formateurs et aspect déclenchant ou pas une modification dans l'activité de formation			Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
F-HEP	Domaines disciplinaires	MOD2 (2012)	1.91	1.379	0.288
		MOD1 (2010)	2.30	1.428	0.298
	Formation générale	MOD2 (2012)	2.30	1.174	0.263
		MOD1 (2010)	1.65	1.137	0.254
	Capacités transversales	MOD2 (2012)	2.69	1.543	0.303
		MOD1 (2010)	2.23	1.070	0.210
FEE	Domaines disciplinaires	MOD2 (2012)	1.04	0.999	0.121
		MOD1 (2010)	2.19	1.341	0.163
	Formation générale	MOD2 (2012)	1.23	1.086	0.135
		MOD1 (2010)	2.46	1.448	0.180
	Capacités transversales	MOD2 (2012)	1.28	0.938	0.113
		MOD1 (2010)	2.00	1.361	0.164
EF	Domaines disciplinaires	MOD2 (2012)	1.50	1.773	0.627
		MOD1 (2010)	3.63	1.996	0.706
	Formation générale	MOD2 (2012)	2.50	1.354	0.428
		MOD1 (2010)	2.10	1.595	0.504
	Capacités transversales	MOD2 (2012)	2.50	1.434	0.453
		MOD1 (2010)	2.10	1.449	0.458

Nous avons analysé de près les réponses de ceux qui déclarent réaliser beaucoup de changements à travers une analyse statistique par tableau croisé en sélectionnant les modifications prévues en 2010 et celles déclarées en 2012 en ce qui concerne le regroupement de disciplines dans des domaines disciplinaires. D'après ces analyses, nous pouvons constater que 30 répondants qui ont prévu « beaucoup » de modifications dans leur activité de formation dans le premier questionnaire répondent dans un deuxième questionnaire qu'ils font « peu ou aucune » modification. Quatre répondants déclarent faire l'inverse: c'est le cas de deux formateurs qui passent de 1 point (« peu de modifications » en 2010) à 5 points (« beaucoup de modifications » en 2012).

Quant à l'évaluation, dans la figure 11, nous constatons que la plupart des répondants déclarent réaliser très peu de modifications dans leurs pratiques d'évaluation des acquis des élèves.

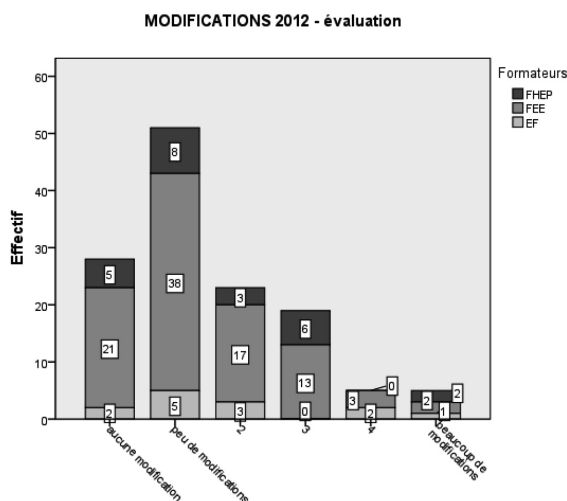


Figure 11. Modifications de pratiques en lien avec l'évaluation des acquis des élèves

### Quelle prise en compte des « Capacités transversales » proposées par le PER dans l'enseignement ?

Pour étudier la prise en compte des compétences qui traversent les différentes disciplines du curriculum, nous avons demandé aux participants dans l'édition du deuxième questionnaire (2012) d'estimer le degré d'intégration de ces différentes capacités proposées par le PER dans leur enseignement en considérant (pour les élèves) l'apprentissage des compétences à réaliser de tâches :

- collaboratives (entre élèves),
- créatives (pensée créatrice),
- réflexives (démarches réflexives),
- de communication et
- de développement des stratégies d'apprentissage.

Dans le Tableau 10 que nous présentons, nous illustrons notre analyse descriptive<sup>vi</sup> concernant la prise en compte des « Capacités transversales » proposées par le PER à travers une échelle de Likert qui va de 1 (« intégration très faible ») à 5 (« intégration très forte »). Chaque participant pouvait cocher la case « pas d'opinion/cela ne me concerne pas ».

Tableau 10. Intégration des « capacités transversales » dans l'enseignement

	Moyenne	Écart-type
Collaboration entre élèves	3.85	1.021
Créativité des élèves	3.57	1.081
Réflexion des élèves	3.86	0.999
Communication entre élèves	3.91	1.021
Stratégies d'apprentissage	4.00	0.970

Nous constatons que les différents répondants abordent les « Capacités transversales » du PER avec un score qui va de 3,5 à 4 (voir Tableau 10). Il y a quelques répondants qui répondent 1 et d'autres 5. En comparant les moyennes par échantillon apparié (voir Tableau 11), la « créativité des élèves » obtient un degré significativement plus faible que les « stratégies d'apprentissage ». Il y a un réel classement de la prise en compte des « Capacités transversales ».

Tableau 11. Degré auquel les différents groupes de formateurs intègrent les « Capacités transversales »

Groupes	Capacités transversales abordées	Moyenne	Ecart-type
F-HEP	Collaboration entre élèves	3.94	0.982
	Créativité des élèves	3.55	1.179
	Réflexion des élèves	3.79	1.193
	Communication entre élèves	<b>4.09</b>	1.071
	Stratégies d'apprentissage	3.82	1.185
FEE	Collaboration entre élèves	3.89	0.999
	Créativité des élèves	3.62	1.045
	Réflexion des élèves	3.90	0.967
	Communication entre élèves	3.92	1.008
	Stratégies d'apprentissage	<b>4.08</b>	0.903
EF	Collaboration entre élèves	3.43	1.207
	Créativité des élèves	3.10	1.179
	Réflexion des élèves	<b>3.67</b>	0.966
	Communication entre élèves	3.48	0.981
	Stratégies d'apprentissage	3.62	1.071

(F-HEP = formateurs d'enseignant / FEE = formateurs en établissement / EF = enseignants formateurs pour l'introduction du curriculum PER)

Si nous analysons de près les différentes catégories (groupes de formateurs), la pensée créative des élèves est la capacité la moins intégrée tandis que les capacités les plus intégrées dans l'enseignement des répondants à cette enquête sembleraient être :

- « la communication entre élèves » pour les formateurs d'enseignants (F-HEP),
- « les stratégies d'apprentissage » pour les formateurs en établissement (FEE) et
- « la réflexion des élèves » pour les enseignants formateurs pour l'introduction du nouveau curriculum (EF).

### **Quelles sont les difficultés rencontrées par les différents formateurs d'enseignants ?**

Dans le deuxième questionnaire, nous avons aussi demandé aux répondants d'estimer le niveau de difficulté rencontré dans leur activité en tant que formateur (FEE, EF ou F-HEP) en ce qui concerne :

- la lecture des objectifs, composantes et progressions d'apprentissages proposés par le PER,
- le regroupement des élèves de 4 et 5 ans dans une même classe,
- les objectifs d'apprentissage par « Domaines disciplinaires » (Langues, SHS,...),
- les propositions du domaine de la « Formation générale »,
- le développement des « Capacités transversales » dans tous les domaines disciplinaires,
- les formes de planification des leçons ou des séquences d'apprentissage en appliquant le PER et
- les formes d'évaluation des acquis des élèves.

Chaque participant à l'enquête pouvait répondre à travers une échelle de Likert de 5 points: le point 1 correspondant à « très peu de difficultés » et le point 5 correspondant à « beaucoup de difficultés ». Les analyses statistiques montrent que les répondants trouvent « très peu de difficultés » dans l'implémentation du nouveau curriculum PER en ce qui concerne les « Capacités transversales » (voir Tableau 12). Les plus importantes difficultés rencontrées semblent être la lecture des objectifs, composantes et progressions d'apprentissages proposés par le PER, l'évaluation et la planification (Voir Tableau 12).

Tableau 12. Difficultés rencontrées dans les premiers pas de l'implémentation du PER

	Moyenne	Ecart-type
Lecture du PER	2.55	1.098
Regroupement - élèves 4-5 ans	1.91	1.276
Domaines disciplinaires	2.29	1.025
La « Formation générale »	2.37	0.962
Les « Capacités transversales »	2.36	1.038
Planification appliquant le PER	2.58	1.091
Formes d'évaluation	2.58	1.139

En scindant les différentes catégories de formateurs et en les comparant à travers une analyse descriptive, les formateurs d'enseignants (F-HEP) déclarent avoir moins de difficultés que celles déclarées par leurs collègues formateurs en établissement (FEE) et enseignants formateurs pour l'introduction du PER (EF) (Voir Tableau 13).

Tableau 13. Degrés de difficulté rencontrée par les différentes catégories de formateurs

Cat. de formateurs	Difficultés	Moyenne	Ecart-type
Formateurs HEP	Lecture du PER	1.97	1.075
	Regroupement - élèves 4-5 ans	1.78	1.263
	Domaines disciplinaires	1.81	0.921
	La « Formation générale »	1.71	0.659
	Les « Capacités transversales »	1.88	0.857
	Planification appliquant le PER	2.16	1.128
	Formes d'évaluation	2.37	1.182
FEE	Lecture du PER	2.70	1.065
	Regroupement - élèves 4-5 ans	1.94	1.273
	Domaines disciplinaires	2.40	1.033
	La « Formation générale »	2.51	0.944
	Les « Capacités transversales »	2.48	1.025
	Planification appliquant le PER	2.66	1.075
	Formes d'évaluation	2.65	1.158
EF	Lecture du PER	2.30	1.081
	Regroupement - élèves 4-5 ans	2.00	1.549
	Domaines disciplinaires	2.00	0.882
	La « Formation générale »	2.26	1.098
	Les « Capacités transversales »	2.25	1.209
	Planification appliquant le PER	2.63	1.065
	Formes d'évaluation	2.28	0.826

Les analyses de variance (variables difficultés/facteurs : les trois catégories de formateurs) montrent que les différences dans le degré de difficultés sont significatives pour les objectifs PER, les domaines disciplinaires, la « Formation générale » et les « Capacités transversales », pour les enseignants formateurs concernés, il n'y a pas de difficultés majeures en ce qui concerne le regroupement des élèves de 4 et 5 ans dans une même classe, les formes d'évaluation des acquis des élèves et les formes de planification des leçons ou des séquences d'apprentissage en appliquant le PER. Pour les autres items concernant ces difficultés, il n'y a pas de différences significatives.

## Y a-t-il un décalage entre l'adhésion aux réformes et les obstacles rencontrés ?

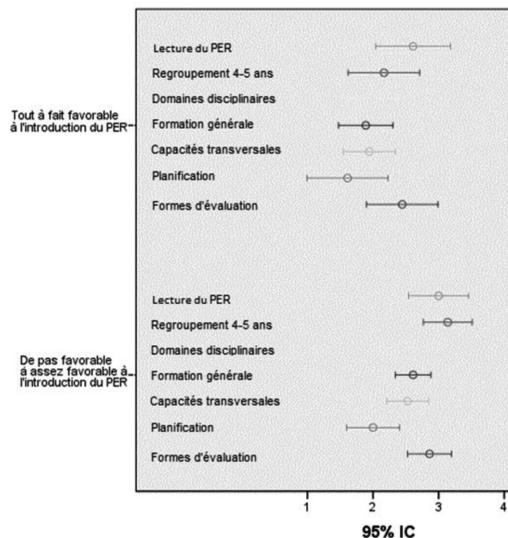
Pour rappel, dans notre étude I, nous avons identifié un degré élevé d'adhésion des répondants au premier questionnaire en ce qui concerne les différents aspects du changement de curriculum en Suisse romande (voir Chapitre 5, Section 1). Nous avons aussi constaté un décalage entre ce degré d'adhésion et leurs modifications prévues avant la mise en vigueur du PER (voir Chapitre 5, Section 2).

Nous nous sommes demandé s'il existait un décalage entre ce degré d'adhésion déclaré dans le questionnaire soumis durant l'année 2010 et le degré de difficultés que les mêmes répondants déclarent rencontrer durant l'année 2012 (après la mise en vigueur du PER) en ce qui concerne :

- la lecture des objectifs d'apprentissage,
- le regroupement des élèves de 4 et 5 ans,
- le rassemblement des disciplines dans les « Domaines disciplinaires »,
- les propositions du domaine de la « Formation générale »,
- le développement des « Capacités transversales » dans tous les domaines disciplinaires,
- la planification à partir de ce curriculum et
- les formes d'évaluation qui peuvent découler.

Les répondants concernés par l'implémentation du PER qui adhéraient fortement à ces aspects du PER déclarent avoir moins de difficultés dans son implémentation (voir Figure 12). Mais, ceux qui n'étaient pas favorables déclarent rencontrer un degré supérieur de difficulté avec une corrélation négative, mais faible (de -0.21) en ce qui concerne le rassemblement des disciplines dans les « Domaines disciplinaires » et le développement des « Capacités transversales » dans tous ces domaines disciplinaires.

Figure 12. Degré de difficultés rencontrées par les formateurs selon leur adhésion à l'introduction du PER



Par contre, dans le Tableau 14, nous constatons que ce n'est pas le cas pour le domaine de la « Formation générale » : la corrélation est négative, mais elle n'est pas significative.

Tableau 14. Corrélations pour échantillons appariés entre difficultés rencontrées (2012) et adhésion (2010)

Concernant	Corrélation	sig.
Les domaines disciplinaires	-0.238	0.003
Formation générale	-0.136	0.081
Capacités transversales	-0.214	0.004



## **Étude V. Différents points de vue sur la réalité professionnelle lors d'un changement de curriculum**

Nous traçons ici quelques portraits à partir de nos analyses des contenus de différents entretiens semi-directifs réalisés auprès :

- des responsables de la formation HEP (membres de la direction, responsables),
- des formateurs des enseignants (F-HEP),
- des formateurs en établissements ou maîtres de stage (FEE) ainsi que
- des enseignants formateurs pour l'introduction du Plan d'études romand (EF).

Quant aux participants à ces entretiens (voir Tableau 1), il s'agit de 3 enseignants formateurs pour le PER (EF), de 4 enseignants formateurs en établissement (FEE), de 8 formateurs d'enseignants des formations initiales (primaire et secondaire) et continues (F-HEP) ainsi que 8 responsables de projets des formations initiales et continue et de la direction de la HEP.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux différents aspects étudiés dans nos pages précédentes. Pour rappel, nous avons pris contact uniquement avec quelques collègues ayant déclaré avoir prévu un fort degré de modifications dans leur activité soit de formation, soit d'enseignement à partir des nouvelles propositions officielles. Nous explorons quelles sont, d'après les différents responsables et formateurs des enseignants, les modifications à apporter dans leurs pratiques d'enseignement ou de formation des enseignants à partir de ce curriculum. Notre analyse identifie différents points de vue sur leur réalité professionnelle lors de ce changement. L'étude V explore les changements pour l'enseignement à l'école, les difficultés aperçues et les enjeux de l'accompagnement des enseignants dans cette réforme. De plus, nous explorons les réactions dans la formation des enseignants, les modifications à apporter, certaines difficultés rencontrées lors de ces changements du curriculum ainsi que quelques pistes pour lire, interpréter et appliquer le plan d'études ainsi que la nécessité d'une pratique qui rencontre la recherche et d'une recherche qui rencontre la pratique. Au moment de la publication de ce livre, nous constatons que quelques-uns de ces propos et quelques-unes de nos analyses

ont déjà eu des retombées directes dans l'institution grâce aux réflexions que ces entretiens entraînent ainsi que par les différentes restitutions de savoirs que nous avons proposées aux collègues chercheurs, formateurs des formations initiales et continue. Après le changement du curriculum en Suisse romande, la HEP-BE-JUNE a commencé le changement de programmes de formation, des plans-cadres et des plans de cours (encore en évolution dans ses aspects tant prescrits que réels).

### **Contenu du plan d'étude, réaction des acteurs et son utilisation**

Certains acteurs de la formation pensent que 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 avec les 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 formateurs, le plan d'études (PER) n'est pas très explicite sur le lien réel entre les compétences : « *avec très peu de connaissances* » ; « *très rhétorique* ». Ils craignent qu'aucune retombée ne puisse résulter sur l'activité concrète des formateurs.

Certains formateurs, comme Géraldine<sup>34</sup>, ont participé activement à plusieurs réformes antérieures. Lors d'un premier entretien, elle dit que :

« les enseignants ont extrêmement peur du changement [...] : ça se faisait comme ça de notre temps. C'est extrêmement difficile. Mais on ne peut pas faire ça, les parents ne seront pas d'accord [... Le PER] c'est quand même pas un programme clé en main. On ne nous dit pas quand, à quelle heure, quand est-ce qu'on va// on commence à travailler ceci et cela. En troisième ? En quatrième ? C'est sur le cycle de 3-4. [...] Et de temps en temps ça prend tout le cycle, alors, oui, mais c'est quand ? Donc ça, c'est quelque chose qui les, je crois, qui les insécurise. »

(Géraldine, formatrice HEP)

D'après Géraldine, il existe une crainte de la part des enseignants par rapport aux difficultés à mettre en œuvre le nouveau curriculum, mais il existe aussi l'idée que les propositions du PER ne sont pas nouvelles, qu'on les pratiquait déjà. Le Plan d'études romand n'étant pas rédigé comme « un programme clé en main », les enseignants, habitués à des moyens d'enseignement qui proposent un ordre séquentiel d'activités didactiques, peuvent se sentir désorientés à l'heure de décliner ces compétences (objectifs d'apprentissage et progressions proposées par le PER) en compétences à réaliser des tâches complexes ou simples en faisant mobiliser des connaissances de base. De plus, quand il s'agit d'un plan d'études et non pas d'un moyen d'enseignement officiel (méthode d'enseignement), les enseignants doivent planifier quand et comment développer chaque compétence prescrite. Surtout si l'on considère les différents types de compétences qui doivent non seulement se

34 Tous les prénoms utilisés dans ce livre sont fictifs.

développer tout au long d'une année, mais plutôt durant tout un cycle de 4 ans de scolarisation, voire lors de toute la scolarité ou même tout au long de la vie<sup>35</sup>. Dans un sens plus général, pour l'un des membres de la direction :

« la principale difficulté c'est, tout projet quel qu'il soit se heurte à la résistance naturelle de l'être humain à tout changement ou situation. Le changement engendre des craintes, des inquiétudes, des difficultés et puis la réaction normale, c'est le refus du changement. »

(Ivan, responsable HEP)

Il peut s'agir de craintes, d'inquiétudes, de difficultés en lien avec un changement de plan d'études. Mais il s'agit aussi d'un questionnement : quelle place donner à l'une ou l'autre composante de chaque compétence<sup>36</sup>.

Quant à l'accompagnement des enseignants pour l'introduction du PER, l'un des enseignants formateurs affirme que certains collègues enseignants participants à des ateliers qu'il a animés :

« prennent le PER comme un autre document avec le côté clé en main qui doit tout de suite émerger. Ça doit être quelque chose, ça doit être des choses pratiques, des recettes qu'on peut appliquer. Et [le PER] c'est un outil qui permettrait, qui nous permettrait de réfléchir à une organisation de notre enseignement. »

(Gabriel, enseignant formateur pour le PER)

L'enseignant formateur Gabriel identifie l'un des problèmes pour accompagner des enseignants trop habitués à organiser leur enseignement par des moyens d'enseignement intercantonaux (fiches, exercices...). Pour ces enseignants il semblerait que le PER devrait donner quelques clés méthodologiques bien pratiques. Ces enseignants participants aux séances d'information semblent nécessiter avant tout une méthode d'enseignement plus qu'un plan d'études. L'un des responsables de la formation nous précise :

« ça me paraît assez normal que quand on lance une nouveauté aussi importante que ça [le nouveau Plan d'études romand], on doit forcément s'attendre à ce que le corps enseignant soit assez réfractaire. [...] Au lieu de préparer le terrain en disant il faudrait se confronter un peu, on va se faire critiquer. Enfin, voilà, il faut passer par cette étape-là. Il faut que les gens aient l'occasion de dire qu'ils ne sont pas d'accord, qu'ils ont peur, qu'ils ont un certain nombre de craintes, enfin, etc., etc. Et quand ils auront pu manifester ça, on pourra continuer. Si on les laisse pas manifester ces peurs et si on leur dit comme ç'a été fait quelquefois en disant "vous êtes résistants aux changements" [...] Donc finalement on se retrouve avec des collègues qui fonctionnent très exactement comme ils ont toujours fonctionné, ils ont strictement rien changé. »

(Bertrand, responsable HEP)

35 Comme pour certaines compétences disciplinaires ou transversales à toutes les disciplines du curriculum.

36 Dans le PER, les compétences sont formulées comme objectifs d'apprentissage.

Bertrand s'attend à ce que le corps enseignant soit assez réfractaire aux changements de plan d'études. Pour lui, il est nécessaire de préparer le terrain pour que les enseignants puissent avoir l'occasion de dire ce qu'ils pensent, « *qu'ils ne sont pas d'accord, qu'ils ont peur* ». Par la suite, pour lui, il serait possible d'y travailler.

Un autre responsable de la formation HEP soulève deux aspects souvent « *négligés* ». Le premier est celui de l'énergie pour élaborer un nouveau plan d'études au détriment de la préparation des ressources humaines pour accompagner les enseignants :

« alors, mon souci [...] c'est qu'au départ on met beaucoup d'énergie, beaucoup, parfois, de ressources pour le conceptuel, beaucoup de ressources pour définir des réformes, des plans-cadres [...] parfois et puis in fine, quand la réforme elle aboutit, quand on a le consensus, quand politiquement/il est décidé/à être acceptée par toutes les instances qui décident, après, parfois on se rend compte qu'on a d'énormes difficultés de trouver les ressources auprès des gens du terrain pour que la réforme ne reste pas uniquement dans le beau classeur qui est posé sur une étagère. »

(Jean-Marc, responsable HEP)

Quant au deuxième aspect négligé :

« on minimise chaque fois l'impact, parce qu'on se focalise sur les contenus, mais on minimise, de mon point de vue, souvent, l'impact quand, l'important, c'est ce qu'on doit donner aux enseignants pour faire le deuil de ce qu'ils ont connu, pour entrer dans un nouveau processus [...] de faire quelque chose qu'on perd, qu'on a pratiqué jusqu'au jour J. Et au jour J +1, avec la réforme qui devrait entrer en vigueur, là, ben [...] on doit veiller à accompagner, pas seulement en termes de formation au niveau contenu, objectifs d'apprentissage, mais aussi un apport, entre guillemets psychologiques, pour pouvoir sécuriser les enseignants qui se trouvent "désécurisés" par rapport à la nouveauté. »

(Jean-Marc, responsable HEP)

Ce deuxième aspect considéré par Jean-Marc décrit une préoccupation des responsables de l'éducation pour l'information et la formation continue des enseignants pour « implémenter » le nouveau curriculum. Cet accompagnement prendrait souvent les aspects structurels et du contenu à faire passer au détriment de ce que cela implique pour la personne enseignante en tant que sujet social, culturel, professionnel et pédagogique.

### **Passage d'un curriculum à l'autre : quels changements dans la formation des enseignants ?**

Concernant les modifications apportées dans les cours de formation des enseignants si l'on tient compte du PER, la formatrice Magali nous fait part de sa position face à ce changement :

« ben j'ai changé de curriculum prescrit. "Le Classeur bleu" [ancien classeur programme pour l'école primaire neuchâteloise] est toujours présent, je le montre, je dis que ça existe encore pour certains degrés parce que le PER n'a

pas encore été introduit dans tous les degrés. Donc historiquement c'est important de l'avoir et puis, j'utilise le PER en le nommant comme étant le curriculum prescrit officiel ; "c'est les contenus à enseigner", et en expliquant bien que ce ne sera pas les contenus enseignés, mais que c'est ce que la société souhaite que les enseignants enseignent. »

Le curriculum prescrit est présenté par cette formatrice en tenant compte des anciens documents officiels encore en vigueur pour « *certaines degrés* ». Elle propose une présentation du curriculum comme outil socioculturel et politique sur lequel les enseignants doivent instrumenter leur enseignement « *ce que la société souhaite que les enseignants enseignent* ».

« alors, voilà il y a déjà d'abord simplement un changement d'outil après il y a un changement de structure et puis de, de vision globale de la progression dans les apprentissages, on est vraiment dans une progression « spiralaire » et, enfin il y a toute cette vision-là que j'utilise et que je [...] ça a changé les choses par rapport à ma manière de présenter les (contenus). »

(Magali, formatrice HEP)

Pour cette formatrice d'enseignants, il y a des changements à plusieurs niveaux. D'une part, il s'agit d'un changement d'outil. D'autre part, il s'agit d'un changement de la structure du programme puis de la progression dans les apprentissages des élèves : en la décrivant comme « *progression spiralaire* ». Finalement, il s'agit de deux changements qui entraînent des modifications dans la manière de donner son cours pour les futurs enseignants. Pour elle, les modifications réalisées dans le cadre de son cours ont été effectuées « *progressivement* » :

« oui, alors ça a changé progressivement. C'est arrivé, maintenant je ne sais pas, il y a 2-3 ans déjà. [...] où je faisais les deux en parallèle en me disant que les étudiants qui allaient sortir, qui étaient au début et qui allaient sortir deux ou trois ans après, auraient ce plan d'études comme base, donc ils devaient déjà être au clair avec ça. [...] Je leur demandais de travailler sur les documents officiels de l'époque, mais j'avais toujours en parallèle l'autre. »

(Magali, formatrice HEP)

Lors des différentes étapes de consultation et de mises en vigueur du nouveau plan d'études (2-3 ans). La formatrice Magali a progressivement proposé une formation en articulant l'ancien curriculum avec le nouveau. Le travail en parallèle permettrait, d'après la formatrice, une formation préparant les enseignants au nouveau curriculum tout en tenant compte du curriculum encore en vigueur dans le terrain des stages professionnels.

### **La difficulté de synchroniser l'introduction du curriculum avec l'enseignement et la formation des enseignants**

Les nouveautés d'un curriculum peuvent déclencher quelques difficultés pour former les étudiants si les enseignants des établissements formateurs (institutions accueillant les enseignants stagiaires en formation) ne sont pas encore in-

formés, formés et actifs dans l'« implémentation » de ce curriculum. Par exemple, le nouveau curriculum PER a été achevé peu de temps avant sa mise en vigueur échelonnée sur trois années scolaires. Les formateurs en établissement (FEE), enseignants titulaires d'une classe ayant comme référence l'ancien curriculum, sont concernés par la formation des enseignants stagiaires qui peut-être doivent faire leur planification sur la base du nouveau curriculum. Plusieurs enseignants titulaires n'ont pas eu forcément d'information ni de formation préalable sur ce nouveau curriculum. Il ne serait pas possible pour eux d'encadrer les enseignants stagiaires en conséquence.

Le point de vue d'un responsable de la formation illustre ce problème de synchronisation :

« l'autre élément que j'ai remarqué [...], je vois dans le terrain, c'est vrai que si on n'a pas suffisamment de temps pour pouvoir discuter avec eux ou si on ne donne pas du temps aux enseignants du terrain pour s'approprier et avoir la possibilité de reconstruire des contenus, j'entends, ben, les impacts seront très minime. »

(Jean-Marc, responsable HEP)

Les propos de Jean-Marc montrent que, pour certains, cette transition d'un curriculum à l'autre a été vécue avec peu de temps mis à disposition pour que les enseignants et les formateurs puissent préparer, anticiper et participer activement à ce changement de curriculum. Il ressort le sentiment d'un manque de synchronisation entre les réformes rédigées, les changements à apporter dans l'enseignement et les modifications à réaliser dans la formation des enseignants.

Nous avons identifié deux points de vue concernant les nouveautés de ce curriculum. Pour les uns, ce curriculum formalise ce que l'on faisait déjà à l'école. Pour d'autres, ce curriculum met en évidence des nouveautés, de nouvelles compétences que l'école et la formation des enseignants devraient prendre en compte dès sa mise en vigueur.

Les propos du formateur Sébastien illustrent le premier point de vue :

« moi, je suis persuadé qu'il y avait déjà certaines choses qui se faisaient. Maintenant l'avantage avec ce nouveau plan d'étude, c'est que c'est formalisé et puis on l'a écrit. Mais intuitivement, il y a pas mal de choses qui se faisaient dans une classe. »

(Sébastien, formateur HEP)

Les propos des responsables Claude et Ivan illustrent le point de vue contraire :

« le domaine de la "Formation générale" est un des éléments les plus difficiles à aborder dans la formation HEP. »

(Claude, responsable HEP)

« par exemple, les capacités transversales, lorsque l'on aime une discipline et qu'on enseigne au cycle III, pourquoi est-ce que je passerais du temps pour faire travailler les élèves sur d'autres activités que celles que je considère comme essentielles : la maîtrise du champ disciplinaire qui est le mien ? Lors de l'an-

cien plan d'études, on pouvait faire sans [les capacités transversales]. Pour les enseignants cela peut sembler à quelque chose qui va venir en plus. Si ça vient en plus, comment on fait en plus, sans enlever autre chose ? Donc il faut bien construire les choses autrement. Et c'est ça la difficulté. Si on prend les MITIC, c'est exactement ça. Donc il faut vraiment changer quelque chose pour que les capacités transversales puissent se développer. S'il n'y a pas de changement, elles ne pourront pas apparaître. »

(Ivan, responsable HEP)

Si Sébastien est convaincu que ce curriculum formalise et prescrit ce qui se faisait déjà dans une classe, Claude et Ivan sont convaincus du contraire. Par exemple, le domaine de la « Formation générale » et celui des « Capacités transversales » nécessitent d'après eux certains changements de la part des enseignants et par conséquent dans la formation continue des enseignants. Selon Ivan, les enseignants devraient apprendre à « construire » différemment, et cela entraîne inévitablement des changements dans la pratique. Et, par voie de conséquence, chaque changement « entraîne inévitablement d'autres types de formation des enseignants » *initiale et continue* à mettre en place. Ces nouvelles compétences disciplinaires ainsi que les « Capacités transversales » du PER pourraient être perçues comme des contenus, des activités qui s'ajoutent à l'horaire.

Un autre aspect important de ce changement de curriculum est celui de l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes dites régulières. Selon les recommandations de la CDIP, il faut augmenter le nombre de périodes attribuées à la pédagogie spécialisée dans les formations initiales des enseignants. En réponse à notre question, un collègue responsable HEP a le sentiment :

« que là, on va continuer de former des enseignants qu'ils auront peut-être une sensibilisation un peu plus importante que ce qu'on peut avoir comme pratiques enseignantes. Mais, ils n'auront pas les aptitudes à véritablement intégrer des enfants à besoins spécifiques dans leur classe. Et là, moi, j'ai vraiment peur qu'on soit en train de surfer sur cette question-là et pis, d'autre part, parce qu'on ne voit pas les besoins au niveau des ressources. »

(Elias, responsable HEP)

Pour Elias, la formation des enseignants peut sensibiliser les étudiants à l'enseignement spécialisé sans acquérir une maîtrise leur permettant d'inclure et soutenir tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe sans la collaboration d'un enseignant vraiment spécialisé.

### **Une pratique qui devrait rencontrer la recherche et vice-versa**

Quant aux liens entre la pratique et la recherche dans la formation continue, l'un des responsables de la formation pense que :

« la formation continue doit être plus proche de la recherche, en tout cas de ses résultats. Peut-être aussi pour collaborer dans les enquêtes, pour les récoltes des données, je pense qu'on doit être plus proche de la recherche. »

(Élisa, responsable HEP)

Comme Elisa, d'autres formateurs, enseignants et responsables parlent d'une pratique qui devrait rencontrer la recherche et vice-versa. Tout changement peut devenir soit un décalage entre les propositions (des réformes ou des innovations) et la réalité du terrain, soit une occasion de réflexion, d'analyse, d'innovation ou de développement des propositions pédagogiques ou des outils. Pour l'un des responsables, la formation par la recherche dans la formation des enseignants devrait avoir une place plus axée sur la pratique :

« Ce qu'ils peuvent faire maintenant [comme travail de mémoire], mais je veux dire, comme c'est quand même un gros, un gros travail d'un seul coup. Je trouve que les étudiants n'apprennent pas à reproduire ce travail de réflexion durant leur carrière professionnelle. [...] Parce que les petites recherches (petits travaux de recherche diversifiés) on pourra les refaire. Quand on a un problème... voilà. Alors que là [l'actuel travail de mémoire], c'est un gros truc et finalement une fois qu'on est dans la pratique, on n'a plus le temps de faire ce genre de travail qui demande beaucoup trop d'investissement. Donc les gens ne le font plus. »

(Bertrand, responsable HEP)

Pour Bertrand, le travail de mémoire est un travail considérable et il est impossible de « reproduire » cette activité et ce type de travail réflexif lors de leur carrière professionnelle. Par contre, si lors de la formation les enseignants stagiaires faisaient de petites études diversifiées par exemple de développement d'outils, d'observation des situations ou de leurs propres expérimentations, ils pourraient utiliser ces compétences pour résoudre les problèmes concrets qu'un nouveau plan d'études ou une innovation peut susciter. Pour Ivan, responsable HEP, il y a trois enjeux de la « formation - recherche » en temps de réformes d'un curriculum :

« En premier lieu, on pourrait demander aux chercheurs de venir présenter leurs travaux lors de formations continues que l'on va devoir mettre en place à partir de 2011, 2012, etc. Donc, moi je vois des articulations possibles et nécessaires entre la formation continue, déjà pour exploiter ce qui existe, quand ça existe parce qu'on oublie que la recherche existe et pis on veut réinventer [la roue] à chaque fois. Ne pas utiliser ce qui existe, ça, c'est le premier drame. Le deuxième drame, la deuxième orientation, deuxième axe [...], les "Enseignants formateurs" sont des collègues bien implantés dans le terrain qui peuvent participer à des projets de recherche pour pouvoir tirer les éléments nécessaires de la pratique pour que les chercheurs puissent les exploiter après. Le troisième élément, c'est la veille nécessaire que pour les formateurs de la formation continue et ceux de la formation initiale puissent exploiter les résultats de recherche pour faire évoluer ces pratiques et donner des indications aux futurs enseignants. D'où le fait que la HEP doit travailler autrement. Là, j'arrive à des conclusions qui sont plus fondamentales, on est sur le même étage, on travaille à chacun un coin du même étage, qu'est-ce que l'on fait ensemble ? »

(Ivan, responsable HEP)

Ivan, en tant que responsable, se pose la question (en 2011) sur les collaborations à développer<sup>37</sup>. Il propose une formation qui puisse déclencher des recherches collaboratives en englobant les présentations des résultats, les projets de recherche formation et la participation active des enseignants et formateurs dans différents projets scientifiques ou réflexifs sur l'enseignement et la formation.

Pour Carlos (responsable HEP) :

« la recherche en formation initiale, elle doit surtout montrer à l'étudiant que ben voilà quand on enseigne, on se pose des questions et puis si on a des questions, on va essayer ensuite d'étudier, [...] dans la littérature, des éclairages théoriques. Et je trouve que là, il faut vraiment qu'au niveau de la recherche en formation initiale, on parte des observations que les étudiants font dans le terrain, des difficultés auxquelles ils sont confrontés. »

Pour Carlos, la formation et la recherche devraient être en lien avec les aspects concrets auxquels l'étudiant se confronte dans le terrain. Elles devraient permettre ainsi d'éclairer les questions pratiques par la littérature. Les expériences menées par les chercheurs pour trouver des solutions pourraient également aider les étudiants à répondre aux questions qu'ils posent.

### **Curriculum: actions, interactions et réactions des formateurs d'enseignants**

Quant au contenu du plan d'étude, l'analyse de ces entretiens illustre bien la nécessité de se donner un temps et un espace pour collaborer entre collègues et réfléchir concrètement aux enjeux du curriculum dans la formation des enseignants. D'après quelques formateurs, en Suisse romande, le corps enseignant est habitué à utiliser des moyens d'enseignement officiels qui proposent déjà un ordre séquentiel d'activités didactiques. Par conséquent, tout enseignant peut se sentir déconcerté s'il doit planifier « quand » et « comment » développer chaque compétence prescrite par cycle de 4 ans sans appui et sans moyens spécifiques (sans appui de moyen). D'une part, si un enseignant n'a pas la maîtrise professionnelle pour lire et interpréter de manière critique un curriculum, comment l'engager dans une application réfléchie ? D'autre part, la position réfractaire démontrée par certains enseignants peut constituer un obstacle à l'implémentation d'un curriculum s'ils n'ont pas l'occasion d'en discuter de manière réflexive, constructive et ouverte tant sur l'interprétation du curriculum dans une approche descendante (top-down) que sur les pistes d'amélioration continue dans une approche ascendante (bottom-up).

37 Depuis deux ans plusieurs collaborations entre l'équipe de recherche et les formations initiale et continue des enseignants ont donné lieu à différentes études scientifiques qui sont publiées dans ce livre, observations, expérimentations et modules de restitution des savoirs lors de formations pour les FEE, pour les EF et pour les formateurs HEP. Mais ces collaborations restent encore à améliorer pour qu'elles puissent devenir plus fluides et efficaces.

D'après les formateurs interviewés, nous pourrions considérer le PER comme un changement à plusieurs niveaux :

- un changement de curriculum en soi quant à sa structure,
- un changement de proposition du point de vue des progressions « spirales » des apprentissages,
- un changement qui peut entraîner des modifications dans la formation d'enseignants,
- un changement difficile de synchronisation entre la formation des enseignants et le terrain de l'enseignement si ce n'est pas par une recherche-développement liée à des aspects concrets de la profession enseignante.

En effet, la recherche-développement, voire la recherche axée sur la pratique pourrait rendre interdépendantes les propositions (des réformes ou des innovations) et la réalité du terrain par les multiples occasions de réflexion, d'analyse, d'innovation ou de développement par des enseignants dans leur pratique.



# Chapitre 9

## Notes conclusives : entre continuités et ruptures

### Continuer avec les mêmes pratiques ou les enrichir avec des nouvelles

Dans un premier temps, les résultats obtenus dans cette enquête nous ont permis d'appréhender le degré d'adhésion au changement du curriculum des formateurs d'enseignants. Ces études ont également permis de décrire quelles sont les modifications que ces enseignants et formateurs envisagent d'apporter à leur pratique (avant l'introduction du curriculum).

En premier lieu, nous avons formulé l'hypothèse que les différents acteurs de la formation des enseignants adhèrent fortement aux changements du curriculum avant sa mise en œuvre. D'après nos résultats, les formateurs d'enseignants déclarent adhérer fortement aux différents aspects du concordat HarmoS et du curriculum PER : le changement de plan d'études, le regroupement des disciplines par domaines disciplinaires, l'introduction de la « Formation générale » dans l'enseignement (par exemple la santé, la citoyenneté, l'environnement, les MITIC<sup>38</sup>, l'orientation scolaire et professionnelle), l'introduction des « Capacités transversales » (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 ainsi que l'intégration des enfants en situation de handicap autant que possible dans l'école obligatoire.

En deuxième lieu, nous avons formulé l'hypothèse que les formateurs d'enseignants ne prévoient pas de modifier leurs cours. Là aussi, nous constatons qu'il existe un décalage entre la forte adhésion exprimée et les modifications prévues dans les cours des formateurs. À l'évidence des résultats, ils prévoient très peu de modifications. Leur degré d'adhésion aux nouveautés du curriculum ne correspond pas à leur prévision de faibles modifications à réaliser dans leurs cours s'ils

---

38 MITIC : Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication.

prennent en compte ces nouveaux aspects ; ces différences de moyennes sont significatives.

En outre, nous avons formulé l'hypothèse que les expériences professionnelles des formateurs ont une incidence sur leur représentation des répercussions futures dans leurs pratiques. Nos analyses montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les perceptions des formateurs qui sont membres d'un groupe de travail pour le changement de curriculum (entre les années 2008 et 2010) et celles des formateurs qui ne le sont pas. Nos résultats montrent que l'âge des formateurs n'est pas un facteur qui influence la perception des répercussions de ce changement de curriculum dans leur pratique.

Nous n'avons pas constaté non plus de différences significatives entre le degré de modifications prévues dans les activités de formation du niveau primaire et celui du niveau secondaire.

Finalement, les formateurs d'enseignants qui déclarent avoir déjà réalisé des modifications dans leur activité de formation, à partir des nouvelles propositions du curriculum (encore en consultation en 2010), ont prévu de modifier davantage leurs activités que leurs collègues qui déclarent n'avoir pas encore modifié leurs activités et qui estiment ne réaliser « aucune » ou « très peu » de modifications dans un futur proche. De plus, le degré de répercussion du nouveau curriculum sur les pratiques d'enseignement est plus fort chez les formateurs ayant répondu qu'ils avaient déjà utilisé ce curriculum en consultations dans le cadre de leurs cours. Par contre, les formateurs qui déclarent ne jamais utiliser ce curriculum (en ce moment en consultation) expriment ne pas prévoir de modifications dans leurs cours de formation dans un futur proche.

En troisième lieu, nous nous sommes intéressés à l'avis des enseignants concernant la mise en œuvre de l'ancien Plan d'études neuchâtelois du secondaire 1 (PENSE, canton de Neuchâtel) introduit dans les années 2006 et 2007. Les enseignants neuchâtelois ayant répondu au questionnaire déclarent avoir un avis assez favorable sur les trois grands aspects de ce changement produit entre 2005-2008 dans le canton de Neuchâtel, à savoir, la description des objectifs d'apprentissage, l'introduction des « Capacités transversales » à développer dans toutes les disciplines et l'ouverture à une « Formation générale » dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Ils déclarent utiliser de manière modérée le PENSE pour planifier leurs leçons en ouvrant leur enseignement à la « Formation générale », aux « Capacités transversales » et aux évaluations formatives (sans notes). Ces résultats ne permettent pas d'affirmer qu'il existe une réelle application du PENSE dans leur pratique. Néanmoins, ces enseignants déclarent avoir intégré les nouvelles propositions du PENSE. Ils estiment que la séance d'information et formation destinée à l'introduction du curriculum PENSE ne leur a permis que très peu d'améliorations. Actuellement, ce curriculum a été remplacé par le Plan d'études romand (PER).

En quatrième lieu, nous avons formulé l'hypothèse que les formateurs déclarent réaliser plus de modifications dans leur activité de formation après l'entrée en vigueur (2012) que celles prévues avant cette entrée en vigueur (2010). À ce sujet, nous avons étudié trois aspects.

Le premier aspect concerne les représentations des formateurs sur les changements nécessaires à réaliser dans l'enseignement et dans la formation des enseignants. Selon les résultats, ils estiment que les modifications de 2012 sont significativement moindres que celles qu'ils ont prévues en 2010 en ce qui concerne le passage d'un plan d'études par discipline à un plan d'études par domaines disciplinaires, les propositions du domaine de la « Formation générale » et le développement des « Capacités transversales » dans tous les domaines disciplinaires.

Le deuxième aspect concerne le degré de prise en compte des « Capacités transversales » proposées par le PER dans le cadre de l'enseignement. Nous avons constaté que les différents formateurs déclarent aborder les « Capacités transversales » du PER avec un score assez fort. Dans un classement de la prise en compte de ces « Capacités transversales », la « pensée créative » des élèves est la capacité la moins intégrée. Par contre, les capacités les plus intégrées dans l'enseignement semblent être la « communication entre élèves » pour les formateurs d'enseignants (F-HEP), les « stratégies d'apprentissage » pour les formateurs en établissement (FEE) et la « réflexion des élèves » pour les enseignants formateurs pour l'introduction du nouveau curriculum (EF). Ces résultats devraient s'interpréter avec la plus grande prudence. Comme annoncé au début de la deuxième partie de ce livre, nos analyses qualitatives montrent différentes significations données aux « Capacités transversales » proposées par le PER (voir nos analyses de la troisième partie de ce livre).

Le troisième aspect concerne les difficultés rencontrées par ces formateurs. Ils déclarent que les plus importantes difficultés rencontrées sont la lecture des objectifs, des composantes et de la progression des apprentissages proposés, l'évaluation et la planification. Les formateurs d'enseignants estiment avoir moins de difficultés que leurs collègues formateurs en établissement (maître de stage) et enseignants formateurs pour l'introduction du PER. Nous nous sommes demandé s'il existe un décalage entre leur degré d'adhésion au curriculum et leur degré d'appréciation des difficultés rencontrées dans l'implémentation du PER en ce qui concerne chaque aspect important de ce dernier. Nos analyses statistiques montrent que les formateurs d'enseignants concernés par l'implémentation du PER qui adhéraient fortement à ces aspects du PER déclarent avoir moins de difficultés lors de la prise en compte dans leurs cours. Par contre, ceux qui n'adhéraient que faiblement à ce curriculum déclarent rencontrer un degré supérieur de difficulté avec une corrélation négative, mais faible, en ce qui concerne le rassemblement des disciplines dans les « Domaines disciplinaires » et le développement des « Capacités transversales ».

À travers ces résultats nous ne pouvons pas avancer si le PER ne fait que confirmer les pratiques existantes en Suisse romande en « affublant » leur dis-

cours sur l'enseignement de la terminologie compatible avec le nouveau curriculum. Toutefois, ces analyses nous invitent à considérer le décalage qui peut exister entre l'adhésion à un curriculum et les modifications prévues ou réalisées réellement (voir Figure 13, décalage B). Et ceci semblerait être un phénomène tant pour l'activité de formation du niveau primaire que pour celle du niveau secondaire. De plus, au sein de la même institution, il semblerait coexister deux groupes de formateurs d'enseignants. D'une part, il existe un groupe de formateurs qui déclarent avoir déjà réalisé des modifications et prévoient modifier davantage leur activité en accord au changement de curriculum. D'autre part, il existe un autre groupe de formateurs qui déclarent ne pas encore avoir effectué des modifications dans leurs activités et prévoient de n'en réaliser « aucune » ou « très peu ». Ces différences pourraient créer des tensions et des incohérences dans la formation dues au hiatus entre ces deux représentations sociales et pratiques. De plus, l'utilisation du nouveau curriculum dans le cadre des cours dans une formation des enseignants semble favoriser une répercussion sur les pratiques d'enseignement plus forte chez les formateurs participant à cette enquête. Ces résultats nous amènent à nous questionner si ce hiatus est dû à la nécessité pour certains formateurs de lier leurs cours aux contenus du PER alors que pour d'autres il n'y a pas cette nécessité.

### **Quelques difficultés à surmonter**

Si les analyses statistiques montrent que les enseignants formateurs qui adhèrent fortement au nouveau curriculum scolaire déclarent avoir moins de difficultés dans son implémentation que leurs collègues qui n'y adhèrent pas, les analyses qualitatives confirment une complexité d'implémentation. D'une part, des entretiens semi-directifs illustrent une nécessité de liens entre les disciplines dans un même domaine et le besoin de dépasser les actuels cloisonnements entre ces disciplines. D'autre part, les déclarations des formateurs interviewés nous invitent à nous dégager de la représentation sur laquelle repose l'idée que rien n'est nouveau dans le nouveau curriculum. Pour certains acteurs de la formation, les propositions de ce curriculum, le PER, peuvent désorienter les enseignants, car il s'agit d'un curriculum par cycle de 3 ou 4 années et il est peu explicite quant à l'organisation « d'année en année ». Pour d'autres, il est nécessaire de synchroniser l'enseignement avec les différentes formations des enseignants pour que tous les acteurs puissent préparer, anticiper ce changement de curriculum et y participer activement. Il émerge un sentiment de manque de synchronisation entre les réformes rédigées, les changements à apporter dans l'enseignement et les modifications à réaliser dans la formation des enseignants. Quelques responsables de la formation soulèvent la nécessité de lier la recherche et la pratique de manière plus concrète pour éviter certains décalages entre les changements (soit des réformes d'un curriculum, soit des innovations) et la réalité du quotidien de l'école en se donnant l'occasion de réfléchir, d'analyser, d'innover ou de développer des propositions pédagogiques ou des outils.

## **PARTIE III**

# **Collaboration créative et réflexive entre élèves : entre recherche - développement et formation**

Dans cette troisième partie, en tant que chercheurs praticiens (Practitioner-Researcher), nous présentons cinq chapitres qui concernent différentes approches pratiques de recherche et développement ainsi que des approches collaboratives avec les différents acteurs de la formation.

L'étude VI présente d'abord l'outil de planification et d'analyse d'une activité que nous avons utilisé. Par la suite, nous présentons les quatre scénarii pédagogiques conçus avec les collègues enseignants (R & D). Ces scénarii pédagogiques sont flexibles et prêts à être utilisés dans des cadres pluridisciplinaires soit d'enseignement, soit de pratique professionnelle dans le cadre de la formation des enseignants.

L'étude VII propose une analyse de différentes observations réalisées par des enseignants ou formateurs dans le cadre d'une recherche collaborative pour étudier ce qui se passe quand on engage les élèves de l'école primaire à créer de nouveaux objets culturels en collaboration pour réfléchir et communiquer les manières d'agir et de penser et communiquer pour apprendre dans un cadre pluridisciplinaire. Ces leçons sont inspirées des descripteurs des « Capacités transversales » proposées dans le PER et en lien avec les progressions d'apprentissages des disciplines scolaires. Les enseignants ont eu la possibilité de s'approprier l'approche méthodologique « PAO » -prédire, agir et observer- (Giglio & Perret-Clermont, 2012; Giglio, 2013) pour planifier un scénario, fixer une activité inspirée du PER, prédire ce qui allait se passer, la réaliser puis observer ce qui s'est passé réellement pour dégager certaines difficultés, des aprioris à dépasser et construire de nouveaux savoirs professionnels.

Dans le cadre d'une recherche-formation, l'étude VIII analyse certains aprioris que les enseignants stagiaires en formation devraient dépasser pour sou-

tenir les élèves dans une coévaluation (autoévaluation de l'élève et observation de l'enseignant) sur les compétences à réaliser des tâches créatives et collaboratives en classe inspirées du curriculum PER.

Finalement, dans l'étude IX, nous analysons quelques extraits de différents documents de travail rédigés par des formateurs d'enseignants (F-HEP, FEE et EF). Lors de trois séances distinctes de formation recherche (restitution des savoirs, réflexions et perspectives), les différents groupes de réflexions devaient proposer quelques pistes pour améliorer la formation des enseignants à partir du nouveau curriculum et des expériences réalisées pour mettre l'activité créative, collaborative et réflexive au centre de l'enseignement. En analysant ces documents produits par les collègues formateurs, nous avons identifié quelques pistes possibles de recherche-développement pour les formations initiales et continues des enseignants.

## INTRODUCTION

### Quatre études axées sur la pratique

Inspirés par le PER et sur la base de nos travaux antérieurs (Giglio, 2013), nous avons proposé à différents collègues enseignants et formateurs de prendre part au développement des scénarii pédagogiques qui mettent l'activité créative, collaborative et réflexive des élèves au centre de l'enseignement. Avec ces collègues, nous avons conçu, mis à l'épreuve et ajusté ces différents scénarii pédagogiques destinés à l'école primaire. Ces planifications explorées ici sont inspirées des approches phénoménologiques et d'orientation descriptive utilisant « une méthodologie *“bottom-up”* dans laquelle les modèles sont créés à partir des pratiques des intervenants » (Viau, 1993, p. 19) soit par leur expérimentation réelle (voir chapitre suivant), soit par une mise en scénario pédagogique. Nous nous sommes inspirés des travaux de Donnay et Charlier (1991, Charlier & Donnay, 1993) en articulant le projet, les actes et les compétences des enseignants pour envisager différentes possibilités pédagogiques que nous appelons scénarii pédagogiques en prenant des décisions, en vérifiant l'adéquation de l'action, en la rajustant et en l'adaptant lorsque c'est nécessaire et en tirant des leçons de leurs propres expériences professionnelles en lien avec les nôtres.

Nous présentons ici une synthèse des scénarii pédagogiques développés avec nos différents collègues enseignants et formateurs d'enseignants<sup>vii</sup> dans le cadre de plusieurs dispositifs de recherche-formation.

D'une part, il s'agit d'une étude en collaboration avec les collègues enseignants et formateurs que l'on ne peut pas circonscrire aux modèles plus traditionnels de recherche scientifique (Couture, Bednarz & Barry, 2007). Dans une médiation entre les cultures pratiques des enseignants et celle de la recherche axée sur la pratique des chercheurs, nous concevons ces scénarii pédagogiques et nous observons ce qui se passe quand on les expérimente concrètement. Ce travail d'observation, dont nous sommes aussi intervenants, est un espace de recherche qui porte sur des savoirs professionnels à construire avec les enseignants (Desgagné, 1997, 1998).

D'autre part, dans un rapport constitué entre recherche et formation (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001), différents acteurs de la formation (formateurs, enseignants formateurs pour l'introduction du curriculum, formateurs en établissement et étudiants en formation) ont collaboré avec nous (cette fois dans le rôle de praticiens chercheurs) dans des groupes de réflexion à partir des images vidéo analysées ensemble ou de la restitution de nos savoirs (présentation interactive des résultats de nos études scientifiques). Le but de ces groupes de réflexion était de proposer quelques pistes pour adapter la formation des enseignants

aux nouvelles places que les curricula donnent à la créativité, la collaboration, la communication et la réflexion des élèves.

À la différence des cinq premières études (voir la première partie de ce livre), les quatre études suivantes portent plus sur une recherche « avec les acteurs de la formation des enseignants » plutôt que « sur ces acteurs » (Bednarz, 2013 ; Desgagné et Bednarz, 2005 ; Giglio & Perret-Clermont, 2012 ; Giglio, 2013). Nous avons l'objectif de développer des scénarii en tant qu'« actes pédagogiques » avec les acteurs concernés et d'observer ainsi ce qui n'est pas facile à verbaliser et à formaliser par le praticien (Wittorski, 2013). Nos dispositifs de *recherche formation* empruntent les pratiques de recherche collaborative. Nous nous inspirons de l'entretien en autoconfrontation croisée dans le cadre de la formation (Clot, 1999 ; Clot, Daniellou, Jobert, Mayen, Olry, & Schwartz, 2005 ; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001) pour que l'enseignant puisse « prédire, agir et observer (Giglio & Perret-Clermont, 2012) ces actes pédagogiques inspirés par le PER dans un « aller et retour » synchronisé nourri des situations professionnelles et avec l'objectif de produire certains savoirs professionnels.

### Les objectifs de nos études et approches méthodologiques

Dans cette troisième partie, avec treize enseignants formateurs (FEE et EF) volontaires et trois enseignants stagiaires (voir Tableau 15), nous avons l'objectif de développer des scénarii pédagogiques inspirés du PER (Plan d'études romand) et qui portent sur l'activité créative, collaborative et réflexive des élèves. Nous les présentons ici en tant qu'actes pédagogiques possibles à réaliser.

Par la suite, neuf enseignants ont réalisé dans leur classe une leçon inspirée de ces scénarii pédagogiques que nous avons développés. Ces expériences ont été enregistrées en vidéo. Cette expérimentation porte autant sur la vérification des aprioris que sur des surprises à propos des observations qui émergent quand on fait une place à l'activité créative, collaborative et réflexive au sein des activités en classe. Nous avons analysé ces leçons avec chaque enseignant en examinant ce qui se passe, notamment en ce qui concerne des savoir-faire nécessaires de la part de l'enseignant. Ces participants ont planifié, réalisé et observé différents actes d'enseignement inspirés du PER (« Domaines disciplinaires » et « Capacités transversales ») en mettant au centre de leur enseignement les activités de collaboration créative et réflexive des élèves (voir Scénarii pédagogiques du Chapitre 12). Nous avons encadré les acteurs concernés par l'approche méthodologique PAO : « prédire – agir – observer » (Giglio & Perret-Clermont, 2012) :

- ils préparent l'activité après différents cours théoriques,
- ils imaginent le déroulement et prédisent ce qui se passera tant pour eux que pour les élèves,
- ils réalisent l'activité planifiée puis
- ils observent son déroulement et ses résultats.

Nous avons proposé aussi ce type d'expérience à quinze enseignants stagiaires (voir Tableau 15) en formation, mais cette fois-ci en donnant un accent sur une expérience de coévaluation (autoévaluation de l'élève et observation de l'ensei-

gnant) sur les compétences à réaliser des tâches créatives et collaboratives chez leurs élèves en classe de stage.

De plus, nous avons animé et observé différentes séances de groupes de réflexion qui avaient pour but de considérer différentes pistes d'accompagnement des enseignants pour qu'ils puissent développer, chez les élèves, certains descripteurs prescrits sous le titre de « Capacités transversales » du PER: collaboration, communication, pensée créatrice et démarches réflexives. Ces séances ont été réalisées à de moments différents et en regroupant volontairement les différents acteurs de la formation (voir Tableau 15):

- d'un groupe de 20 formateurs d'enseignants et chercheurs (employés des formations initiales et continues pour l'enseignement obligatoire – primaire et secondaire),
- d'un groupe de 34 enseignants, formateurs en établissement (FEE) et
- d'un groupe de 30 enseignants formateurs pour le PER (en deux séances).

Tableau 15. Profil de participants et type d'étude

	F-HEP	FEE	EF-PER	<i>Enseignants stagiaires</i>
Participants au développement des « scénarii pédagogiques »		3	10	3
PAO : « prédire, agir et observer » un scénario pédagogique	4	3	2	15
Séances de groupes de réflexion	20	34	30	

Pour ces séances, nous avons procédé en cinq étapes :

- introduction des participants volontaires à l'objectif de la séance, soit compiler quelques pistes sur les manières de penser une formation initiale ou continue à partir de nos résultats de recherche,
- présentation des aspects théoriques et méthodologiques de nos travaux ainsi que de nos observations et analyses,
- discussion en groupe et rédaction des pistes pour la formation proposée (quelques groupes sont enregistrés en audio),
- mise en commun de ces pistes pédagogiques (enregistrement en audio) et récolte des documents rédigés puis
- sélections et réécriture des extraits sélectionnés à l'aide des enregistrements.

Dans les chapitres suivants, nous présentons ces différentes expériences.





# Chapitre 10

## Étude VI. Quatre scénarii pédagogiques pour développer la collaboration créative et réflexive

Ce chapitre reprend le texte de l'article « Trois scénarii pédagogiques inspirés du PER, testés en classe et adaptés avec des enseignants » publié par Marcelo Giglio dans la Revue *Enjeux pédagogiques*, numéro 23<sup>39</sup>.

*Comment développer les descripteurs des « Capacités transversales » proposés par le PER ?* Pour répondre à cette question, nous avons cherché à développer des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves sont engagés dans la création d'objets culturels (textes, musiques, images...) en petits groupes de trois élèves, afin qu'ils puissent acquérir et mettre en jeu les savoirs attendus par l'enseignant.

Sur la base des premières études mettant l'accent sur l'activité créative et collaborative des élèves (Giglio, 2013), une vingtaine d'enseignants, novices et chevronnés, ont planifié, essayé, observé et adapté ces activités, en interaction avec les chercheurs : par des essais en classe, des enregistrements, des « focus groups », des ateliers et des cours de formation continue.

Quels sont les buts de ces scénarii pédagogiques ? Avec ces activités, nous cherchons à développer des situations dans lesquelles les élèves sont engagés à créer des objets (sonores, écrits, matériels, etc.) en petits groupes de trois dans le but d'acquérir et de mettre en jeu des compétences à enseigner (objectifs d'apprentissage et composantes du PER) ou des notions :

- déjà acquises et à renforcer durant ces scénarii,
- à acquérir lors ces scénarii ou
- à sensibiliser chez les élèves pour introduire un nouveau savoir, une nouvelle notion *a posteriori*.

---

<sup>39</sup> Nous remercions le rédacteur en chef de cette revue, Dr Bernard Wentzel, qui nous a donné l'autorisation de publier ces extraits pour l'édition de ce livre.

Il s'agit d'activités de production (de réalisation) et d'apprentissage. Pour cette raison, nous portons une attention spéciale à la prise de conscience :

- des objets de savoir de chaque discipline scolaire (domaines disciplinaires et de la « Formation générale » du PER), mais aussi
- des différentes formes de créativité, de collaboration en petits groupes, de communication face à la classe et de discussion réflexive (capacités transversales du PER) qui peuvent être différentes d'une situation à l'autre, d'une discipline à l'autre ou d'un objet culturel à l'autre.

Ces scénarii pédagogiques peuvent se réaliser de manière itérative, soit pour une seule discipline, soit en passant par plusieurs disciplines de manière synchronique ou diachronique, soit en les alternant avec d'autres types d'activités didactiques.

### **Un outil pour planifier et analyser ces scénarii pédagogiques**

Dans une démarche de recherche collaborative, nous avons proposé aux enseignants impliqués de préparer l'action, de l'imaginer avec son déroulement et de prédire ce qui se passerait lors de sa réalisation. Une fois l'activité réalisée et filmée, nous avons proposé aux enseignants d'observer son déroulement et ses résultats (Giglio & Perret-Clermont, 2012).

L'attention peut porter sur un aspect ou sur l'ensemble des différentes dimensions de la réalité de la formation des enseignants. Avant chaque essai, les enseignants devaient essayer d'explicitier leurs choix pédagogiques et essayer d'imaginer comment s'opérer la mise en œuvre de l'activité. Dans une expérience de ce type, il est très important de prédire avec le plus de précision possible les réactions des élèves (à l'école) ou des étudiants (dans la formation), le type d'attitudes à observer ou les difficultés qu'ils auront. Toutes ces considérations sont mises par écrit et thématiques par :

- la relation existant entre enseignant-élèves/étudiants,
- les réactions de ceux-ci,
- les consignes et règles à donner,
- le type de distribution des rôles et des tâches prévus,
- le travail à faire en tant qu'enseignant,
- les outils et leur usage,
- l'activité en soi (ce que les élèves/étudiants doivent faire, tester et apprendre).

Tous ces aspects devaient être traités pour chaque épisode de l'activité planifiée. Nous avons proposé une fiche comportant des phases à décrire par des mots-clés ou des phrases (voir Canevas 1).

NOM \_\_\_\_\_

Phase 1 ( ____ min) : <i>mot-clé ou phrases</i>
Phase 2 ( ____ min) : <i>mot-clé ou phrases</i>
Phase 3 ( ____ min) : <i>mot-clé ou phrases</i>
Phase 4 ( ____ min) : <i>mot-clé ou phrases</i>
Phase 5 ( ____ min) : <i>mot-clé ou phrases</i>
Phase 6 ( ____ min) : <i>mot-clé ou phrases</i>

Canevas 1. Aide-mémoire pour planifier chaque phase (étape) du scénario pédagogique ou professionnel

Par la suite, chaque collaborateur a reçu un canevas de planification et d'analyse (voir Canevas 2) pour rédiger, en trois colonnes distinctes, les prédictions (avant chaque leçon), ce qui s'est effectivement passé (après chaque leçon) et les ajustements nécessaires soit pour une prochaine leçon, soit à l'intention d'autres collègues impliqués dans ce projet qui vise l'élargissement des apprentissages professionnels.

Pour chaque phase, les collaborateurs devaient rédiger chaque prédiction ou observation sur les différents aspects thématiques par Giglio et Perret-Clermont (2012) et inspirés de la Théorie de l'activité et la transformation sociale d'Engeström (1999; Engeström, Engeström, & Vähäaho, 1999; Engeström, Riettinger, & Punamäki; 1999). Ces aspects (voir Canevas 2) englobent le but du scénario, l'apprentissage attendu ainsi que la tâche à réaliser, les actions de l'enseignant, le travail des élèves (individuel, en collaboration en petits groupes, avec la classe...), leur division des rôles (implicite ou explicite), la division du travail (implicite ou explicite), les outils ainsi que les règles proposées ou observées.

Nom \_\_\_\_\_ Essai \_\_\_\_\_

*(remplir un protocole pour chaque phase/épisode de l'activité à développer)*

À propos :	AVANT : prédictions	APRÈS : ce qui s'est effectivement passé	APRÈS : ajustements, modification pour le prochain essai
<b>a.</b> du but de la phase <b>b.</b> de la tâche à réaliser <b>c.</b> de l'apprentissage attendu			
<b>d.</b> des actions de l'enseignant			
<b>e.</b> des élèves (individuel, petits groupes, classe...) <b>f.</b> de la distribution des rôles (implicite ou explicite) <b>g.</b> de la division du travail (implicite ou explicite)			
<b>h.</b> des outils (ressources, matériel, moyens, ...)			
<b>i.</b> des règles proposées ou observées			
d'autres aspects			

Canevas 2. Protocole de « prédiction - observation – ajustement » de l'activité d'enseignement à développer

Ces canevas ont servi au développement des scénarii pédagogiques que nous présentons dans ce chapitre<sup>40</sup> ainsi que pour étudier certains décalages entre les prédictions et les observations des enseignants que nous présenterons dans les prochains chapitres.

## **Des scénarii pédagogiques pluridisciplinaires**

### **Activités créatives, collaboratives, réflexives et de communication**

Inspirés par le PER, nous explorons la création des nouveaux objets culturels en classe. Nous nous intéressons à la collaboration entre élèves pour apprendre

<sup>40</sup> De plus, cette expérience ainsi que les canevas ont inspiré un groupe de formateurs pour développer un nouvel outil de planification d'activités didactiques pour les étudiants en formation pour l'enseignement primaire de la HEP-BEJUNE. Nous avons suivi ce groupe. Ce suivi fait l'objet d'une publication future.

à produire un objet en mobilisant les connaissances de différentes disciplines scolaires. Ces activités créatives, collaboratives et réflexives sont inspirées de nos premières études dans lesquelles nous avons développé des séquences didactiques qui mettent au centre l'activité créative des élèves (Giglio, 2010a; 2010b; Giglio et Perret-Clermont, 2010; Perret-Clermont, à paraître; Giglio, à paraître). Nous avons proposé aux enseignants et aux enseignants stagiaires de partir de leur propre expérience, de leur lecture du PER ainsi que de nos activités déjà explorées et présentées. Ils ont dû être eux-mêmes actifs en préparant une activité, en observant les démarches qu'elles suscitaient tant chez leurs élèves que chez eux pour pouvoir ensuite analyser quels ajustements ou quelles améliorations seraient nécessaires. Nous rapportons ici le fruit de ce développement pédagogique. Ces scénarii développés ne sont qu'une partie des potentialités du corpus que notre méthodologie nous a permis de recueillir lors des étapes de l'« élargissement de l'apprentissage » professionnel (Expansive learning).

Nous portons une attention spéciale à la prise de conscience, à la métaréflexion sur des aspects techniques propres à chaque discipline, mais aussi sur des aspects propres à la créativité, à la collaboration en petits groupes et à la discussion avec la classe sur les manières d'agir et d'interagir avec l'autre.

Le développement de ces activités, partant de la musique vers d'autres disciplines telles que le français, les mathématiques, les sciences humaines et sociales, les arts, a d'abord pour but de mettre en situation les enseignants pour réaliser un premier entretien de prédiction. Avec ces différents enseignants, nous avons ajusté ces activités à travers différents essais et observations dans leur classe.

### **Produire et présenter à plusieurs un objet artistique pluridisciplinaire**

Inspirés de nos travaux antérieurs de développement des séquences pédagogiques en contextes scolaires d'éducation musicale, nous avons testé, amélioré et consolidé un scénario pédagogique. Ce scénario invite les élèves, âgés de 6 à 11 ans par exemple, à créer en petits groupes des objets artistiques pluridisciplinaires, par exemple :

- un rythme court, une mélodie très simple,
- un extrait d'un paysage sonore (séquences sonores d'un environnement déterminé sur une carte),
- un texte, une poésie courte,
- une petite histoire écrite, un dialogue à théâtraliser,
- ...

Par ce type d'activité, nous avons développé des situations qui essaient de donner des rôles diversifiés à l'élève qui, dans une certaine mesure, doivent s'engager dans des conditions de travail d'adultes professionnels ou bien en tant que jeunes dans un projet comme l'on peut observer hors de l'école : compositeurs dans une bande de musique, créatifs dans une compagnie de théâtre, jeunes écrivains ou bruiteurs chargés de produire les bruits après le tournage et le montage de l'image d'un film.

De plus, les élèves doivent présenter, exposer, interpréter, jouer ou afficher ces objets créatifs, ces productions, face à la classe : cela veut dire que les élèves prennent les rôles de créatifs, d'interprètes, de producteurs, de collaborateurs, de communicateurs et de public lors d'un mini-récital, d'une démonstration, d'une exposition en mobilisant différents savoirs disciplinaires nécessaires pour accomplir ces activités. Ces actes créatifs sont suivis d'une activité de métaréflexion sur les manières d'agir en petits groupes. Se basant sur ce qu'il a pu observer et ce que les élèves ont fait émerger à travers de leur récit, l'enseignant propose par la suite un enseignement visant à élargir les savoirs des élèves en les outillant pour qu'ils puissent faire face aux difficultés qu'ils rencontrent.

Le scénario pédagogique peut se réaliser de manière itérative soit pour une seule discipline, soit en passant par plusieurs disciplines de manière synchronique ou diachronique en gardant :

- le cadre d'un ou plusieurs contenus d'une ou de plusieurs disciplines scolaires et
- les apprentissages attendus, ce que les élèves doivent apprendre en ce qui concerne les descripteurs des « Capacités transversales » du PER détenues par l'enseignant.

**Phase 1** (5 minutes). L'enseignant présente aux élèves la consigne ou l'activité à mener à bien : la création d'un nouveau petit objet artistique (par exemple la composition d'un petit rythme, d'une image avec des techniques travaillées, d'une prose courte...).

**Phase 2** (env. 10-15 minutes). Tâche de création en petits groupes de 3 élèves.

**Phase 3** (env. 5 minutes). Présentation par les groupes des productions sous forme d'exposition, de présentation, d'affichage ou de mini-récital...

**Phase 4** (env. 2-4 minutes). Discussion en cercle avec l'ensemble de la classe : l'enseignant invite les élèves à parler de leurs productions et à réfléchir sur leur mode de travail et leur utilisation des ressources et savoirs déjà en leur possession (techniques et esthétiques). Ces propos sont enregistrés en audio.

**Phase 5** (env. 2-4 minutes). Reproduction et écoute en cercle de la discussion enregistrée. L'enseignant (voire aussi les élèves) prend note de quelques mots-clés, quelques éléments ou aspects importants.

**Phase 6** (temps à adapter *aux besoins des élèves et aux choix de l'enseignant*). L'enseignant prend en considération des observations et réflexions pour offrir aux élèves de nouvelles ressources (domaines disciplinaires et capacités transversales du PER), pour enrichir leurs futures productions, leurs modes de travail, leurs prises de conscience de ce qui est en jeu, leurs réflexions, pour transmettre de nouveaux savoirs.

**Phase 6** = Phase 1 : L'enseignant peut aussi présenter aux élèves une nouvelle activité à mener à bien dans le cadre des mêmes disciplines scolaires ou dans un autre ensemble de disciplines scolaires, en tirant profit de l'expérience et des nouveaux savoirs acquis lors de l'activité réalisée. Le but reste toujours la

création d'un nouvel objet en petits groupes, la présentation et la discussion réflexive avec la classe.

Phase 2, etc...

Scenariio pédagogique 1 : Produire et présenter un objet artistique

### **Réfléchir aux modes de travail après deux productions dans le cadre de deux disciplines**

Nous avons développé un type de scénario pédagogique dans lequel l'enseignant propose aux élèves de réaliser deux activités créatives avant de discuter sur la manière dont les idées sont venues et la façon dont ils ont réussi à achever les deux objets produits. Par exemple :

- l'une dans le cadre des langues par la création, la rédaction et la présentation d'une devinette et
- l'autre dans le cadre des arts par la peinture à la craie grasse comme extension d'un extrait d'un tableau de Kandinsky.

Après avoir sensibilisé les élèves aux objets à créer, l'enseignant propose aux élèves de rédiger une devinette sur un objet précis (par exemple sur une histoire ou sur un environnement,...). Par la suite, les enfants affichent les devinettes et l'enseignant propose de réaliser une deuxième tâche de collaboration créative : la peinture au neocolor (craies grasses).

Le scénario pédagogique 2 peut se réaliser pour deux disciplines scolaires de manière diachronique, c'est-à-dire l'une après l'autre, pour produire deux objets différents en petits groupes avec le but de réfléchir, de prendre conscience des modes de travail.

- Phase 1** Une fois les élèves sensibilisés au type d'objet à créer (par exemple en langue et en arts), l'enseignant propose les deux tâches de créativité collaborative à réaliser.
- Phase 2a** (*env. 10 minutes*). En petits groupes de trois, les élèves collaborent pour créer et rédiger un petit texte questions-réponses (par exemple une devinette) en utilisant leurs propres moyens et savoirs.
- Phase 3a** (*env. 5 minutes*). Les élèves présentent leur production et essaient de répondre.
- Phase 2b** (*env. 15 minutes*). En petits groupes de trois, les élèves créent un tableau avec des craies grasses.
- Phase 3b** (*env. 10 minutes*). Les élèves exposent leur tableau sur le mur et toute la classe visite l'exposition.
- Phase 4** (*env. 3-5 minutes*). L'enseignant leur demande comment les idées leur sont venues pour rédiger la devinette et pour peindre le tableau. En cercle, les élèves répondent chacun à leur tour pendant qu'un élève enregistre chaque intervention.

- Phase 5** (*idem temps de l'enregistrement*). L'enseignant fait écouter l'enregistrement des récits aux élèves et écrit au tableau (à deux entrées) quelques mots-clés en les classant selon quatre critères : (1) les trouvailles d'idées et (2) les collaborations pour se concerter tant pour (a) rédiger que pour (b) peindre.
- Phase 6** (*adapté au contexte*). Ensuite, l'enseignant donne son feed-back puis propose une nouvelle activité avec de nouvelles consignes sur la base de ses observations et discussions avec la classe.

Scenario pédagogique 2 : Réfléchir aux modes de travail après deux productions dans le cadre de deux ou plusieurs disciplines

### **Mobiliser des connaissances pour créer et créer pour acquérir des connaissances**

D'autres collègues ont exploré une situation de collaboration créative dans laquelle l'enseignant propose aux élèves de rédiger un nouveau problème mathématique court et simple pour ensuite discuter sur comment les élèves sont parvenus à trouver les idées à propos du thème, du problème en soi, des démarches nécessaires pour le résoudre (dans nos observations : des opérations à réaliser) ainsi que de la manière de collaborer pour le rédiger.

#### **En s'appuyant sur des critères déjà travaillés en classe**

L'un des enseignants observés avait sensibilisé les élèves au type de problème à créer. Inspiré d'une séquence didactique proposée dans un manuel de français (*Mon manuel de français*), l'enseignant a engagé les élèves (âgés de 9-10 ans) dans l'analyse des critères pour rédiger l'énoncé d'un problème mathématique. Cette séquence permet aux élèves de créer et rédiger un nouveau problème en s'appuyant sur quelques critères déjà travaillés en classe.

Le scenario pédagogique 3 peut se réaliser dans le cadre de plusieurs disciplines scolaires. En effet, il s'agit de créer un problème mathématique et de le rédiger dans la langue de scolarisation ou dans une deuxième ou troisième langue (L2 ou L3) en thématissant le problème par des savoirs d'une troisième discipline scolaire (sujets qui nécessitent l'utilisation de savoirs en géographie, en histoire, en arts, en sciences de la nature, en sport, etc.). Ces activités permettent de donner une place à la création d'un nouveau problème et de le résoudre en utilisant à bon escient les savoirs déjà acquis ou en processus d'acquisition. Le but de ce type de scenario est de faire une place à la prise de conscience des modes de travail tant sur les objets de savoir des disciplines scolaires que dans la perspective de deux ou trois descripteurs des « Capacités transversales » détenues par l'enseignant ou par les aspects émergents dans les groupes : par exemple, articuler et communiquer son point de vue (CT – Collaboration, PER 2010), exploiter des ressources en formulant des questions (CT – Communication, PER 2010) et concrétiser de l'inventivité en s'engageant dans de nouvelles idées (CT - Pensée créatrice, PER 2010).

- Phase 1 (*option utilisation des acquis*): L'enseignant enseigne les techniques pour résoudre un problème mathématique ainsi que les critères nécessaires pour formuler un énoncé de problème. Par la suite, il présente le type d'énoncé de problème (objet) à créer et à rédiger.
- Phase 1 (*option sensibilisation*): Pour sensibiliser les élèves à la prise de conscience des enjeux d'un énoncé de problèmes mathématiques, l'enseignant propose aux élèves de créer un énoncé de problème à résoudre.
- Phase 2a (*env. 10 minutes*). En petits groupes, les élèves collaborent pour créer et rédiger sur une affiche un nouveau problème mathématique (les élèves peuvent utiliser un aide-mémoire écrit sur le tableau noir ou distribué sur des feuilles).
- Phase 3a (*env. 5 minutes*). Les élèves affichent les feuilles avec le problème qu'ils ont créé. Un élève par groupe reste et les autres passent et essaient de résoudre les autres problèmes en donnant un feed-back au camarade qui expose (lors des leçons observées, les réactions sont très riches : parfois, la réponse a déjà été mise dans l'énoncé ou les indices sont insuffisants pour sa résolution).
- Phase 4 (*env. 3-5 minutes*). Lors d'une discussion avec toute la classe, l'enseignant propose aux élèves de partager les connaissances utilisées dans leur problème ainsi que la manière dont les idées leur sont parvenues. Chaque propos peut être enregistré en support audio ou bien rédigé sur une feuille de papier, sur un support TIC, sur une plateforme e-learning, sur une grande affiche...
- Phase 5 (*env. 3-5 minutes*). L'enseignant fait écouter l'enregistrement des récits des élèves (voir les traces écrites sur le support choisi) pendant qu'il rédige une synthèse (visible pour tous) en séparant les propos par les aspects disciplinaires et les descripteurs des « Capacités transversales » du PER retenus par l'enseignant ou qui émergent par les propos de la classe.
- Phase 6 Par la suite, l'enseignant donne son feed-back soit oral, soit de manière pratique avec des exercices en s'appuyant sur ce qu'il a observé, entendu et sur sa synthèse.

Scénario pédagogique 3 : Rédaction d'un nouvel énoncé d'un problème à résoudre

### **Collaborer pour concevoir une tâche d'orientation dans l'espace cartographique à l'aide de repères**

Un enseignant a planifié un scénario qui propose aux élèves de créer une tâche d'orientation cartographique pour utiliser pertinemment les savoirs déjà travaillés en classe, soit pour engager les élèves dans une réflexion sur les manières possibles de s'orienter sur une carte de géographie. Dans une première phase, les élèves doivent choisir un monument, village, ou lieu (plage, port, fontaine...) soit pour le repérer sur une carte, soit pour le marquer sur une carte incomplète. Les élèves sont invités à travailler en groupe de trois pour choisir quelques points de repère (points cardinaux, distances, échelle, axes...) ou quelques caractéristiques du lieu comme indices afin de concevoir et de rédiger une tâche d'orientation pour leurs camarades. Une fois les tâches rédigées, chaque groupe expose face à la classe la tâche à réaliser (soit le problème à résoudre) sans que les autres élèves puissent encore répondre. De plus, chaque groupe explique comment il s'y est pris pour produire ou résoudre un problème et comment ils ont interagi dans leur groupe de pairs.

- Phase 1** (5 minutes). L'enseignant présente aux élèves l'activité à mener à bien : par exemple l'élaboration d'un problème à résoudre en utilisant certains savoirs travaillés en classe et concernant l'orientation dans l'espace cartographique.
- Phase 2** (env. 10-15 minutes). Chaque groupe de 3 élèves élabore un problème à résoudre sur une affiche.
- Phase 3** (env. 5 minutes). Affichage et exposition de la production par les différents groupes. L'enseignant guide cette exposition.
- Phase 2b** (env. 5 minutes). Chaque groupe corrige, complète ou améliore son problème sur la base des commentaires de l'enseignant ou des camarades durant la phase 3.
- Phase 3b** (env. 10 minutes). Les élèves exposent à nouveau leur affiche sur le mur (voire sur le tableau noir, tablettes, support e-learning ou tableau blanc interactif (TBI)).
- Phase 4** (env. 5 minutes). Discussion en cercle avec l'ensemble de la classe : l'enseignant invite les élèves à parler de leurs productions et à réfléchir sur leur mode de travail et leur utilisation des ressources et savoirs déjà en leur possession. Ces propos sont enregistrés en audio.
- Phase 5** (env. 5-15 minutes). Reproduction et écoute en cercle de la discussion enregistrée. L'enseignant (voire aussi les élèves) note quelques mots-clés, éléments ou aspects importants. Il découpe les différents extraits pour expliquer, informer, montrer, corriger ou enrichir les productions et reformuler les modes de travail ou les prises de conscience des élèves.
- Phase 6** = Phase 1 : L'enseignant propose de corriger, d'ajuster, d'améliorer les productions ou propose une nouvelle activité en tirant profit de l'expérience et des nouveaux savoirs acquis lors de l'activité réalisée.
- Phase 2,** etc.

#### Scenario pédagogique 4 : orientation dans l'espace cartographique

Pendant que les élèves présentent leurs façons de travailler, l'enseignant écrit sur le tableau noir les différentes manières de négocier les idées au sein des groupes (partie du tableau concernée par la collaboration créative et la communication orale et écrite) puis les savoirs mis en exergue par les élèves en ce qui concerne la géométrie et la géographie (du côté du tableau destiné par les savoirs disciplinaires). Par la suite, il donne son feed-back et reprend certains objets de savoir des deux disciplines puis quelques formes de collaborer abordées avant par les élèves.

#### **Les élèves utilisent ce qu'ils ont appris pour créer ou ils apprennent pendant qu'ils créent de manière collaborative**

Ces scénarii pédagogiques ont du sens pour les élèves si les enseignants s'intéressent autant aux objets créés qu'aux compétences disciplinaires mobilisées (savoirs, notions...) et aux démarches collaboratives, créatives et réflexives à

apprendre par les élèves. Le grand enjeu est celui de créer ces espaces particuliers de collaboration créative et de communication entre élèves et de garder les liens entre :

- les productions des élèves (*objets produits*),
- la matière à apprendre (*objets de savoir*),
- le contenu des discussions réflexives des élèves (*métaréflexion sur les formes d'agir et de penser des élèves*) et
- les transmissions postérieures de savoirs plus formelles de l'enseignant dans le cadre du PER selon les trois entrées (*les cinq domaines disciplinaires* », *les « Capacités transversales »* et *la Formation générale* »).

Ces scénarii considèrent avant tout l'élève comme un acteur social ayant à accomplir différentes tâches créatives et réflexives en collaboration avec d'autres camarades dans des circonstances planifiées dans le cadre d'une progression de ses apprentissages ; cela ne se limite pas à une seule discipline scolaire.

L'enseignant peut ainsi aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils apprennent sur les savoirs propres aux disciplines, mais aussi sur le développement de leurs capacités à créer, à collaborer, à communiquer et à réfléchir.





# Chapitre 11

## **Étude VII. Aprioris à dépasser et construction de savoirs professionnels avec les acteurs concernés**

En collaboration avec des enseignants et formateurs d'enseignants, nous avons fait l'exercice de lire et d'interpréter certains extraits du PER pour planifier et observer ces activités. Sur la base d'un canevas ouvert de planification et d'observation (voir Canevas 2), les enseignants préparent l'action d'abord, s'imaginent son déroulement et prédisent ce qui va se passer. Pour rappel, ce canevas prend en compte la relation existant entre l'enseignant et les élèves/étudiants, leurs réactions, des consignes et règles, du type de distribution des rôles prévus, du travail à faire, des outils et de leur usage et surtout de l'activité en soi : ce que les élèves/étudiants doivent faire, tester et apprendre (Giglio & Perret-Clermont, 2012).

Après la réalisation de l'activité d'enseignement ou de formation que nous filmons, ils observent son déroulement et ses résultats. L'attention est portée sur le développement des « Capacités transversales » du PER (2010). Avant chaque essai, nous avons enregistré les différents entretiens réalisés auprès des enseignants et formateurs (explicitations des choix pédagogiques et mise en œuvre de l'activité). Comme explicité dans le chapitre 11, cette démarche réalisée avec un collectif d'enseignants, formateurs et étudiants (voir Tableau 1) a donné lieu à différentes activités développées et consolidées permettant d'anticiper une appropriation et implémentation du PER avec un regard axé sur les capacités de créer de nouveaux objets en collaboration avec d'autres camarades pour apprendre à produire dans le cadre de différentes disciplines scolaires, mais surtout, réfléchir, prendre conscience par où on est passé pour produire et comment on a réussi ou non à collaborer.

### **Quelques transformations de l'activité d'enseignement**

Le développement de ces activités pluridisciplinaires (français, mathématiques, sciences humaines et sociales, etc...) a d'abord pour but de mettre en situation les enseignants pour réaliser un premier entretien de planification d'un

scenario pédagogique lors d'une leçon puis prédire ce qui va se passer. Nous proposons différents extraits qui illustrent ce qui semble appartenir à des actions et des attitudes dont les enseignants ont besoin pour développer les compétences à réaliser des tâches collaboratives, créatives et réflexives.

Face à la demande d'exemples de changements, Gabriel nous explique qu'avant le PER, il se contentait de proposer aux élèves la réalisation d'une production écrite (dans le degré 6<sup>e</sup> HarmoS – élèves de 9 à 10 ans) et que dans son enseignement, il l'exploitait uniquement en tant que communication écrite. Il poursuit :

« mais je n'analysais pas les démarches des enfants. Tandis que maintenant, j'analyse ce que les enfants font lorsqu'ils font cette production d'écrits. Je prends du temps avec eux pour voir pourquoi ils ont formulé ceci de telle manière, est-ce que c'était ce qui voulait dire, est-ce que les graphies utilisées correspondent à des phonèmes, est-ce que ça pose un certain nombre de problèmes chez eux, qu'est-ce que je constate au niveau de la structure de la phrase, des enfants qui vont plus loin, d'autres qui sont en difficulté et ça, ce travail d'analyse, je le pouvais pas comme ça. Je le prenais comme, comme un premier jet que je remettais en forme sans prendre le temps d'une démarche réflexive avec eux. Ça, c'est quelque chose qui a beaucoup changé dans mon travail et ça se répercute je dirais après, c'est un effet de cascade, parce que si on le fait pour un aspect, ça implique qu'on le fasse de plus en plus pour d'autres choses qui nous paraissent pas forcément, oui, nécessiter ce genre de démarche. Moi je dirais que c'est ça le changement principal pour moi. »

(Gabriel, enseignant formateur FEE)

Pour Gabriel, le changement plus important est l'analyse des manières d'agir et de penser de l'élève en exploitant les démarches réflexives tant pour comprendre ce que l'élève veut communiquer que de la manière syntaxique et sémantique de le communiquer. Mais, comment donner une place à ces liens en classe et de quelle manière ? À cette question, certains formateurs répondent qu'il est très important d'avoir des moyens d'enseignement « *qui puissent intégrer différentes disciplines dans une même activité* ». Le problème est qu'au-delà des activités pluridisciplinaires, une capacité transversale dans un curriculum n'est pas forcément transversale dans les activités concrètes de toutes les disciplines. Les capacités de créer, de collaborer, de communiquer sont en lien avec les objets culturels à créer qui sont propres à chaque discipline.

Pour certains enseignants formateurs, les nouvelles propositions officielles permettraient de rendre visible le développement de différentes capacités comme collaborer, communiquer, réfléchir et créer ; elles permettraient aussi de mettre en évidence des capacités déjà développées auparavant, mais non précisées jusqu'alors. Mais, en réalité, quand il s'agit de donner quelques exemples, ils proposent le développement de la créativité dans les arts, la réflexion et la collaboration dans les mathématiques ou la communication dans les langues. Ces liens entre les disciplines scolaires et chaque capacité transversale sont parfois trop limités, voire réduits à certains stéréotypes dus peut-être à des croyances non fondées. Beaucoup d'objets de savoir de toutes les disciplines scolaires peuvent s'apprendre par des

actes créatifs, collaboratifs et réflexifs avec des dynamiques communicationnelles. Par conséquent, ces compétences pourraient se développer aussi lors de l'enseignement de toutes les disciplines scolaires. Certains formateurs sont préoccupés par la manière d'aborder les connaissances réelles des élèves au travers les tâches créatives, collaboratives ou réflexives. Par exemple, pour une formatrice HEP :

« il y a des collègues qui pensent qu'ils [les élèves] ont déjà assez de peine pour résoudre de problèmes [alors] ils n'ont pas besoin d'en inventer. Mais moi je pense que c'est une très très bonne évaluation pour moi de demander à un enfant de créer des problèmes. »

(Géraldine, enseignante et formatrice HEP)

L'enseignant peut guider les élèves vers une production créative ou une démarche réflexive et de communication écrite plutôt qu'un exercice de plus :

« Alors qu'il y a des, des consignes tellement simples et des problèmes archi-compliqués et le contraire. Des, des consignes qui sont longues comme ça et c'est le, le problème se fait tout seul. Puis alors ils, ils arrivent même à créer de temps en temps des problèmes impossibles. Mais volontairement hein. [...] Et puis ils peuvent dire pourquoi c'est impossible... »

(Géraldine, enseignante et formatrice HEP)

Le fait de proposer aux élèves de « créer un problème à résoudre » semble être une tâche très complexe, qui nécessite un apprentissage progressif. De plus, les élèves doivent apprendre à rédiger des problèmes possibles à résoudre. Il y a plusieurs possibilités d'exploiter ces actes créatifs. L'exemple de Géraldine est celui d'expliquer pourquoi un nouveau problème créé est impossible à résoudre :

« il manque une donnée par exemple [...] c'est-à-dire qu'on nous demande quelque chose, mais on nous donne pas le matériel pour y répondre. Donc et ça les amuse bien, mais c'est difficile. »

Il s'agit d'une pratique d'enseignement difficile: celle de prendre le rôle de médiateur entre l'activité de l'élève et le savoir, les compétences proposées par le curriculum. Le PER propose des liens entre les différents niveaux de compétences soit par les domaines disciplinaires, les « Capacités transversales » et la « Formation générale ». Ce type de situations didactiques liant les disciplines aux capacités de créer, communiquer, collaborer et réfléchir peut faire émerger différentes formes de penser et d'agir que l'enseignant peut laisser en friche. Par exemple, l'enseignant Gabriel a le sentiment que lors des travaux créatifs en groupes d'élèves pour écrire une histoire en classe de 6<sup>e</sup> HarmoS, il arrive souvent qu'il propose une solution, une démarche sans laisser la place aux élèves de le faire :

« Là, je me rends compte que souvent je biaise un tout petit peu parce que je veux arriver à la fin, à la finalité de mon activité. [...] À un moment donné, je trouve que le facteur temps nous rattrape tellement qu'on fausse un tout petit peu là/// j'aurais pu les laisser peut-être davantage aussi se confronter ou peut-être aller plus loin dans leurs réflexions encore et pis qu'eux-mêmes trouvent leurs propres explications (à partager). »

(Gabriel, enseignant formateurs FEE)

Par contre, à d'autres moments,  
 « je me rends compte [...] que moi, je dois lutter contre ça en me disant, mais l'enfant n'a [pas] besoin d'arriver à la finalité de mon objectif, mais profiter de la mise en œuvre de mon objectif. Et quand je pense à la mise en œuvre, et bien, je pense forcément aux pistes que je pourrais// il faut que je me calme et il faut que je laisse, pour que les enfants puissent mettre ça en œuvre pour y arriver. Donc c'est une espèce de frein. C'est comme si un moment donné, au lieu d'avoir l'entonnoir fermé, je le retournais, mais j'accepte qu'on reparte dans différentes démarches, mais ça/ça en coûte je trouve en tant qu'enseignant. »

(Gabriel, enseignant FEE)

Au travers les exemples illustrés par des enseignants et des formateurs nous pouvons observer que lier les compétences disciplinaires avec certaines « Capacités transversales » et certains aspects de la « Formation générale » comme introduits dans le PER est l'une des activités « *les plus difficiles pour l'enseignant.* »

(Robert, Formateur HEP)

Lors d'un entretien en autoconfrontation croisée des images de sa leçon, Anne-Marie (formatrice et enseignante de 3-4 HarmoS – élèves de 6 à 7 ans) nous dit :  
 « Alors, ce qui m'a frappé c'est que j'étais dans une représentation// j'avais l'impression de faire du bon travail de// entre guillemets, des capacités transversales, et il me semblait que c'était quelque chose que j'étais consciente de pratiquer. Il me semblait que je les pratiquais de façon adéquate. Et puis j'ai réalisé qu'en fait, j'étais beaucoup sur l'enseignement/donc je transmets quelque chose que/mes connaissances dans le fond/aux enfants. Mais, je ne me préoccupe pas forcément de développer chez eux de manières de le recevoir. »

(Anne-Marie, EF pour le PER - entretien après sa leçon)

Anne-Marie semble prendre conscience de certaines représentations que tout enseignant ou formateur d'enseignant peut se faire en parlant des capacités transversales du PER en tant qu'action et moins en tant que capacités à développer tout au long de la vie. En pensant qu'elle prenait en compte ces aspects, elle prend conscience qu'elle s'est beaucoup axée sur l'enseignement des contenus, la transmission des savoirs aux élèves en se préoccupant moins du développement des manières d'apprendre ces compétences :

« Il me semble que je leur transmettais, mais je ne développais pas chez eux de façons de réfléchir par eux-mêmes. Donc, je faisais des travaux de groupes par exemple, mais je ne cherchais pas, après, à les questionner sur comment ils avaient procédé. Je m'interrogeais sur le retour,/// comment/le résultat final. C'est ça qui m'intéressait. Donc c'est plutôt en termes d'enseignement et pas tellement en termes de compétences à amener l'activité. Et puis ça// ça m'a beaucoup fait réfléchir. »

(Anne-Marie, enseignante EF pour le PER – entretien après sa leçon)

Comme la plupart des enseignants participant à cette démarche, Anne-Marie observe que souvent, en tant qu'enseignante, elle donnait aux élèves des tâches

à réaliser en groupes, mais l'objectif de ces activités était plus celui d'arriver à analyser les procédures et les résultats de ce qui avait été enseigné que celui de mettre les élèves en situation de réflexion, de métaréflexion sur les manières de penser et d'agir en termes de compétences (collaboration, de communication, de réflexion ou de créativité).

Ces enjeux pédagogiques peuvent inspirer des modifications dans le cadre de la formation des enseignants. C'est le point qui nous intéresse dans les prochaines lignes.

### **Quelques scénarii de formation pour lire, interpréter et appliquer un nouveau curriculum**

Lors de notre démarche de planification, mise en œuvre et observation d'activités de formation des enseignants en lien avec les différents aspects du PER, certains formateurs et enseignants formateurs proposent plusieurs entrées pour faire lire, interpréter et appliquer le PER.

Pour que la lecture et la planification d'une activité à partir du PER puissent être en lien avec les « Capacités transversales » proposées par le PER, pour Nadia, Formatrice HEP, il est nécessaire de « *sortir de sa rigidité habituelle* ». Mais, quant aux étudiants,

« ils reviennent sur leur propre fonctionnement ; il y en a beaucoup qui disent qu'ils ont peur, de cette capacité, ils disent qu'ils ne sont pas créatifs » (Nadia: Entretien après un cours observé).

Traiter ces aspects dans l'une ou dans l'autre discipline de formation HEP n'est pas facile car il n'y a pas une démarche ou une procédure précise pour conduire ce type d'activité pour développer l'une ou l'autre « Capacité transversale » du PER. Ce plan d'études demande aux enseignants de développer ces capacités chez leurs élèves.

En s'appuyant sur certains fondements théoriques, le PER semble permettre aux étudiants d'entrer dans certains thèmes, concepts et savoirs pour la profession :

« il y a un moment où ils sont très interloqués. C'est quand on leur dit que la base c'est l'oral, en tout cas dans ces degrés-là [pour les plus jeunes] et qu'on appelle ça l'entrée dans l'écrit. Enfin pour une partie ils ne comprennent pas que l'on parle de l'oral alors qu'on est en train de parler d'entrer dans l'écrit. Donc, ils sont en général très surpris et puis ils se questionnent énormément sur, par exemple, qu'est-ce que la conscience linguistique, où qu'est-ce que, qu'est-ce que la, qu'est-ce que la, la conscience phonologique. »

(Magali, Formatrice HEP, entretien avant son cours)

Pour Magali, ces aspects à la fois théoriques en lien avec le nouveau curriculum interloquent les étudiants. Surtout quand ces nouveautés le sont aussi pour plusieurs enseignants formateurs qui doivent encadrer les étudiants lors des pratiques professionnelles.

En ce qui concerne la formation des enseignants, Nadia (Formatrice HEP) se questionne, lors de la pratique professionnelle, face aux élèves, il est difficile de tester différents scénarii, différentes situations possibles pour devenir des enseignants réflexifs et créatifs :

« ces capacités ont un double niveau chez les étudiants. Comment les mettre encore plus dans ce type de cours [d'enseignement créatif]. Il y a plein de techniques. Tu peux leur dicter par exemple// des expériences// une activité problème. [En séparant], deux groupes// je leur demande de réaliser manuellement du matériel, réaliser quelque chose. Un groupe observe et un autre groupe trouve la solution. C'est là qu'ont fait émerger des processus créatifs (d'enseignement), c'est là qu'il y a un phénomène qui s'appelle la pensée divergente. C'est là que tu sors de ta rigidité// habituelle. Ce support-là, la boîte d'œufs, tu as l'habitude// que c'est [de la voir comme] un contenant, mais cela peut devenir un support. Tu dois changer ton point de vue. Ils essaient de créer une gestion d'événements imprévus d'après leur propre créativité et leurs ressources internes et... pas seulement, d'après ce qu'on leur propose de faire. C'est spontané, ça résonne beaucoup et tout de suite il y en a un qui a une idée, et je les invite à tester et ils le font. »

(Nadia, Formatrice HEP)

La formatrice fait mention de deux niveaux de compétences des enseignants. Pour elle le PER demandait aux enseignants d'avoir pour eux-mêmes des capacités de communication, de collaboration, de réflexion, de créativité et surtout de les développer chez leurs élèves. Elle estime que la théâtralisation improvisée des situations didactiques à partir des exemples dictés, des expériences des enseignants ou des activités problèmes peut donner l'occasion d'imaginer les différentes pratiques d'enseignement possible et les observer pour trouver différentes solutions. « C'est là qu'ont fait émerger des processus créatifs » d'enseignement pour se donner des moyens, des supports et changer des points de vue. C'est en essayant de gérer de phénomènes imprévus qu'ils peuvent développer leur propre enseignement créatif et « leurs ressources internes » pour s'approprier le PER et « tester » ses propres idées.

Dans le cadre d'un cours destiné à introduire les futurs enseignants (étudiants HEP) à la lecture du PER, Danielle propose aux étudiants d'analyser une photo prise dans une classe de degré 2 HarmoS (élèves de 5 ans) durant une visite de stage. Le but de cette photo est celui de faire découvrir aux étudiants la diversité d'activités pluri/interdisciplinaires que l'enseignant peut développer à partir d'une situation donnée. Sans présenter la tâche que les élèves réalisent, les étudiantes doivent discuter des différents objectifs d'apprentissage (compétences) que les élèves peuvent apprendre lors de cette situation en se référant au PER. La formatrice propose d'abord de se référer aux domaines disciplinaires :

« on peut avoir des entrées multiples, les « Domaines disciplinaires », « les compétences transversales » et la « Formation générale » [...], mais là, c'est pour les aider aussi, les autoriser à se focaliser elles sur une entrée disciplinaire et pas tout en même temps. Tout apprendre en même temps, parce que j'ai fait un constat. Malheureusement [...] sur le terrain, on dit, on fait tout en même

temps. L'enseignant expert peut le faire, il sait, mais un étudiant en formation ne sait pas où il va, pas encore. »

(Danielle, Formatrice HEP)

La difficulté des entrées multiples du PER est traitée par Danielle par une planification « par niveau » des compétences à distinguer à la lecture du PER. D'abord celles disciplinaires, après celles des « Capacités transversales » et de la « Formation générale » pour focaliser l'activité et ne pas faire « tout en même temps » comme pourrait le faire un enseignant expert.

Et ceci peut entraîner un décalage entre la lecture et application du PER dans le cadre de la formation et la lecture et mise en vigueur du PER dans les classes de stage :

« Pour eux [les étudiants], c'est un obstacle, car en même temps dans la pratique, ils ne rencontrent pas forcément un FEE [enseignant formateur en établissement] qui aurait le même discours ou les mêmes outils que dans l'institut de formation. Ce moment, qui va bientôt être fini parce que tous les enseignants auront l'information du PER<sup>41</sup>, c'est un moment délicat parce qu'en même temps, on sait bien que nous, en tant qu'institut de formation, on doit apporter ce que les étudiants auront besoin en tant qu'enseignants [une fois diplômés]. »

(Danielle, Formatrice HEP)

Dans ce type de situations, les formateurs qui forment leurs étudiants en tenant compte du PER, doivent aborder un nouveau plan d'études tant pour eux que pour les étudiants et surtout pour les formateurs en établissement (FEE). Souvent, en tant que formateur HEP, il est difficile de « ne pas se mettre au milieu » pour que les étudiants puissent apprendre la profession enseignante :

« Je dois me contrecarrer pour leur donner des activités ou je les mets en lien avec le savoir où je suis le coach et que je suis le cadre. Je le fais toujours. Formuler comme cela [dans le PER] c'est quelque chose qui n'est pas encore acquis pour moi. Je dois toujours apprendre. »

(Nadia, Formatrice HEP)

Les sciences de l'éducation pourraient être le lien entre les différents cours de formation initiale selon Elias (enseignant et responsable HEP) :

« Ouais, alors moi, je pense, les sciences de l'éducation, de mon point de vue, peuvent être le liant dans la formation. Et, donc là, maintenant, je fais surtout un lien avec le nouveau programme de formation ici. [...] Et après on verra s'il peut y avoir effectivement aussi quelques liens avec le PER: mais par exemple le PER concerne davantage les didactiques que les sciences de l'éducation, mais, quoique. »

Pour un responsable de la formation continue, les liens entre les domaines pourraient obliger les enseignants, puis les formateurs d'enseignants, à affronter

<sup>41</sup> Cet entretien a été réalisé avant l'introduction du PER. À l'heure actuelle, une bonne quantité d'enseignants ont déjà eu une ou plusieurs séances d'information et de formation pour l'introduction du PER.

une activité pédagogique et des pratiques d'enseignement en rupture par rapport à celles qui sont plus traditionnelles à l'école. Pour lui, 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.

En s'interrogeant sur les manières d'accompagner les enseignants dans ce changement de curriculum, Géraldine (enseignante formatrice HEP) nous propose : « Ce serait plutôt d'essayer de penser plus apprentissage qu'enseignement. Parce que pour l'instant, dans le corps enseignant, c'est beaucoup d'enseignements qui se font, accessoirement les enfants apprennent s'ils ont de la chance, mais ils ne voient pas le côté apprentissage forcé. Mais, c'est pas de leur faute. C'est aussi dû à la formation qu'ils ont eue. Mais c'est vrai qu'au début on ne travaillait pas du tout comme ça. Les étudiants sont toujours tous contents, tout feu, toute flamme pour entendre ça et dès qu'ils sortent ils nous disent oui, mais nous, on peut pas faire ça. Parce que comme je disais tout à l'heure toutes les pressions qu'ils se mettent, qui sont peut-être là, mais enfin qu'on peut négocier, je trouve. [Par exemple leur dire] Ce n'est pas moi qui vais présenter le PER. Donc je ne sais pas comment les gens réagissent. Mais, leur donner, peut-être aussi leur donner, comment dire ? Le plaisir de la curiosité intellectuelle. Il faudrait qu'intellectuellement ils réfléchissent sur le sens de la matière. Et c'est valable en maths, c'est valable en français, en histoire, en géographie, en tout. Mais je crois que... on ne s'est pas beaucoup penché là-dessus. [D'habitude] il faut que les enfants comprennent du premier coup et qu'on puisse mettre une note [ou les évaluer]. Alors on n'a pas besoin de s'occuper de tout un tas de choses intéressantes. Et puis bon c'est vrai que c'est fatigant, il faut reconnaître, c'est nettement plus confortable de laisser les enfants travailler sur des fiches que de se donner en fait à essayer d'éveiller la curiosité chez les enfants. »

Dans sa proposition, la formatrice propose de mettre l'accent prioritaire de la formation (et de l'accompagnement) sur l'apprentissage et le sens des savoirs. Quant à l'appropriation du PER, elle propose de ne pas le présenter, mais de donner des clés pour que chaque enseignant puisse réfléchir sur le sens des contenus, de chaque matière, des connaissances mobilisées par les compétences à réaliser les tâches complexes et simples proposées par le plan d'études et de prendre plaisir à le découvrir. Pour Géraldine, il s'agirait de sortir de l'idée de transmettre aux élèves un contenu pour ensuite vite les évaluer pour « s'occuper de tout un tas de choses intéressantes » et éveiller ainsi la curiosité chez les élèves au lieu de les laisser travailler uniquement sur des fiches.

Quels sont les obstacles pour accompagner les enseignants à ces changements ? L'un des enseignants formateurs décrit sa perception lors d'un des ateliers de formation pour l'introduction du PER pour les enseignants primaires :

« je trouvais que les enseignants étaient beaucoup dans l'objectif pédagogique

très précis dans ce que les enfants devaient savoir et ils étaient très peu dans le questionnement comment est-ce qu'on va y arriver, quelle stratégie je vais pouvoir mettre en place avec mes élèves et puis prendre un tout petit peu, je dirais, de recul et, puis, réfléchir un tout petit peu une fois de façon théorique et pas seulement se dire, à la fin, l'enfant sera capable de... Mais de se dire comment est-ce que je vais pouvoir y arriver parce qu'il voudrait que je fasse ceci, ceci, ceci. Je dirais que ce qu'il propose dans le PER que je trouve intéressant c'est cet objectif qui est proposé, ces composantes qui sont proposées, ces visées prioritaires et tout ça. On dirait que certains collègues le balayent. Et ils ne retiennent que l'enfant sera capable de compter, d'organiser l'alphabet et des choses comme ça. Et moi, je trouve que ça c'est très difficile pour moi [en tant que formateur] parce que du coup, j'ai l'impression qu'ils/// évaluent ou on passe à un drill et je trouve qu'on ne se questionne pas sur des stratégies. Et moi je trouve que le PER [...] nous permettrait à tous de nous interroger sur comment est-ce qu'on va s'y prendre pour arriver à ce que l'enfant soit capable de... Et ça, c'est quelque chose je ne sais pas comment le faire passer. »

(Colin, enseignant formateur)

Pour Colin, il semble difficile pour les enseignants formateurs de passer d'une approche par objectifs pédagogiques à une approche par compétences préconisée par le PER. L'enseignant formateur voit l'intérêt de s'interroger « *sur comment est-ce qu'on va s'y prendre pour arriver à ce que l'enfant soit capable de* », mais professionnellement, ceci est une vision difficile pour Colin à faire passer chez ses collègues. Chaque participant à cette démarche a pu prendre conscience de ces enjeux au niveau de leur enseignement scolaire, mais en engendrant un impact au niveau de leur fonction d'enseignants formateurs de leurs collègues :

« Je dirais que maintenant ben puis que tu parlais du cadre du PER, quand on parle de capacités transversales dans les cours de formation spécifique qu'on donne, je raconte d'une façon un peu anecdotique [...] le fait qu'on a toute l'impression de pratiquer ces capacités transversales totalement adéquates et parfaitement faites de ce qu'il y a à faire. Et, dans le fond, une fois que l'on est vraiment dans une situation dans laquelle on doit un peu s'interroger sur/qu'est-ce que c'est créer réellement, ben, on n'est pas tout à fait dans ce que l'on devrait faire. »

(Anne-Marie, enseignante formatrice pour le PER)

Pour les ateliers d'accompagnement des enseignants à l'introduction du PER, Anne-Marie peut utiliser son expérience concernant cette tension existant entre la représentation que l'on peut se faire concernant la pratique en classe des actions telles que collaborer, créer, communiquer, réfléchir et l'idée que l'on peut se faire une fois que « l'on est vraiment dans une situation dans laquelle on doit un peu s'interroger sur qu'est-ce que c'est créer réellement » par exemple pour arriver à conduire des activités capables de développer ces « capacités transversales » proposées par le PER. En lui demandant ce qui a changé dans sa pratique d'enseignement pour arriver à ce constat, elle nous précise que :

« c'était beaucoup le contenu [...]. J'induisais le travail des élèves quand je voyais qu'ils étaient bloqués. C'est moi qui donnais des stratégies de travail. C'est moi

qui leur donnais des procédures à suivre. Là [en se référant à des images vidéos lors de l'entretien en autoconfrontation croisée], je les laisse plus réfléchir ou alors je les questionne sur le style de questions qu'on avait analysé [*lors de l'interprétation des compétences à réaliser des tâches de collaboration créative, par exemple*]: comment est-ce que vous pourriez y faire? Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre? En fait [en se référant à une séquence vidéo visualisée], je me détache du résultat. Avant, je ne pouvais pas me détacher du résultat. Le résultat était tellement important pour moi qu'il occultait le travail interdisciplinaire. Dans le fond, j'étais seulement dans ce que je voulais obtenir [des élèves]. »

(Anne-Marie, enseignante formatrice pour le PER)

Cet extrait illustre bien certaines difficultés à distinguer les actions nécessaires des élèves pour réaliser une tâche (l'acte de collaborer entre élèves, de créer, de communiquer ou de réfléchir pour apprendre une procédure ou un concept spécifique d'une des disciplines scolaires) du développement des compétences à réaliser ces actions collaboratives, communicatives, créatives et réflexives. Comme l'explique Anne-Marie, pour développer ces « capacités transversales », l'enseignant doit apprendre à ne pas « induire » ni « donner des stratégies de travail », « des procédures à suivre », mais à accompagner les élèves dans cet apprentissage, à les « laisser réfléchir » ou leur poser des questions à propos des compétences à réaliser des tâches de collaboration créative, par exemple, et à les améliorer tout au long de leur scolarité. En se détachant du résultat, elle peut laisser l'espace à ce développement. Et ceci devient important comme ressource pour son travail d'accompagnement de ses pairs (les enseignants) à l'introduction du PER.



## Étude VIII. Recherche formation : Pratiques de coévaluation des compétences à réaliser des tâches créatives et collaboratives en classe<sup>42</sup>

Dans ce chapitre nous identifions quelques aprioris qu'il nous semble important de pouvoir dépasser et quelques savoirs de type professionnel à consolider pour que les étudiants (enseignants stagiaires) puissent apprendre à conduire une activité d'évaluation formative articulant l'observation de l'enseignant et l'autoévaluation de l'élève. D'abord, nous analysons les enjeux du nouveau Plan d'études romand (PER) concernant deux descripteurs des « Capacités transversales » : les capacités de réaliser des tâches créatives et collaboratives entre élèves. Par la suite, nous analysons les documents d'évaluation réalisés par les enseignants stagiaires en comparant leur planification avec leurs observations lors d'un stage de pratique professionnelle.

### Créer avec d'autres pour apprendre

Comme déjà soulevé dans la première partie de ce livre, le PER propose de développer à l'école des compétences qui se présentent comme transversales au curriculum (*Cross-Curricular Competencies*), c'est-à-dire en croisant toutes les disciplines scolaires. Dans le contexte suisse, par exemple, le Plan d'études romand propose certaines « Capacités transversales » comme « élaborer ses opinions et ses choix » au sein d'un groupe (collaboration), « identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique » (communication) ou « s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter » (pensée créatrice). Ces descripteurs sont proposés pour toute la durée de la scolarisation primaire et secondaire. Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux situations pédagogiques qui mettent au centre de l'enseignement les capacités de créer

---

42 Ce chapitre est une adaptation d'un article publié en ligne : Giglio, M. (2013). L'autoévaluation de l'élève pour apprendre à collaborer créativement : des *a priori* à découvrir et à dépasser. In P.-F. Coen (dir), Actes du 25<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation. Fribourg, du 9 au 11 janvier 2013. Accès en ligne : [http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7\\_files/Giglio-ADMEE-2013.pdf](http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Giglio-ADMEE-2013.pdf). Nous remercions le Dr Pierre-François Coen qui nous a donné l'autorisation de publier ces extraits pour l'édition de ce livre. Quelques résultats de cette étude ont été vulgarisés dans un article pour la revue professionnelle Enjeux pédagogiques destiné à l'évaluation (Giglio, 2013b).

et de collaborer. Les travaux d'Amabile (1996) et de Gardner (1996) considèrent la créativité comme une production originale dans leur contexte ou champ spécifique à chaque discipline. Différentes études sur le conflit socio-cognitif montrent que les interactions entre novices sont susceptibles de leur faire apprendre par la création de nouvelles connaissances, sous certaines conditions spécifiques (Perret-Clermont, 1980 ; Ames & Murray, 1982 ; Doise & Mugny, 1981 ; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon, & Marro Clément, 2008 ; Littleton & Howe, 2010). Miels et Littleton (2004) définissent une production créative entre plusieurs comme une « créativité collaborative » [collaborative creativity]. Dans le cadre de nos différentes études nous délimitons la collaboration créative à des interactions entre plusieurs élèves pour négocier et partager leurs idées, leurs efforts dans le but de produire quelques objets (idées, sons, images, textes...) nouveaux considérés comme originaux au moins dans leur propre contexte classe (Giglio, 2010 ; 2013). Pour cette étude, d'après les nouveaux objectifs d'apprentissage du PER, nous avons considéré, essayé et consolidé les scénarii pédagogiques présentés dans ce livre (voir Chapitre 11) pour engager les élèves, en petits groupes dans la production d'un nouveau texte, d'un nouvel énoncé d'un problème mathématique, d'une petite pièce musicale ou d'une image. Ainsi, les élèves peuvent mobiliser certaines compétences à créer des objets, à collaborer avec l'autre, à communiquer leurs idées et leur avis, à réfléchir. Néanmoins, nous avons observé que certains actes créatifs entre plusieurs élèves peuvent se restreindre à un unique « conflit » sans solution en tant que telle, et le plus souvent, ils réussissent à atteindre l'objectif fixé : la création musicale (Giglio & Perret-Clermont, 2010). Étant donné que ces capacités ne peuvent pas être enseignées pour elles-mêmes, elles nécessitent de nombreuses situations contextualisées au sein de diverses disciplines scolaires pour apprendre en collaborant, en communiquant, en créant et en réfléchissant. La réflexion des élèves sur ce qu'ils ont créé avec l'autre devient alors une réponse éducative que nous explorons par la suite.

### **La discussion métaréflexive comme outil de compréhension partagée des aspects à évaluer**

Chaque collaboration créative n'a pas une seule procédure requise. Quant aux élèves, lors d'une activité de production créative et collaborative, il va de soi qu'ils peuvent choisir plusieurs démarches bien différentes. Quant à l'enseignant, il se voit alors dans l'obligation d'accepter les façons différentes que les élèves mettent en œuvre. Ce type de situation met l'enseignant face à une part d'inconnu, car il ne peut pas prévoir les multiples réactions de ses élèves. Il importe alors que l'enseignant s'informe des différentes manières d'apprendre ou de réfléchir de ses élèves pour donner à chacun la possibilité de développer ses propres compétences. En effet, l'enseignant pourrait donner des conditions plus favorables à l'engagement d'une autoévaluation plus réflexive de la part des élèves s'il les engage dans une discussion métaréflexive que nous définissons comme une discussion sur leurs manières d'agir et de penser dans une communauté d'apprentissage (Bruner, 1996). Toute autoévaluation devrait être précédée d'une discussion métaréflexive afin de partager une compréhension commune au sein de la classe sur les aspects à évaluer et autoévaluer. En effet, d'après des études préalables (Giglio, 2013), nous avons pu développer des situations de discussion métaréflexive après différents actes de collaboration créa-

tive des élèves dans lesquels l'enseignant les invite à discuter sur leurs productions et leur mode de travail. Après cette discussion, l'enseignant propose de réécouter la discussion enregistrée et il donne un feed-back basé sur l'écoute et l'observation des élèves de leur propre discours. En observant ce qui se passe durant cette situation métaréflexive, nous avons pu identifier l'importance du discours socioculturel de l'enseignant pour guider les élèves dans cette discussion réflexive. La réflexion ne va pas de soi. En effet, nos études réalisées antérieurement (Giglio, 2012; Giglio & Arcidiacono, 2012) montrent que pour obtenir, chez les élèves, des réflexions fluides à propos de leur expérience de collaboration créative, les enseignants doivent apprendre à ne pas reformuler directement les propos des élèves jusqu'à la fin de la discussion et à les accompagner par des répétitions des mots ou des fins de phases, par des questions ouvertes (et non pas fermées), par des adverbes interrogatifs ou par des conjonctions. Ces études nous invitent à étudier les conditions d'autoévaluation des élèves sur leurs formes d'agir et de penser la collaboration créative.

### **L'autoévaluation: un outil de métaréflexion pour l'enseignant et l'élève**

C'est dans ces types de situation pédagogique que l'élève, à travers son autoévaluation, informe l'enseignant de ce qu'il peut faire, de la manière dont il le fait et de ce qu'il lui reste à faire pour apprendre d'autres manières, d'autres procédures. Et ceci joue un rôle très important dans l'apprentissage. Allal et Michel (1993; Allal, 1999) définissent l'autoévaluation comme l'évaluation de l'apprenant de sa propre production et les procédures de réalisation de celle-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (par exemple le discours de l'enseignant, les consignes, une grille...). Les auteurs définissent la coévaluation comme l'acte dans lequel l'apprenant confronte son autoévaluation (production + procédures) à l'évaluation réalisée par l'enseignant (grille remplie avant un entretien, liste de critères, etc.). Nous nous intéressons à ces deux outils, car, d'une part, un unique point de vue évaluatif de l'enseignant pourrait suffire s'il s'agissait d'apprécier des tâches simples ou des procédures de base pour connaître leur degré d'automatisation chez les élèves. Par contre, la seule observation de l'enseignant n'est pas suffisante s'il s'agit d'évaluer et d'ajuster son enseignement en considérant des tâches complexes comme celles qui nous intéressent dans cette étude. Durant une tâche complexe (dans notre étude de collaboration créative), les élèves peuvent choisir une démarche sans accomplir une procédure particulière parce que cette procédure n'est pas forcément requise (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006). Lors d'une autoévaluation, l'élève peut informer l'enseignant de ce qu'il sait faire et de ce qu'il lui reste à faire pour apprendre (Tagliante, 2005). Dans ce sens, estimer ses propres compétences par une autoévaluation peut aider les élèves à réfléchir sur des critères concrets, à garder une trace de leurs compétences et à prendre conscience de leurs progrès.

Pour que les élèves puissent s'autoévaluer, il est nécessaire de les amener à expliciter, anticiper et se décentrer. Cela joue un rôle dans l'apprentissage et la compréhension des procédures (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006). En effet, dans les logiques de mise en œuvre et de réflexion, l'élève peut faire émerger des compétences déjà acquises, mais aussi des savoirs qui pourront être réinvestis dans de nouvelles situations (Legendre, 2008).

## **Développer des pratiques d'évaluation en stage et les observer**

Dans ce chapitre, notre objectif d'étude est de connaître les consignes des autoévaluations ainsi que le décalage entre les aprioris et les observations des enseignants stagiaires avant et après la conduite d'une activité d'évaluation dans le cadre d'une situation pédagogique de créativité collaborative.

### **Concevoir, produire et conduire une coévaluation**

Pour l'un des stages de pratique professionnelle de la HEP-BEJUNE (de la 2<sup>e</sup> année de formation des enseignants des écoles primaires), nous avons proposé à 15 étudiants de conduire une évaluation dans les classes de 6<sup>e</sup> HarmoS et 7<sup>e</sup> HarmoS (élèves de 9 à 11 ans révolus) ayant pour objet une observation de l'enseignant et une autoévaluation de l'élève. Cette évaluation devait porter sur certaines compétences à réaliser des tâches créatives et collaboratives. Après quelques cours théoriques en science de l'éducation sur l'évaluation et l'autoévaluation, les étudiants, en tant qu'enseignants stagiaires, étaient invités à être eux-mêmes actifs dans l'observation et l'amélioration de leur savoir professionnel en lien avec la compétence à conduire cette activité d'évaluation articulée. Cette évaluation devait faire partie d'une séquence didactique de créativité collaborative et de métaréflexion conçue et conduite en stage en appliquant le développement des « Capacités transversales » proposées par le PER dans le cadre des disciplines mathématiques, musique et français. Nous avons proposé aux étudiants de conduire une activité ayant pour objet une observation en tant qu'enseignant et une autoévaluation de l'élève. Nous avons proposé de conduire des activités basées sur deux descripteurs des « Capacités transversales » proposées par le PER :

- concrétisation de l'inventivité : s'engager dans de nouvelles idées (créativité),
- action dans le groupe : participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

### **Récolte et analyse des données : prédire, agir et observer lors d'une coévaluation**

La récolte des données a été faite en quatre temps selon l'approche « prédire – agir - observer » (Giglio & Perret-Clermont, 2012) comme nous l'avons définie antérieurement. Cette fois-ci, les étudiants préparent une activité d'évaluation et d'autoévaluation de l'élève après différents cours théoriques ; ils imaginent son déroulement et prédisent ce qui se passera tant pour eux que pour les élèves ; ils réalisent les activités d'enseignement, apprentissage et évaluation puis ils observent son déroulement et ses résultats.

Nous analysons les notes des étudiants en identifiant leurs aprioris et leurs intuitions à dépasser. L'attention est portée sur les consignes écrites dans les documents ainsi que sur les difficultés rencontrées et leurs préoccupations. De plus, nous nous intéressons aux aprioris que les étudiants semblent dépasser pour réussir la coévaluation. Nos observations portent autant sur la vérification des prédictions que sur les surprises des étudiants à propos des observations.

## Identification de certains aprioris et surprises des enseignants stagiaires

D'après nos analyses des documents, nous avons identifié certains décalages entre les prédictions et les observations des enseignants stagiaires avant et après la conduite de cette activité de coévaluation.

Certains stagiaires, comme Julien, prédisaient « *que dans l'ensemble, tous les élèves réussiraient bien!* » Cette prédiction ne coïncidait pas avec ses observations après l'activité d'évaluation. Lors des observations, ils constatent que ce n'est pas le cas « *Je me rends compte que les éléments formulés dans l'évaluation n'étaient absolument pas assez précis* » (*Observations de Julien*).

Pour Cristel, d'après ses lectures, l'autoévaluation de l'élève n'est pas facile « *Je pense qu'il sera difficile pour les élèves d'évaluer le travail fait dans une création/composition libre* » (*Prédictions de Cristel*). Cette réalité semblait être bien différente de ce qui s'est réellement passé :

« Les élèves ont eu moins de peine/que ce que je pensais/à remplir l'autoévaluation. Ils ont réussi à prendre de la distance par rapport au travail fourni » (*Observations de Cristel*).

Pour Karine, une discussion préalable est nécessaire pour encadrer l'autoévaluation :

« Il serait à mon avis intéressant de les laisser, par groupes, discuter un moment du travail effectué [selon les items de l'autoévaluation] puis qu'ils remplissent seuls leur feuille. Cela permet peut-être aux élèves de constater différents apprentissages qu'ils ont faits. »

Dans ses observations, elle continue de penser que les élèves peuvent s'autoévaluer de manière globale, mais ils « *ne s'autoévaluaient pas sur des notions précises* ».

Nous avons constaté que la plupart des étudiants avaient une forte préoccupation pour la réussite de la tâche d'autoévaluation au détriment de l'apprentissage de l'élève à s'autoévaluer. Ils portaient en pensant que les :

« élèves ont encore de la peine à s'autoévaluer, souvent ils se surestiment - pensant avoir atteint les objectifs minimaux et que cela est suffisant » (*prédictions de Frédérique*).

Et elle confirme ses prédictions :

« en vérifiant le résultat de cette autoévaluation, les élèves se sont surestimés fortement et la plupart se sont contentés de mettre des très bien partout. L'autoévaluation n'était donc pas très utile et peu constructive. Heureusement, j'ai pris le temps de faire un retour aux élèves et je les ai coévalués afin de leur donner mon point de vue » (*observations de Frédérique*).

L'enseignante stagiaire a fait un retour en articulant d'une manière contrastante, le point de vue de certains élèves avec son point de vue en tant qu'enseignante.

Dans cette articulation que Marguerite Altet appellerait trilogique « théorie-pratique-théorie » (2005), nous avons identifié certaines vérifications des prédictions chez les enseignants stagiaires ainsi que leurs surprises face à une réalité qui se révèle toujours plus complexe que ce que les lectures en amont laissent supposer. D'après nos analyses, il semble difficile dans cette première pratique professionnelle de coévaluation, lors du stage, de se dégager de certaines représentations, de certaines opinions a priori sur la capacité réflexive des élèves. Certains étudiants pensent que l'autoévaluation pourrait devenir une perte de temps. D'autres semblent se préoccuper de la réussite de la tâche d'autoévaluation au détriment de l'apprentissage de l'élève à s'autoévaluer. Les enseignants devraient être formés aussi sur des méthodes pour développer chez les élèves la compétence à réaliser la tâche complexe de s'autoévaluer : compétence à apprendre à l'école. L'autoévaluation serait un outil pour informer l'enseignant, mais il est nécessaire de distinguer l'acte à la fois d'autoévaluation et d'apprentissage à s'autoévaluer. Car, nous apercevons que ce qui est appris ne concerne pas uniquement les compétences à créer et à collaborer que l'on évalue, mais aussi un mode d'autoévaluation, de prise de conscience des progrès. Comme pour la discussion métaréflexive en classe, la capacité à s'autoévaluer ne va pas de soi non plus. En nous appuyant sur les exemples illustrés dans nos analyses, nous pourrions nous douter que lors d'une coévaluation, l'élève estime parfois qu'il s'agirait de se mettre au diapason de ce que l'enseignant a vu ou pense de lui alors même que ce n'est pas cela que l'enseignant attend de lui lors de son autoévaluation.

Il est important de noter que même si les enseignants stagiaires ont rédigé différents points d'autoévaluation sur les savoirs propres aux trois disciplines scolaires, dans leurs écrits de prédiction ou d'observation, nous n'avons pas identifié des aprioris ou des surprises concernant ces éléments propres aux savoirs.

C'est en conduisant et en observant leurs propres pratiques d'enseignement et de coévaluation que certains étudiants ont pu constater la nécessité d'organiser un cadre pour que les élèves puissent s'autoévaluer. Lors de la formation, ils ont pris conscience de l'importance de cet apprentissage pour les élèves. Ce n'est facile ni pour l'élève, ni pour l'enseignant. Ce qui nous amène à réfléchir aux savoirs professionnels des enseignants pour apprendre à encadrer une progression de l'apprentissage des compétences métaréflexives de chaque élève pour participer activement à une discussion avec la classe (discussion métaréflexive) sur les manières d'agir et de penser (sur les savoirs disciplinaires et les capacités à collaborer de manière créative par exemple), à se situer, à s'autoévaluer puis à comparer les observations de l'enseignant à son autoévaluation (coévaluation). Cette progression serait une réponse efficace pour que l'autoévaluation devienne en un outil pour informer l'enseignant et, surtout, donner l'occasion aux élèves de prendre conscience de leurs progrès et des capacités qu'ils mobilisent et développent. À noter que ces perspectives pourraient s'inscrire uniquement dans un contrat (enseignant-élèves) de processus enseignement apprentissage (enrichi par une évaluation formative) et non pas dans le cadre d'évaluations sommatives et certificatives.



## Étude IX. Réflexions et perspectives pour la formation à partir de nos résultats de recherche<sup>43</sup>

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons organisé différentes séances pour informer les formateurs de nos résultats de recherche ou de l'état de développement des activités d'enseignement ou de formation. Les buts de ces séances étaient à la fois de restituer nos résultats de recherche et de donner l'occasion à nos collègues formateurs de discuter et de proposer des pistes pour encadrer la formation des enseignants stagiaires en formations initiales. Les participants à nos séminaires de réflexion à partir de nos travaux de recherche s'adressent aux formateurs d'enseignants (F-HEP) et formateurs en établissement (FEE). Leur travail consiste à accompagner les enseignants ou les stagiaires à intégrer les « Capacités transversales » du PER dans leur enseignement. Après chaque exposé de nos résultats, nous leur avons posé la question de savoir « **comment mieux amener les étudiants à une maîtrise professionnelle pour qu'ils puissent faire face aux nouvelles situations pédagogiques proposées par le PER si l'on prend en compte les « Domaines disciplinaires », la « Formation générale » et les « Capacités transversales » ?** Les groupes ont restitué leurs points de vue par écrit. Dans ce chapitre, nous présentons certaines pistes identifiées par nos collègues et que nous avons analysées.

### Former les enseignants en les introduisant au PER

La première piste qui émerge dans un des groupes de formateurs est celle d'encadrer les étudiants pour qu'ils puissent lire les documents officiels :

« Les étudiants doivent pouvoir repérer et nommer les compétences disciplinaires et transversales proposées par le PER et les expérimenter à la HEP dans le cadre de la formation » (*un groupe de formateurs HEP*).

---

<sup>43</sup> Ce chapitre reprend quelques extraits de l'article « Un espace d'expérimentation et d'observation dans la formation des enseignants » publié par Marcelo Giglio dans la *Revue Enjeux pédagogiques*, numéro 23. Nous remercions le Dr Bernard Wentzel (rédacteur en chef de ce numéro) qui nous a donné l'autorisation de publier ces extraits pour l'édition de ce livre.

Ce groupe de formateurs propose une lecture et la déclinaison des compétences disciplinaires scolaires et des « Capacités transversales » puis une expérimentation pratique hors du contexte réel de l'école avant de pratiquer en classe de stage. Ceci nécessiterait de :

«- faire passer - [= travailler] les visées prioritaires du PER qui donnent un horizon pour l'enseignement d'un domaine disciplinaire ; en ce qui concerne le "Domaine Disciplinaire Langues" par exemple, le but n'est pas uniquement la maîtrise du système grammatical, aussi la capacité de communiquer. Les visées prioritaires sont ce qui reste quand l'élève a tout oublié » (*un groupe de formateurs HEP*).

Une des pistes proposées pour s'approprier le contenu du plan d'études est celle de « faire passer » ses visées prioritaires pour que l'enseignant puisse comprendre la place de ces savoirs proposés dans le curriculum en réalisant des actions pour accompagner les élèves vers des compétences qui doivent s'acquérir à long terme. Et ceci avec des liens entre les disciplines au-delà des « Domaines Disciplinaires » proposés par le PER. Par exemple :

« en mathématiques, la résolution de problèmes se décline en trois moments successifs, dont le premier (appropriation de la consigne et de la tâche à effectuer) comme le dernier (communication de la démarche et des résultats obtenus) font typiquement appel au français et dépassent donc largement le simple outillage mathématique présent dans des exercices de routine » (*un groupe de formateurs HEP*).

Ce groupe de formateurs met l'accent sur les liens entre les savoirs professionnels à acquérir lors de la formation et l'interprétation des propositions officielles que nous pouvons avoir à la lecture du PER.

### **Se doter d'un espace d'expérimentation et d'observation pédagogique**

Un groupe d'enseignants d'école primaire ayant un mandat de formateur en établissement (FEE) proposent de :

« laisser l'étudiant dans sa « recherche » : apprentissage par et au travers de « l'essai-erreur » (*un groupe de formateurs en établissement - FEE*).

Cette proposition nécessite un espace institutionnel d'action pédagogique (voire didactique) d'expérimentation et même de faire des recherches, procéder à des essais en analysant l'action et les tentatives (« l'essai-erreur »). Pour cela il serait nécessaire de :

« se décentrer des moyens d'enseignement en vigueur : inviter les stagiaires à l'improvisation dans un espace et temps cadré » (*un groupe de formateurs en établissement - FEE*).

Sortir d'un cadre comme celui proposé par des moyens en vigueur pour « inviter les stagiaires » à acquérir la compétence à faire face aux imprévus, aux inattendus que peuvent occasionner les situations pédagogiques qui développent chez les élèves soit les compétences disciplinaires, soit les « Capacités transver-

sales » par la création, par la collaboration, par la communication ou par la réflexion. « L'improvisation » de l'enseignant nécessite un encadrement d'espace et temps institutionnel hors les critères traditionnels d'évaluation de la pratique professionnelle du futur enseignant pour le :

« déculpabiliser (...) en ce qui concerne la "prise de risque" (droit à essayer une nouvelle pratique pour tous) » (*un groupe de formateurs en établissement - FEE*).

Un autre groupe propose d' :

« accepter et promouvoir (tester) les idées nouvelles, leur faire confiance (aux étudiants) dans l'inédit, dans leur créativité : discuter de ce qui est réalisable. »

Pour ce groupe d'enseignants formateurs en établissement, dans le cadre des stages professionnels, il semble intéressant d'accueillir et d'encourager certaines pratiques de développement des activités (voire de recherche et développement - R & D) en proposant de laisser aux étudiants une part active d'innovation et en misant sur la discussion entre formateurs en établissement (FEE) et étudiants dans l'analyse et l'évaluation de la pratique.

Toutes ces propositions nécessiteraient certains liens entre les différents acteurs de la formation : étudiants, enseignants-formateurs, formateurs et formateurs-chercheurs. Pour un groupe de formateurs HEP,

« il serait intéressant de coconstruire avec les FEE une formation pratique à partir d'un projet d'établissement. Ceci pourrait aider aux formateurs et formatrices à formuler des bonnes pratiques et des savoirs professionnels : à eux (étudiants) de créer des liens, de cimenter, de coconstruire à travers des idées provenant du terrain ou de la HEP en impliquant les FEE » (*un groupe de formateurs HEP*).

La construction - avec les formateurs d'enseignants (F-HEP) et formateurs en établissement (FEE) - d'un va-et-vient entre « cours-pratique-cours », voire « pratique-cours-pratique », pour que les étudiants profitent de liens entre les « bonnes pratiques » et les savoirs professionnels proposés par le programme de formation semble d'un grand intérêt. De plus, il est nécessaire

« de prescrire différentes collaborations entre les cours de didactiques des disciplines et les sciences de l'éducation dans le programme de formation HEP. Il existe déjà certains espaces institutionnalisés de collaboration dans le cadre de la Formation initiale préscolaire-primaire (collaborations DID SED "formulation des objectifs pédagogiques", "planification d'une séquence didactique", "l'évaluation", "animation d'une mise en commun avec la classe" entre autres) et dans la formation des enseignants pour le niveau secondaire (collaboration entre didactiques : séminaire de langues...). Mais, ces espaces sont presque artificiels, ou alors cela vient de l'initiative des formateurs, ce qui ne garantit pas une viabilité à long terme » (*un groupe de formateurs HEP*).

### **Adaptation continue des programmes de formation**

D'après ce groupe, les programmes de formation des enseignants devraient proposer des espaces de collaboration entre les formateurs (didactique et sciences

de l'éducation) avec cohérence. C'est-à-dire des espaces planifiés sans hasard et qui puissent témoigner d'une intégralité des aspects de collaborations nécessaires et des formes exigées pour garantir « à long terme » un encadrement cohérent entre les différentes disciplines de formation. Un autre aspect qui a émergé lors de ces discussions est celui du besoin de :

« distinguer les « activités » des « leçons » pour garantir un développement professionnel chez les étudiants qui devrait décloisonner les disciplines, en intégrant « Le domaine de la formation générale » et en développant chez les élèves les « Capacités transversales » proposées par le PER.

Quand l'enseignant rend les élèves actifs pour développer les différentes « Capacités transversales », les processus d'enseignement et apprentissage se complètent par différents types d'évaluation. Cet aspect a été identifié dans les traces documentées par un groupe de formateur :

« il peut y avoir différents types/moments de collaboration selon les disciplines et ces types de collaboration peuvent varier d'un élève à l'autre. L'évaluation doit tenir compte de ces circonstances » (*un groupe de formateurs HEP*).

Le PER propose de ne pas évaluer les « capacités transversales » pour elles-mêmes, mais dans le cadre des différentes disciplines scolaires. Ce groupe de formateurs proposerait de prendre en compte les différentes formes de collaboration qui peuvent varier d'un objet de savoir à un autre, des manières de penser ou d'agir de chaque individu ou groupe.

### **Accompagner les enseignants en tenant compte du développement des « capacités transversales » du PER**

Quant aux *Enseignants formateurs pour le PER (EF)*, nous leur avons posé la question : comment accompagner les enseignants dans l'approfondissement des compétences à apprendre tout au long de la vie telles que proposées par les « Capacités transversales du PER » (par exemple, des moments de créativité, collaboration et réflexion des élèves) ? Lors de trois séances, nous avons identifié différentes pistes d'activités formatives. Les premières propositions ont été rédigées durant le mois de mai 2011. Par exemple, la première est celle de « *tester eux-mêmes (les enseignants) ces activités* » lors de séances de formation. Pour certains, il est très important de placer leurs collègues « *dans une situation de créativité dans le cadre de leurs disciplines* ». Un exemple d'activité illustre la nécessité de créer des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves puissent apprendre à créer et à collaborer. Puis dans la même séance, il est proposé d'apprendre des savoirs des disciplines en créant, en collaborant :

« imaginer un scénario où les élèves « apprennent à créer en collaborant » puis classer « apprendre à créer en collaborant » et « créer en collaborant » (*un groupe d'enseignants formateurs pour le PER*).

Après 18 mois d'expérience, différents groupes d'enseignants formateurs pour le PER (pour les trois cycles d'enseignement) proposent l'observation comme possibilité de démarche pour développer les « Capacités transversales » : « *Obser-*

vation intergroupe au niveau de l'enseignant, mais entre élèves et restituer ces observations (pour en discuter en classe). Un autre groupe propose « la réalisation d'un projet commun pour faire émerger les « Capacités transversales », conscientiser et consolider certaines pratiques. Différentes activités de formation entre pairs et de partage d'expériences, d'idées ont été identifiées dans les traces écrites :

« enregistrer en vidéo différentes situations didactiques innovantes ou en appliquant les nouveaux enjeux du PER en classe, les sélectionner et les co-observer entre 2-3 collègues enseignants pour partager les savoirs » (un groupe d'enseignants formateurs pour le PER).

Une autre piste a été celle d'« observer et analyser une situation pédagogique réelle (enregistrée en vidéo) et l'analyser lors d'une séance et en faire une synthèse ». Un autre groupe propose une formation entre collègues par le partage d'expériences et de son analyse, ses ajustements :

« Entre deux séances (de formation), mener une activité à 2-3 (élèves), chacun (des enseignants) dans sa classe, mais avec échange (discussion) entre élèves durant la tâche. Puis amener une synthèse de l'activité et son propre bilan lors de la 2<sup>e</sup> rencontre. Par exemple: Faire vivre aux élèves une situation faisant appel aux "Capacités transversales" pour les mettre ensuite en position "méta" pour réfléchir à leur expérience/leurs apprentissages » (un groupe d'enseignants formateurs pour le PER).

Pour un autre groupe, il serait intéressant de :

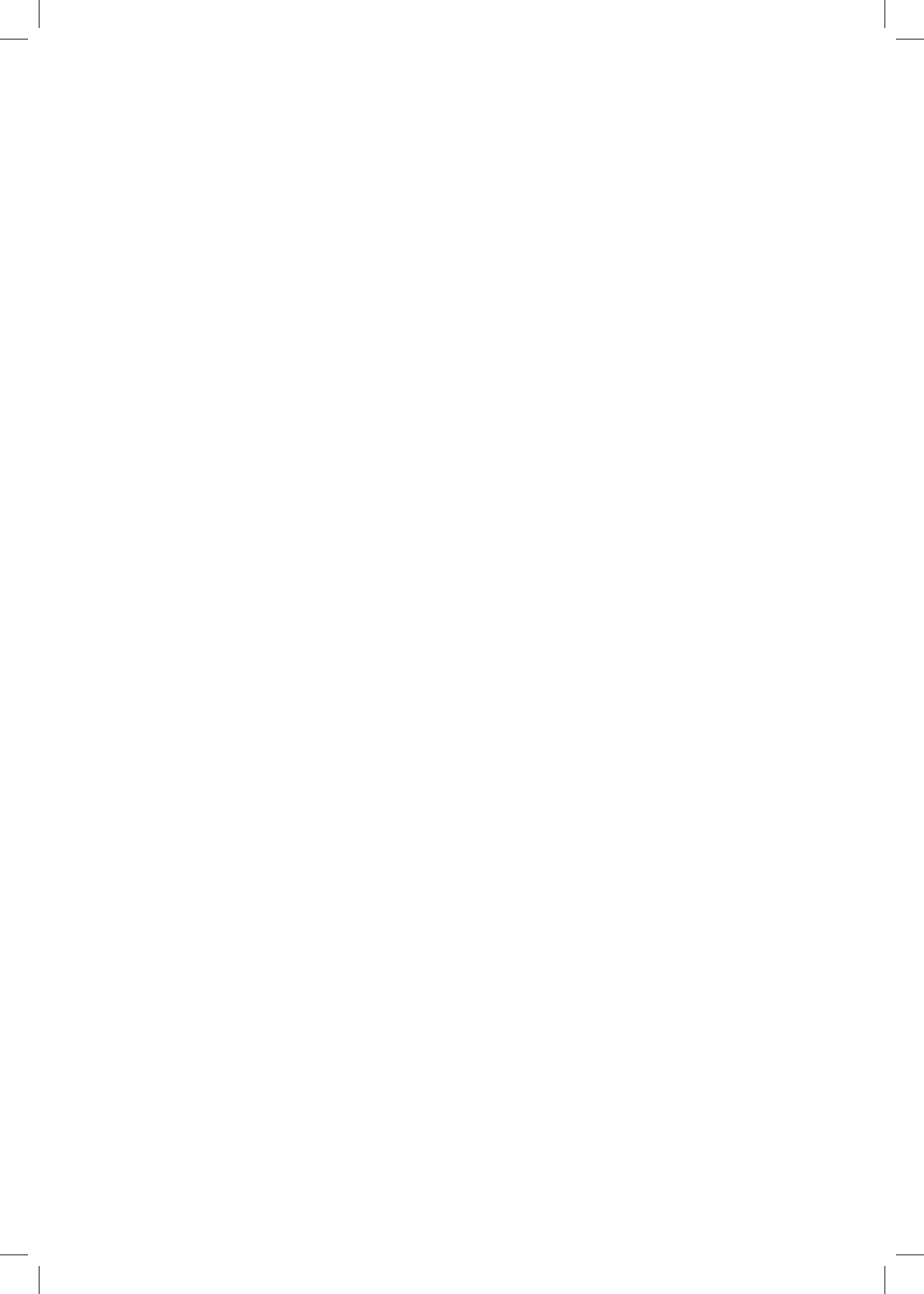
« créer une plateforme d'échange entre enseignants. »

Dans le même sens, un autre groupe propose de :

« Rédiger en ligne des activités "clé en main" pour tous les enseignants » (groupes d'enseignants formateurs pour le PER).

Toutes ces activités font appel à l'expérience tant hors du contexte de la classe comme dans la propre classe de chaque enseignant pour échanger, analyser sa situation, créer des scénarii pédagogiques, les tester, les ajuster et les consolider en présentiel ou ouvert à distance pour les partager soit dans une plateforme cyber-apprentissage (e-learning), soit avec d'autres supports.

Ces échanges incités, animés et documentés dans le cadre des groupes de réflexion de formateurs ont permis des propositions, des pistes d'activité de formation émergeant d'un hybride de leurs propres pratiques réflexives, de leurs quelques essais préalables ainsi que de leurs réactions critiques au nouveau curriculum ou à nos résultats de recherche présentés au début de chaque séance. Ces notes documentées et illustrées dans ce chapitre doivent être interprétées avec une grande prudence, car les mots écrits pour l'un ou l'autre groupe de formateurs ne portent pas forcément sur les mêmes significations.



## NOTES FINALES

### Pistes pour la formation, le développement et la recherche

#### L'adhésion au curriculum et les réactions possibles

L'objectif de nos différentes études présentées dans ce livre est celui de mieux comprendre les réactions des formateurs des enseignants au changement du curriculum, ici le Plan d'études romand en Suisse ainsi que les actions prévues ou réalisées en vue des formations initiales et continue des enseignants. C'est à travers différents questionnaires en ligne, des entretiens semi-directifs, des séances de travail y compris des expériences des enseignants que nous avons identifié le degré d'adhésion aux actuelles réformes et le décalage existant entre cette adhésion et les modifications que les formateurs et les enseignants prévoyaient avant la mise en vigueur du Plan d'études romand en 2010, et celles réalisées peu après cette mise en vigueur, c'est-à-dire en 2012. Les différentes études synthétisées dans ce livre nous confirment que la mise en œuvre d'un nouveau curriculum peut être vécue par les enseignants et les formateurs des enseignants comme un changement. Pour les uns, il s'agit simplement d'un changement de curriculum auquel ils adhèrent fortement, mais ils ne prévoient pas de faire de modifications dans leurs activités de formation. Pour les autres, ils prévoient de faire de fortes modifications dans leurs activités de formation. Ces modifications sont perçues tant au niveau individuel qu'au niveau institutionnel.

Un nouveau curriculum peut faire émerger différentes réactions chez les enseignants et chez les formateurs des enseignants. Ces réactions plus au moins critiques conduisent à une nouvelle compréhension des nouveaux phénomènes possibles à réaliser ou à éviter. D'après les études présentées dans ce livre, nous pouvons trouver trois types de décalages entre l'adhésion au curriculum et les réactions possibles.

Le premier décalage (voir décalage A de la Figure 13) se situe entre l'adhésion au curriculum et l'activité réelle dans les classes. Nous n'avons pas étudié ce type de décalage dans le contexte suisse parce que le PER vient d'être mis en œuvre.

Le deuxième décalage (voir décalage B de la Figure 13) est notre plus importante contribution à la connaissance dans cet ouvrage : il se situe entre une adhésion au curriculum et les modifications prévues dans l'activité d'enseignement ou de formation. Nous avons étudié ce type de décalage en ouvrant un champ de recherche développé dans la deuxième partie de ce livre.

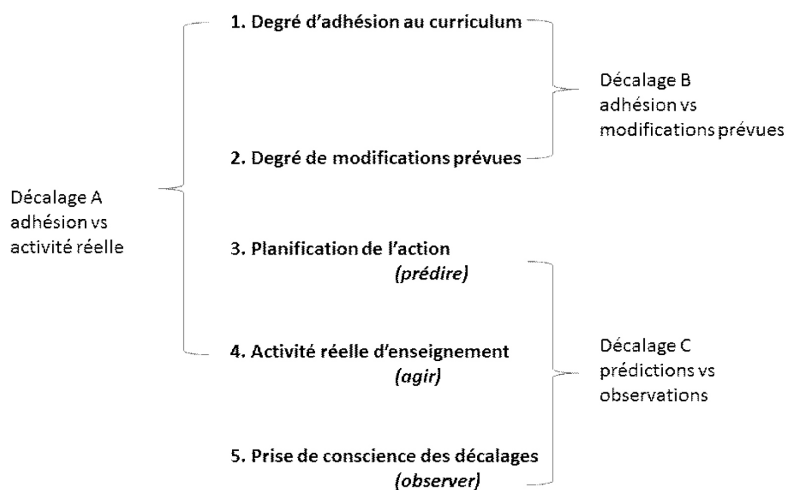


Figure 13. Trois décalages possibles lors d'un changement de curriculum

Le troisième décalage (voir décalage C de la Figure 13) est un grand chantier qui pourrait s'ouvrir dans la pratique d'une recherche-développement-formation initiale et continue des enseignants : accompagnement qui se situe entre les prédictions avant le réel de l'activité et les observations de ce qui s'est passé réellement.

Basés sur nos études antérieures (Giglio, 2013 ; Giglio & Perret-Clermont, 2012 ; Perret-Clermont & Giglio, à paraître), dans la troisième partie, nous avons développé, exploré et observé quelques scénarii pédagogiques dans les classes avec des élèves de l'école primaire conduits par des enseignants et par des enseignants stagiaires. Ces scénarii pédagogiques ont été, d'abord, inspirés de nos séquences pédagogiques développées préalablement à ce nouveau curriculum puis, enfin, en respectant le PER en tant que nouveau cadre.

D'un point de vue pratique, la pertinence de ces études concerne la mise en œuvre d'un curriculum de manière réflexive et innovante. D'un point de vue scientifique, ce type d'étude nous permet une meilleure connaissance des contraintes qui agissent dans la pratique enseignante et l'activité de formation des enseignants lors d'un changement de curriculum.

Certaines propositions semblent donner de nouveaux rôles aux enseignants formateurs en établissement (maîtres de stage) pour que les étudiants puissent apprendre la profession enseignante en développant de nouvelles activités didactiques, en innovant leurs pratiques d'enseignement, et en ayant une maîtrise professionnelle pour conduire des activités pédagogiques qui tiennent compte soit des nouveautés d'un plan d'études, soit des nouveautés d'une innovation par exemple.

De plus, l'interaction entre les différents formateurs et les enseignants formateurs en établissement (maître de stage) semble nécessaire pour progresser tant dans l'enseignement que dans la formation des enseignants, au-delà du changement du curriculum. Mais, comment? Nous avons expérimenté l'approche méthodologique PAO – prédire, agir et observer en développant des scénarii pédagogiques, en analysant des expériences. Cette approche en est un exemple parmi d'autres de recherche collaborative possible à entreprendre. Les groupes de réflexion à partir des résultats de recherche sont un autre exemple d'aller-retour entre recherche, pratique et réflexions sur les changements nécessaires pour ajuster l'activité de formation en conséquence. Et vice versa, pour ajuster les objets de recherche aux besoins des enseignants et formateurs des enseignants. Ce type de cheminements juxtaposés – *recherche, pratique et réflexion* – peut permettre à la fois une collaboration et un processus de « recherche et développement » pour les uns ou de « recherche formation » pour les autres. Nos exemples illustrent à quel point l'analyse avec les enseignants peut donner l'occasion d'une prise de conscience pour la pratique et un nouveau savoir professionnel pour la recherche. C'est dans le cadre des expériences et analyses réalisées en collaboration avec des enseignants que nous avons observé que certaines pratiques d'enseignement sous-jacentes dans le PER sont possibles, mais difficiles à réaliser. Par exemple, l'une des enseignantes formatrices participant à notre étude illustre à quel point elle peut penser que les compétences proposées sous le titre « Capacités transversales » sont déjà « travaillées » avec les élèves puis, finalement, elle peut se rendre compte que d'habitude, elle est plus préoccupée par l'enseignement des contenus, par la transmission des savoirs aux élèves et beaucoup moins par le développement des manières d'apprendre ces compétences. Pour les formations initiales et continues, il émerge la nécessité de cette prise de conscience pour que les pratiques d'enseignement puissent faire face aux différentes situations inattendues qui peuvent émerger quand l'enseignant met au centre de son enseignement la collaboration entre élèves, leur communication, créativité et réflexion.

### **Nouveautés et contraintes lors d'un changement de curriculum**

Nous pouvons postuler qu'un changement de curriculum n'a pas forcément une réelle répercussion dans l'activité de formation des enseignants à moins qu'on anticipe, construise, teste et consolide ces répercussions tant dans le milieu scolaire que dans celui de la formation.

En premier lieu, le curriculum peut être pris comme un outil socioculturel et politique sur lequel les enseignants doivent se baser pour instrumenter leur enseignement et ce que la société souhaite que les élèves apprennent.

En deuxième lieu, l'une des nouveautés de ce curriculum, le PER, est la prescription des descripteurs des capacités comme celles de collaborer, de communiquer, de créer et de réfléchir mises sous le titre de « Capacités transversales ». Ces capacités à développer chez les élèves peuvent faire émerger un certain nombre des difficultés chez les enseignants, mais aussi chez les formateurs d'enseignants. En tant que nouveautés d'un curriculum, ces propositions officielles peuvent inter-

loquer les enseignants stagiaires, surtout quand ces nouveautés le sont aussi pour plusieurs formateurs ou enseignants formateurs en établissement qui les encadrent lors de la pratique professionnelle (stages dans les écoles).

En troisième lieu, ces descripteurs des « Capacités transversales » du PER exigeraient que les enseignants aient ces capacités de communication, de collaboration, de réflexion, de créativité. Au moins, il prescrit de les développer chez leurs élèves. De plus, le regroupement de disciplines et les nouveaux découpages des savoirs demanderaient aux enseignants de considérer les disciplines scolaires en lien avec les autres, en collaborant avec les membres d'autres disciplines pour les spécialistes et en ouvrant leurs « frontières ». D'après les formateurs et les responsables de la formation participant à nos études, ce n'est pas facile de proposer une formation, des moyens et des supports pour que l'enseignant puisse donner l'occasion de développer à bon escient ces compétences professionnelles et d'acquérir une maîtrise capable de faire face aux imprévus, aux idées, aux liens entre les disciplines et aux productions des élèves.

### **Synchroniser terrain, recherche et formation des enseignants**

En tant que chercheurs praticiens, nous regretterions beaucoup l'échec de ce changement de curriculum faute de suivi, d'ajustement et d'accompagnement innovants et appropriés. Un changement éducatif nécessite un développement pratique basé sur une recherche-formation (recherches collaboratives, Recherche & Développement, PAO<sup>44</sup>, recherches-actions, développement professionnel, entre autres) en se démarquant des formes plus traditionnelles d'accompagnement des enseignants par des cours, des ateliers ou des séances d'information et formation. Nous nous permettons, d'autant plus, de valoriser une recherche-formation à construire et à axer sur la pratique (*Practice Research*). Si l'on considère nos étapes de recherche, d'expérimentation et d'animation de groupes de réflexion en tant qu'élargissement des apprentissages (*Expansive Learning*) d'Engeström (1999), nous devons interpréter les résultats des études présentées dans cet ouvrage comme une photo d'ici et maintenant de l'activité des participants ou de leur réaction. D'une manière critique face à un nouveau curriculum, les participants à cette recherche se sont interrogés à un moment donné sur leurs pratiques passées, présentes et futures dans le cadre de l'enseignement ou de la formation des enseignants. Parmi les participants à nos enquêtes, quelques-uns ont accepté de participer à nos études de développement en s'engageant dans un hybride de pratiques réflexives, d'essais évolutifs dans un « aller-retour » entre résultats de recherche, planification d'une activité, réalisation et observation. Ces acteurs nous ont manifesté les avantages qu'ils retirent d'auto-formations, de formations entre pairs, de réflexions professionnelles et de remises en question. Certes, ces expériences dépassent les enjeux d'un nouveau curriculum scolaire. En effet, les expériences réalisées lors de ces projets de recherche englobant les représentations et les pratiques concrètes en classe sont fort intéressantes pour la formation initiale et sur-

<sup>44</sup> PAO : approche méthodologique « prédire, agir et observer » (Giglio & Perret-Clermont, 2012) utilisé dans nos études qualitatives.

tout pour la formation continue des enseignants. Chaque acteur de la formation, novice ou chevronné, a pu aborder l'un des objets ou propos de changement de manière critique. Comme l'indique Yves Lenoir dans la préface de ce livre, certains de nos résultats pourraient être considérés comme étant transférables à d'autres espaces et à d'autres changements de curriculum. Nous pouvons conclure en postulant que le grand défi des formations initiales et continues des enseignants est celui de mieux comprendre et anticiper les décalages<sup>45</sup> que nous avons constatés dans nos études, d'anticiper les difficultés plausibles et de développer des activités et des outils de recherche-formation des enseignants par une expérimentation, une innovation ou un développement d'outils. De cette manière, les formations initiales et continues des enseignants pourraient proposer une recherche-formation encore plus axée sur la pratique tout en ayant un regard critique sur le curriculum et en prenant part à son amélioration. Cela permettrait non seulement de contribuer de manière réflexive aux réformes du curriculum, mais aussi aux innovations éducatives, à la formation continue des enseignants et à la recherche en éducation dans un processus continu de développement de la profession enseignante toujours au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

---

45 Se référer à notre cadre conceptuel sur ces décalages (voir Figure 13).



## Documents officiels

- CDIP. (1975). *Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire du 30 octobre 1975*. Berne : CDIP.
- CDIP. (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire. Rapport d'un groupe d'experts mandatés par la commission formation générale pour élaborer un « concept général pour l'enseignement des langues*. Berne 15 juillet 1998. [Page web]: <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/concept.html#Documents>
- CDIP. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Décision du 25 mars 2004.
- CDIP. (2007a). *Mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) au niveau de la coordination inter-cantonale*. Art A.4.10 des 25 au 26 octobre 2007. Berne : CIIP.
- CDIP. (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007.
- CDIP. (2007c). *Terminologique uniforme dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007. Berne : CIIP.
- CDIP. (2007d). *Standards de qualités des cantons pour la reconnaissance des prestations dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007.
- CDIP. (2007e). *Pédagogie spécialisée: un nouveau concordat adopté Harmonisation des régimes de bourses d'études: un concordat mis en consultation*. Communiqué de presse, CDIP, Service de presse du Secrétariat général CDIP, 2 novembre 2007, 10h30.
- CECR. (2001, 2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe)*. Strasbourg : Ed. Didier.
- CIIP. (2007a). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)* du 14 juin 2007. Berne : CIIP.
- CIIP. (2007b). *Décision relative à l'introduction d'un enseignement de l'anglais en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années*, CIIP, 20 septembre 2007.
- CIIP. (2008). *Plan d'études romand. Version mise en consultation*. Berne : CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Berne : CIIP.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Berne : CIIP.
- CIIP. (2009). *Consultation du projet PER. Rapport et décisions de la CIIP*, 29 mai 2009.
- Confédération Suisse. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés. Lhand)* du 13 décembre 2002.

- Déclaration de Salamanque/UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Salamanque, du 7 au 10 juin 1994*. Paris : UNESCO.
- Déclaration universelle des droits de l'homme*. Organisation des Nations Unies, Paris : 10 décembre 1948.
- Delors, J. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Éditions UNESCO.
- European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education*. Communication from the commission to the council and the European Parliament. Brussels : European Commission.
- OCDE. (1995). *Schools Under Scrutiny*. Paris : OECD Publishing.
- OCDE. (2004). *Rapport annuel de l'OCDE*. 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 bibliographiques

- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : P.U.F.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud, P. (Éd.), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2005). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action. In M. Altet et al. (Ed.), *L'analyse de pratique en question : Actes des journées d'étude 2003 et 2004*. Nantes : collection Ressources, IUFM des Pays de la Loire.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder and Oxford : Westview Press.
- Ames, G. J. & Murray, F. B. (1982) When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford University Press : Oxford, England.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente*, 128, 11-26.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bednarz, N. (Dir). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante*. Regarder ensemble autrement. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Berman, L. M., Hultgren, F. H., Lee, D., Rivkin, M. S., & Roderick, J. A. (1991). *Toward curriculum for being*. Albany : State University of New York Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and Framing of Educational Knowledge. In Young (Ed.), *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social* (47-69). Paris : Ed. de Minuit.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In De Carlo-Bonvin, M. (Ed.) *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap. Congrès suisse de pédagogie spécialisée. Berne 18 au 20 septembre 2003*, SZH-CSPS Édition.
- Bless, G. (2011). *Intégration scolaire — une revue de la recherche*. Colloque international : Intégration scolaire : regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, HEP-BEJUNE et Université de Sherbrooke, Conférence, Bienne, 19 avril 2011.

- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation, In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds). *Formation, sens, signification* (pp. 87-106). Paris : PUF.
- Brohy Cl. (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse : de la gestion de l'innovation au quotidien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (3), 2004, 465-476.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bürli, A. (dir). (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation, Situations et Perspectives*. Berne : CDIP.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M., & 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.
- Charlier, E. & Donnay, J. (1993). *Planifier un cours. In R. Viau (Ed.), La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 111-145). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- 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. & 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. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P., & Schwartz, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Éducation permanente* 165, 139-160.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- Cretton, J.-P. & al. (1996). Quelle intégration pour quel enfant, quelle école et quelle société ? *Vous avez-dit pédagogie* 47, pp. 28-32.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.

- Doise, W. & Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inté-  
réditions.
- Doudin, P.-A. (2011). Inclure ou séparer, que dit la recherche? Journée de for-  
mation continue de l'ECES du 20.08.2009, [Page web] Accès: In [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/fichiers\\_xls/ECES-presentation\\_Doudin.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/fichiers_xls/ECES-presentation_Doudin.pdf)
- Doudin, P.-A. (2011). *Intégration scolaire, facteurs de risque et de protection pour l'enseignant*. Colloque international: Intégration scolaire: regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, HEP-BEJUNE et Université de Sherbrooke, Conférence, Bienne, 19 avril 2011.
- Doudin, P.-A. & Ramel, S. (2009) (dir). Intégration et inclusion scolaire: du déclara-  
tif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 5-7.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger*. London: Routledge and Kegan Paul
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The growth of understand-  
ing in the classroom*. London: Methuen.
- Elmiger, D. (2006). *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*.  
Neuchâtel: institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Elmiger, D. (2007a). Deux langues étrangères au primaire: une réalisation à vi-  
tesse variable. *Politique de l'éducation et innovations. Bulletin CIIP (21)*, 20-22.
- Elmiger, D. (2007b). L'anglais à l'école primaire en Suisse romande: un projet  
scolaire d'envergure. *Politique de l'éducation et innovations. Bulletin CIIP (21)*,  
25-26.
- Elmiger, D. (2008). L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire ro-  
mande: vers l'application d'une didactique intégrée des langues. In M. Gibson,  
B. Hufeisen & C. Personne (Eds.), *Le plurilinguisme: apprendre et enseigner: selected papers from the L3 conférence in Freiburg/Switzerland 2005* (pp. 175-  
186). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Elmiger, D. (2010). *Trois langues étrangères à l'école primaire en Suisse romande*.  
Un nouvel état des lieux. IRDP, 10.1002, avril 2010. [site web]: [http://publica-  
tions.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf](http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf)
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In  
Y. Engeström, R. Riettinger, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity  
theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Vähäaho, T. (1999). When the center does not  
hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jen-  
sen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 345 – 374). Aarhus: Aar-  
thus University Press.
- Engeström, Y., Riettinger, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity  
theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The  
Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Eu-  
rope*, 1 (2), 10-17.

- Fernande, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (2 janvier), 40-54.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR
- Forster S.. (1999). L'enseignement de l'allemand en Suisse romande, IRDP [site web] [http://www.irdp.ch/breche/educ\\_all.htm](http://www.irdp.ch/breche/educ_all.htm)
- Forster, S. (2005). Les politiques d'enseignement des langues à l'école primaire. *Babylonia*, 4, 53.
- Gardner H. (1996). *Les intelligences multiples : pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité* (C. Larsonneur & A. Botz, Trans.). Paris : Odile Jacob.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D., & 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<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation*. [Accès Site Web] : <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.), *9<sup>th</sup> 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<sup>th</sup> to 16<sup>th</sup> 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. Récupéré du serveur FTP : [http://www2.unine.ch/ipe/home/publications/cahiers\\_dossiers\\_de\\_psychologie\\_et\\_education/cahiers\\_de\\_psychologie\\_et\\_education](http://www2.unine.ch/ipe/home/publications/cahiers_dossiers_de_psychologie_et_education/cahiers_de_psychologie_et_education)
- Giglio, M. (2010c). Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants. *Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève, du 13 au 16 septembre 2010.

- Giglio, M. (2011a). Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre. MITIC-E: du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*, 16, 23-24.
- Giglio, M. (2011b). 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](https://plone2.unige.ch/aref2010/communicationsorales/premiers-auteurs-en-e/Reforme%20educative.pdf/view?searchterm=giglio)
- Giglio, M. (2012). Creating a "Space" for Class Discussion about Collaborative Creativity: the Point of View of Teachers. *ISME Twenty-Fourth International Research Commission Seminar*, 81-87.
- Giglio, M. (2013, mai). *Moments et formes de collaboration créative entre élèves et leur objet à produire*. Communication orale au Colloque « Créativité et apprentissage: un tandem à ré-inventer? », HEP-Vaud, Lausanne 15 au 16 mai 2014.
- Giglio, M. (2013a). *Quando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Publicaciones Universidad Cantabria.
- Giglio, M. (2013b). L'autoévaluation pour apprendre à créer, collaborer, communiquer et réfléchir. *Enjeux pédagogiques*, 21, 31-32.
- Giglio, M. & Arcidiacono, F. (2012, November). Identifying teachers' discourses to develop collaborative creativities in classroom discussions. Paper presented at *EAPRIL 2012 Conference*, 28 -30 November, University of Applied Sciences, Jyväskylä, Finland.
- Giglio, M. & 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, 30 juin au 2 juillet 2010.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, 13, 16-17.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom: some observations. In G. Mota and A. Yin. *Proceeding of the 23<sup>rd</sup> International Seminar on Research in Music Education* (pp. 96-101). Changchun: North East Normal University. Récupéré du serveur FTP: <http://doc.rero.ch/record/28053>
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (14), 127-140. Récupéré du serveur FTP: [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/14\\_files/09\\_giglio.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf)
- Giglio, M., Matthey, M.-P., & Onillon, S. (2012). Enseigner l'anglais: quelles compétences pour les enseignants à l'égard des réformes éducatives? *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 9, 153-168.
- Giglio, M., Melfi, G., & Matthey, M.-P. (2011). Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs. Communication présentée au 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. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. *Actes de la recherche*, 9, 97-116.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P., & Onillon, S. (2010, novembre). Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities. *Abstracts of EAPRIL Conference, 5<sup>th</sup> European Practice-Based and Practitioner Research Conference November 24-26, 2010, Lisbon, Portugal* (p. 68). Consulté le 10.01.2011 dans <http://www.eapril.org/resources/ABSTRACT%20BOOK%20EAPRIL%202010.pdf>
- Giglio, M., Onillon, S., & Matthey, M.-P. (2011, juin). Créativité, collaboration et réflexion dans le domaine de langues: perspectives du Plan d'études romand. *Congrès de la SSRE*. Bâle, 20 au 22 juin 2011.
- Goodson, I. (1992). *Studying teacher's lives*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gosselin, M., Lenoir, Y., & 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 & 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.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: de Boeck.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2). (version électronique). [page Web]. Accès: [http://www.internationalsped.com/magazines\\_articles/172full.pdf#page=15](http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=15)
- 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., & Boak, R. T. (Eds.). (1996). Changing research and practice: *Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, DC: Falmer Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris: Minuit
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- 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., & Hébert, M. F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. La-

- rose & 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., & Lessard, C. (2005). *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., & 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. Avril 2002, consulté le 27 mai 2010 sur Internet : <http://www.espritcritique.fr/0404/index.html#article06>
- Littleton, K. & Howe, C. (2010). *Educational dialogues : Understanding and promoting productive interaction*. London : Routledge.
- Ludvigsen, S., Lund, A. Rasmussen, I., & Säljö, R. (Eds.). (2010), *Learning across sites, tools, infrastructures and practices*.
- Manconi, M., Matthey, M.P., & Marc, P. (2001). Entre intégration et exclusion : du modèle italien au modèle suisse (Neuchâtel) In Perez, S., Stroebel, O. (dir). *Éducation et travail. Divorce ou entente cordiale ?* L'Harmattan.
- Matthey, M.P., Ruchat, M., & Marc, P. (1997). Quelle intégration, pour quel enfant, quelle école, quelle société? Vivre « comme tout » le monde ou avec tout le monde? Pour quelle école, quel enfant, quelle société? In Cretton, J.-P., & al. (1996)., Quelle intégration pour quel enfant, quelle école et quelle société? *Vous avez dit pédagogie* 47, 3.
- Melfi, G., Giglio, M., Wentzel, B., & Riat, C. (2011, juin). Entre adhésion aux réformes et impact sur les pratiques d'enseignement. Communication orale présentée au *Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS : Réformes de l'éducation et critique des réformes*, 20 au 22 juin 2011, Université de Bâle.
- Melfi, G., Riat, C., & Wentzel, B. (2010). *Le métier d'enseignant entre professionnalisation et facteurs d'attractivité*. Colloque de l'AREF 2010, Université de Genève.
- Mellouki, M. (Ed.). (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : PUL.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis : analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Miell, D. & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative Creativity : Contemporary perspectives*. London : Free Association Books.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.
- Musgrove, F. (1968). The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum. In J. F. Kerr (Ed.), *Changing the Curriculum* (pp. 96-109). London : University of London Press
- Nicolet, M. (2009). L'introduction de l'anglais en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années : une chance pour le développement d'une didactique plurilingue intégrée. *Enjeux pédagogiques*, 11, 22-23.

- OECD. (2005). *Teachers matter, attracting, developing and retaining effective teacher*. Paris: OECD.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne: Peter Lang.
- 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 au 26 septembre 1996.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque. Constructivisme: usages et perspectives en éducation* (Vol. I & II, pp. 65-82). Genève: Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A.-N. & Giglio, M. (soumis). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation.
- 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 Psychologie du développement, sémiotique et culture*. Université de Lausanne, 10 au 12 décembre 2009.
- Plaisance, E. (2011). *Clarifier les mots pour mieux définir les pratiques*, Colloque international: Intégration scolaire: regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, HEP-BEJUNE et Université de Sherbrooke, Conférence, Bienne, lundi 18 avril 2011.
- Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In Doudin, P.-A., Ramel, S. (2009) (dir.). *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 135-138.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck Éducation.
- Riat, C., Wentzel, B., & Melfi, G. (soumis). Quand les réformes et les innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research On Teaching* (pp. 905-947). Washington: American Educational Research Association.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier, Essai clinique de l'activité*. Toulouse: Erès.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge ». In: B. Smith (ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Schaffner, S. (2009). Regard sur la différence. Mémoire professionnel de la FCES, formation à l'enseignement spécialisé de la HEP-BEJUNE.

- Schwarz, B. B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A., & Marro Clément, P. (2008). Emergent learning in successive activities: learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57 – 91.
- Snock, M. & Zogla, I. (2009). Teacher Education in Europe, Main Characteristic and Developments. In A. Swennen, M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practise for Teacher Educators* (pp. 11-27). Heidelberg : Springer.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Viau, R. (Ed.) (1993). *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass : M.I.T. Press.
- Vygotski, L.S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.
- Wittorski, R. (2013). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheur-praticiens dans le milieu de la protection juridique. In B. Bourassa, G. Fournier, & L. Goyer (Dir.) *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (p. 131-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wokush, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(08), 12-14.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Young, M. F. D. (1967). *Towards a Sociological Approach to the Curriculum*. M. A. Thesis. University of Essex.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 76, 43-52.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology and Education*, XXIV (3), 387-404.



## Notes de fin

- i Résumés des études déjà publiées dans des articles et présentées au travers de communications orales ou affichées lors de journées d'étude ou congrès :
- Giglio, M., Matthey, M.-P. et Onillon, S. (2012). Enseigner l'anglais : quelles compétences pour les enseignants à l'égard des réformes éducatives ? In M. Giglio et S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N° 9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne : HEP-BEJUNE, (pp. 153-168). Bienne : Ed. HEP-BEJUNE.
- 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 en ligne : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/Reforme%20educative.pdf/view?searchterm=giglio>
- Giglio, M., Onillon, S. et Matthey, M.-P. (2011, juin). Créativité, collaboration et réflexion dans le domaine des langues : perspectives du plan d'études romand. Communication orale présentée au *Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes*, Université de Bâle (Suisse), du 20 au 22 juin 2011.
- Giglio, M. et Matthey, M.-P. (2010, juin). Introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire : quelques perceptions sur l'impact dans la formation des enseignants. Communication orale présentée au *Colloque international « Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs »*. Bienne (Suisse), 30 juin au 2 juillet 2010.
- ii 27 formateurs 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). Cet effectif concerne uniquement la formation initiale des enseignants pour l'enseignement obligatoire, mais certains formateurs sont aussi engagés par la formation initiale pour le secondaire 2, pour la formation continue (13), pour la médiathèque (2) et pour le département Recherche (10).
- iii Nous avons déjà publié deux autres projets sur les représentations sociales des formateurs en ce qui concerne, d'une part, l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans le Cycle II (école primaire) et, d'autre part, l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour l'introduction de l'enseignement de l'anglais, avec l'équipe de recherche (Sandrine Onillon et Marie-Paule Matthey), nous avons communiqué nos résultats dans des articles spécifiques (Giglio, Matthey & Onillon, 2011; 2012). Pour l'intégration scolaire, avec l'équipe de recherche (Marie-Paule Matthey, Christine Riat et Giuseppe Melfi), nous avons communiqué nos résultats dans un autre article (Matthey, Melfi, Riat & Giglio, 2012).
- iv Les résultats partiels présentés dans cette section ont été publiés dans différents articles et présentés au travers de communications orales ou affichées lors de congrès :
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. In M. Giglio et S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N° 9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne : HEP-BEJUNE, (pp. 97-115). Bienne : Ed. HEP-BEJUNE.
- Giglio, M. et Wentzel, B. (2010). *Rapport de recherche sur les besoins de formation auto-appréciés par les formateurs HEP*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Melfi, G., Giglio, M., Wentzel, B. et Riat, C. (2011, juin). Entre adhésion aux réformes et impact sur les pratiques d'enseignement. Communication orale présentée au *Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes*, Université de Bâle (Suisse), du 20 au 22 juin 2011.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P. & Onillon, S. (2010, novembre). Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities. *Paper presented at the EAPRIL Conference, 5<sup>th</sup> 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>
- Giglio, M., Matthey, M.-P., Melfi, G. et Onillon, S. (2011, mai). Perception des enseignants et formateurs des enseignants en temps de réforme. *Journées d'étude Impacts de réformes éducatives dans l'enseignement et la formation des enseignants*, HEP-BEJUNE, Bienne, 19-20 mai 2011.
- v Des résultats partiels de cette étude ont déjà été publiés dans des articles et présentés au travers de communications orales ou affichées lors de congrès :
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. In M. Giglio et S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N° 9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne : HEP-BEJUNE, (pp. 97-115). Bienne : Ed. HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., Melfi, G. et Matthey, M.-P. (2012, avril). Répercussions prévues par les formateurs selon leur profil une année avant l'entrée en vigueur du PER. Poster présenté au *Colloque annuel Recherche de la CDHEP 2012, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-s*, HEP-BEJUNE, Bienne, 27 avril 2012.

- Giglio, M., Melfi, G., et Matthey, M.-P. (2011, juin). Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs. Communication orale présentée au *Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes*, Université de Bâle (Suisse), du 20 au 22 juin 2011.
- Melfi, G., Giglio, M., Wentzel, B. et Riat, C. (2011, juin). Entre adhésion aux réformes et impact sur les pratiques d'enseignement. Communication orale présentée au *Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes*, Université de Bâle (Suisse), du 20 au 22 juin 2011.
- Matthey, M.-P., Melfi, G., Riat, C. et Giglio, M. (2011, avril). Intégration scolaire: perceptions des formateurs et des enseignants par rapport aux réformes actuelles. Communication orale présentée au *Colloque international Intégration scolaire: Regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants*, Bienne (Suisse), du 18 au 19 avril 2011.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P. & Onillon, S. (2010, novembre). Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities. *Paper presented at the EAPRIL Conference, 5<sup>th</sup> 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>
- Giglio, M. et Matthey, M.-P. (2011, mai). Transformation de l'activité d'enseignement et de formation des enseignants: quelques observations. *Journées d'étude Impacts de réformes éducatives dans l'enseignement et la formation des enseignants*, HEP-BEJUNE, Bienne, 19-20 mai 2011.
- vi Des résultats partiels de cette étude ont déjà été présentés au travers d'une communication orale lors d'un congrès:
- Giglio, M., Melfi, G. & Wentzel, B. (2012, November). *Representations and practices before and after the new cross-curricular competencies was implemented*. Paper presented at EAPRIL 2012 Conference, 28 -30 November, University of Applied Sciences, Jyväskylä, Finland.
- vii Résumés des études déjà publiées dans des articles et présentées au travers de communications orales ou affichées lors de journées d'étude ou congrès.