

# L'interdisciplinarité au service de la professionnalisation des enseignants du secondaire : une expérience menée en formation initiale.

Isabelle GRIN, IUFE, Genève, Anne MONNIER, IUFE, Genève

---

**RÉSUMÉ** • Le texte proposé présente une expérience menée en formation initiale des enseignants du secondaire I et II. Les étudiants ont été incités à élaborer un projet interdisciplinaire en petits groupes autour d'un même thème ; outre la diversité et la richesse des propositions, le travail en équipe pluridisciplinaire devait permettre aux futurs enseignants de poser un regard différent sur leur discipline d'enseignement en la confrontant à d'autres disciplines. La collaboration interdisciplinaire était également un moyen de participer à la construction de l'identité professionnelle. L'aboutissement du travail a été tout d'abord la présentation du projet en grand groupe, puis un questionnaire a permis à chacun de s'interroger sur les effets de l'activité interdisciplinaire et de sa posture envers sa discipline et celle de ses collègues.

**MOTS-CLÉS** • disciplines scolaires, formation initiale, identité professionnelle, interdisciplinarité, savoirs professionnels, travail en équipe.

---

L'interdisciplinarité est présente aujourd'hui dans les différents plans d'études cadre des écoles du post-obligatoire (destinées aux élèves de 16 ans et plus). L'article 11bis de l'Ordonnance et du Règlement régissant la nouvelle Maturité<sup>1</sup> (ORRM) demande que « chaque école pourvoie à ce que les élèves soient familiarisés aux approches interdisciplinaires ». De même, le Plan d'Etudes des Ecoles de Culture Générale<sup>2</sup> stipule que « Par delà les connaissances qui doivent être dispensées dans chacun des domaines d'études, ce sont les liens entre les différents domaines qu'il convient d'établir de façon à favoriser la prise de conscience des in-

---

<sup>1</sup> L'équivalent du baccalauréat en France.

<sup>2</sup> Ecoles de niveau postobligatoire offrant une formation générale mais sans accès direct à l'Université.

terrelations existantes et promouvoir une pensée interdisciplinaire » (p.17). Enfin, le plan d'études cadre pour les maturités professionnelles (PEc MP) propose une nouvelle forme scolaire qui laisse une large place à l'interdisciplinarité : « Le PEc MP accorde une signification centrale à l'interdisciplinarité comme méthode qui permet l'accès à des problèmes concrets dans une vision globale de contextes complexes et de travail en équipe et comme forme de savoir qui permet de dépasser les frontières traditionnelles des branches, d'envisager une conception cohérente et globale du savoir, de la pensée et de l'action. Au-delà des limites des branches, l'enseignement des différentes disciplines vise un projet de formation commun » (p. 5).

C'est pourquoi, en tant que formatrices-chercheuses engagées dans la formation des enseignants du secondaire qui s'est ouverte en septembre 2008 à l'Université de Genève (IUFÉ), nous avons décidé de proposer, dans le cadre d'une unité de formation centrée sur la profession enseignante et qui regroupe des étudiants issus de disciplines différentes, une initiation à l'interdisciplinarité dès la première année de formation. Notre objectif est double : d'une part proposer aux étudiants une introduction à l'interdisciplinarité, d'autre part leur permettre, par le biais de l'élaboration d'un projet interdisciplinaire, d'acquérir des savoirs professionnels définis par Tardif (2009) comme l'ensemble des connaissances et compétences que les étudiants doivent maîtriser au terme de leur formation initiale. Mais quelles compétences et quelles connaissances travailler en priorité dans le cadre de la formation initiale par le biais de l'interdisciplinarité ? De quelle manière ? Et en vue de quelle finalité ?

## 1. Cadre théorique

Les savoirs scolaires sont-ils disciplinaires ? s'interrogeait Astolfi (2008). Sans répondre de façon tranchée, il convient de rappeler que les savoirs enseignés à l'école sont des entités construites, à un moment donné, et sont susceptibles d'évolution ; comme le dit Audigier (2006) : « les disciplines scolaires ne sont pas des enfants plus ou moins bâtards de sciences éponymes, mais des constructions propres à l'école » (p. 2) qui sont le produit d'un échafaudage complexe bien décrit par Alpe (2002) :

Les disciplines scolaires ne sont pas seulement fondées sur des contenus, elles ont une organisation spécifique qui les distingue profondément des autres modes de production des connaissances : la discipline renvoie d'une part à des principes d'organisation, des règles de conduite, qui s'appliquent ici à la manière dont les contenus sont mis en œuvre, d'autre part à la conception selon laquelle une pratique 'disciplinée' d'exercices ordonnés permet de développer les capacités des apprenants (p.1).

Une discipline scolaire ne se caractérise donc pas seulement par un contenu spécifique, mais est le résultat d'un processus de « disciplinarisation », pour reprendre l'expression de Collinot et Mazière (1999), reposant sur l'élaboration d'exercices caractéristiques.

L'interdisciplinarité, quant à elle, est rattachée à l'historique des disciplines scientifiques. Morin (1990) rappelle en effet que l'organisation disciplinaire s'est instituée au 19<sup>e</sup> siècle, notamment avec la formation des universités modernes, puis s'est développée au 20<sup>e</sup> siècle avec l'essor de la recherche scientifique. Ainsi, loin d'associer l'interdisciplinarité à une dilution des savoirs, Fontollet (2002) considère que l'interdisciplinarité dans le milieu scolaire est « ce qui manque aux disciplines pour rendre compte de la réalité. Elle établit des liens, des ponts ; elle met en évidence des interactions, des différences, des complémentarités, des analogies, des questions mutuelles entre les disciplines » (p.39). De ce point de vue, elle permet, à certains moments, et selon des objectifs clairement déterminés, de remettre en question la forme scolaire vue comme un milieu fermé pour aller regarder vers l'extérieur. En d'autres termes, contrairement à la pluridisciplinarité qui fonctionne davantage à la manière d'une juxtaposition, l'interdisciplinarité se définit par un échange entre spécialistes s'appuyant sur des savoirs reconnaissables et identifiés dans leur discipline. L'élaboration d'un projet interdisciplinaire peut donc constituer un moyen intéressant pour aider les étudiants à prendre conscience des champs disciplinaires qui composent leur branche d'enseignement, et à mieux cerner les contours et la spécificité de cette dernière sur le plan des contenus et des méthodes.

Au niveau de la formation, plusieurs études récentes (Barrère, 2006 ; Riopel, 2006 ; Lussi Borer, 2009 ; Pellanda, Weiss & Monnier, 2010) montrent que les étudiants qui entament leur formation professionnelle à la suite de leur master disciplinaire ont une identité fortement imprégnée par leur discipline académique de formation : « les savoirs de référence sur lesquels se fondent la professionnalité et l'identité de l'enseignant du secondaire sont avant tout constitués par les savoirs disciplinaires liés aux savoirs à enseigner » (Lussi Borer, 2009, p. 31). Riopel (2006) rappelle que le processus d'identification à une profession correspond à des connaissances et compétences communes, et à l'adoption d'un système de normes, codes et manières de faire légitimés par le groupe d'appartenance (Riopel, 2006). A partir de là, elle montre pour le primaire, comme Pellanda et al. (2010) pour le secondaire, que cette construction identitaire ne se fait pas seulement au moment de l'entrée sur le terrain, mais aussi en formation initiale, par le biais de dispositifs centrés sur l'appropriation des savoirs professionnels, et laissant une large place aux interactions entre les étudiants. L'élaboration par les étudiants d'un projet interdisciplinaire pourrait donc contribuer à la construction de cette identité, non seulement en permettant aux étudiants de mieux maîtriser les savoirs à enseigner de leur discipline d'enseignement, mais également en les initiant au travail en équipe disciplinaire et interdisciplinaire qui constitue actuellement une des compétences attendues de l'enseignant secondaire (Chassot, 2003), et un des enjeux de formation posé par Perrenoud (2009).

## **2. Problématique et analyse des matériaux**

A partir de là, notre problématique est la suivante. De quelle manière et jusqu'où un dispositif centré sur l'interdisciplinarité en formation initiale constitue-t-il, pour les étudiants, un premier pas vers la construction de leur identité professionnelle ? Plus précisément, dans quelle mesure ce type de dispositif les aide-t-il à se familiariser avec certains savoirs et certaines compétences professionnels, d'une part du point de vue de la prise de conscience des champs disciplinaires qui composent leur branche d'enseignement, d'autre part du point de vue du travail en équipe, présent désormais dans la plupart des cahiers des charges de l'enseignant secondaire ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons élaboré et mis en place un dispositif de formation interdisciplinaire au cours du semestre de printemps 2010 avec quatre groupes d'une vingtaine d'étudiants issus de disciplines différentes. Lors d'une première étape, nous avons incité les étudiants à réfléchir à la forme scolaire et à la place des disciplines dans les curriculums scolaires. Les notions d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité et multidisciplinarité ont alors été définies, afin d'éviter le brouillage et la confusion dénoncés par certains auteurs lors de la réflexion sur ces concepts (Perrig-Chiello & Darbellay, 2002). Puis, grâce à un travail en deux étapes, par groupe disciplinaire, puis par groupe interdisciplinaire, les participants ont élaboré un projet sur un thème se prêtant effectivement à un traitement interdisciplinaire – ici la définition de l'homme et de l'humain. La confrontation qui a résulté des regards différents orientés par leur appartenance disciplinaire avait pour but de les rendre attentifs à la complexité de la construction des disciplines scolaires et de dépasser la simplification du réel opérée par la démarche scolaire (Astolfi, 2006). *In fine*, ce dispositif de formation permettait de nous engager en tant que formatrices-chercheuses dans le débat concernant la dualité théorie-pratique rappelée par Feyfant (2010) et d'afficher notre volonté d'inscrire les étudiants dans la réalité du métier.

A partir de là, les matériaux élaborés par les étudiants dans le cadre de ce dispositif ont été systématiquement recueillis. Il s'agit en particulier :

- des représentations que se sont forgées les enseignants en formation au sujet des différentes disciplines scolaires par le biais d'un questionnaire écrit ;
- des réponses des étudiants en tant que spécialistes d'une discipline (réponses élaborées en petits groupes disciplinaires) au problème complexe posé (qu'est-ce que l'homme ?) ;
- du canevas de leur projet interdisciplinaire, élaboré en petits groupes interdisciplinaires ;
- du bilan de chaque étudiant au sujet du dispositif proposé, bilan rédigé à partir de questions élaborées par les chercheuses.

Chaque type de document a ensuite été analysé à l'aide d'une grille élaborée a priori contenant un certain nombre d'items liés à notre double problématique, comme la représentation de leur discipline, leur rapport aux savoirs des plans d'études de leur discipline ou leur rapport au travail

en équipe. Puis les analyses des quatre types de documents ont été croisées.

### 3. Résultats.

Nous nous limitons ici à quelques résultats.

#### 4.1. *L'interdisciplinarité au service d'un nouveau regard sur sa discipline d'enseignement.*

A la question « qu'est-ce que l'humain ? », les disciplines ne réagissent pas de la même manière. Le canevas de projet interdisciplinaire d'un groupe constitué d'étudiants de chimie et de mathématiques commence par la reformulation de la question initiale pour chacune des disciplines:

*S. commence son exposé en précisant qu'un chimiste ne se pose généralement pas la question « qu'est-ce que l'homme ? » et propose qu'on se demande plutôt de quoi il est fait. Il arrivera à la conclusion que l'homme est fait d'atomes. (...) N. poursuivra quant à lui sur la lignée de S. en expliquant que la question « qu'est-ce que l'Homme ? » ne concerne en rien les mathématiques, mais qu'on pourrait se poser la question : « quel est le rôle de l'Homme dans les mathématiques ? ». Après un discours scientifique, il aboutira à la conclusion que l'Homme est un être capable d'abstraction et qu'il est le seul à pouvoir faire des mathématiques.*

Ne pouvant élaborer une réponse du point de vue de leur discipline d'enseignement en fonction d'une classe précise et d'un plan d'études particulier, ces étudiants reformulent la question en fonction de l'épistémologie de leur discipline ; ce qui les amène à faire le chemin inverse de celui de la transposition didactique, et à remonter jusqu'à leur discipline académique et aux objets propres à celle-ci.

Inversement, d'autres disciplines se trouvent tout de suite en terrain connu, comme le groupe d'histoire. Dans la préparation en groupe disciplinaire, on peut lire :

*L'histoire aborde la problématique « qu'est-ce que l'Homme ? » d'un point de vue spatio-temporel. En histoire, l'Homme est la notion centrale, le thème d'étude privilégié. Ce thème est en lien avec le plan d'études car il reprend la thématique de l'étrangeté du passé donc du changement de regard porté sur l'Homme à travers le temps. Plusieurs manuels peuvent être utilisés pour étudier ce thème. [Pour élaborer cette séquence], nous avons procédé à une mise en commun de nos connaissances de spécialistes, ensuite nous avons transformé ces connaissances afin que les élèves puissent se les approprier. Pour qu'ils y parviennent, nous avons décidé de partir de l'idée suivante : élaboration de travaux de groupe pour favoriser la réflexion et l'échange entre les élèves.*

Autrement dit, ce groupe n'a aucune difficulté pour choisir les savoirs à enseigner à l'intérieur du curriculum de sa discipline en vue de proposer une réponse à la question proposée.

A partir de là, la plupart des étudiants, quelle que soit leur discipline, se rejoignent sur le fait que ce dispositif leur permet de mieux cerner leur discipline en tant que discipline scolaire. Les réponses des étudiants au

questionnaire final rédigé à l'issue de l'expérience insistent sur le fait que, lors du travail en groupe interdisciplinaire, la confrontation avec d'autres disciplines incite « à [se] mettre en dehors de [s]on domaine, à prendre un point de vue externe », et permet de prendre « conscience des autres disciplines », avec chez certains « le sentiment de parler des langues différentes ».

Cette première tendance fait place dans un second temps à une nouvelle représentation de leur discipline. De nombreuses réponses des étudiants au questionnaire final vont dans ce sens :

*Sans parler d'un nouveau regard à proprement parler, cela a renforcé ma conscience du fait que l'enseignement d'une langue ne se limite pas qu'à celle-ci, mais doit également viser à transmettre des connaissances relatives à la civilisation et la culture propre à cette langue.*

Qui plus est, certains réévaluent le statut de leur discipline en tant que discipline scolaire, prenant conscience des liens possibles entre leur discipline et d'autres disciplines : « oui, je ne m'étais pas rendu compte que ma discipline (l'histoire) faisait autant de liens avec les autres disciplines », voire des relations d'interdépendance entre certaines disciplines : « j'ai toujours pensé que la diction était une branche qui peut englober ou soutenir les autres. J'en ai la preuve ».

Enfin, plusieurs étudiants insistent dans leur bilan final sur le fait que cette expérience leur offre l'occasion non seulement de « sortir de [leurs] habitudes didactiques », de « déplacer [leurs] habitudes d'enseignement », mais également « de voir [leur] discipline au-delà des plans d'études/programmes », et d'adopter un regard critique sur ceux-ci : « Cela m'a fait réfléchir à des points importants à mes yeux, mais hors plans d'études, que l'on peut aborder en classe et qui peuvent motiver/intéresser les élèves » introduisant par cette remarque la question de la « saveur des savoirs » pour reprendre l'expression d'Astolfi (2008).

#### **4.2. L'interdisciplinarité comme moyen de construire son identité professionnelle.**

En ce qui concerne notre deuxième problématique, l'analyse des représentations des étudiants à propos des différentes disciplines scolaires représentées à l'intérieur de chaque groupe met en évidence l'importance des souvenirs personnels dans la valorisation d'une discipline scolaire et le peu de cas fait des étiquettes « discipline secondaire » ou « discipline principale ». L'étude attentive des projets interdisciplinaires des différents groupes confirme d'une autre manière ce constat : qu'il s'agisse des enseignants déjà en responsabilité d'une classe ou des étudiants, les participants adoptent – sans problème apparent – des disciplines dites secondaires comme discipline essentielle au projet.

Pourrait-on parler du coup de renoncement vis-à-vis de l'attachement à sa discipline ? Au contraire, c'est plutôt la notion de « rationalisation » du travail selon des critères d'efficacité négociés entre les collègues qui est évoquée. Voilà comment un étudiant juge la part de renoncement disciplinaire inhérente à tout projet collaboratif :

*Le deuil de la matière/discipline n'est dur qu'à la limite du temps à disposition puisque le choix délibéré d'un cours disciplinaire implique une répartition de temps entre les disciplines.*

Le deuil qui doit se faire est donc plutôt celui du programme que l'on souhaiterait accomplir le plus rigoureusement possible et celui de la capacité de maîtriser seul le temps à disposition.

Corollairement, les étudiants ont éprouvé ce que Perrenoud (1999) rappelle : toute collaboration nécessite un certain temps d'adaptation des différentes parties, des ajustements ensuite pour parvenir à un meilleur rendement. Cependant, l'« ouverture », les « échanges », les « mises en commun », et la « collaboration » sont salués par plusieurs étudiants dans leurs réponses au questionnaire final : pour eux, il s'agit d'un dispositif particulièrement stimulant, dans la mesure où cela leur permet d'initier des échanges entre spécialistes d'une même discipline, puis de disciplines différentes, autour d'un même problème.

#### **4. Conclusion.**

L'analyse des documents produits par les étudiants dans le cadre de ce dispositif permet de répondre à notre problématique. L'élaboration d'un projet interdisciplinaire en formation initiale permet aux étudiants, dont l'identité se définit avant tout par la discipline académique choisie, de se familiariser aux savoirs qui fondent aujourd'hui l'identité professionnelle, et cela à au moins trois niveaux. D'abord, ce type de projet les aide à se détacher de leur discipline académique et à mieux appréhender les contours et la spécificité de leur discipline d'enseignement sur le plan des contenus et des méthodes. Ensuite, par la confrontation avec d'autres disciplines d'enseignement, ils ont l'occasion de porter un regard neuf sur leur propre discipline, et à porter un regard critique sur les plans d'études de celle-ci. Enfin, la forme sociale de travail proposée les contraint à éprouver les difficultés du travail en équipe, mais aussi son intérêt et son potentiel.

Les étudiants qui ont participé à cette recherche ont d'ailleurs éprouvé un certain intérêt à élaborer un projet interdisciplinaire. Ils rejoignent ainsi les enseignants confirmés, qui, lors d'une récente enquête, apprécient les réformes induites par la nouvelle ORRM, mais souhaitent davantage de soutien dans leur mise en œuvre (CDIP, 2005). « Pour rencontrer autrui, disait Kristeva, il faut effectuer un travail de réassurance sur soi-même »<sup>3</sup> ; si l'interdisciplinarité a été vécue par les étudiants comme une ouverture vers l'autre globalement positive, elle nécessite une formation préalable passant par un examen de ce qui fonde son identité professionnelle, d'où l'accueil favorable au dispositif proposé.

Ainsi, du point de vue de la recherche, nous entrevoyons au moins un prolongement à cette étude. Dans la lignée des travaux d'analyse des pratiques enseignantes initiées notamment par le Groupe de Recherche

---

<sup>3</sup> Kristeva, J. dans *Tire ta langue*, émission d'A. Perroud, 02.01.2011.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

pour l'Analyse du Français enseigné (GRAFE) (Schneuwly *et al.*, 2009), il conviendrait de filmer différents projets interdisciplinaires expérimentés dans plusieurs écoles du post-obligatoire. Leur analyse, menée à l'aide d'outils développés par la recherche en didactique, permettrait d'affiner notre compréhension, pour chaque discipline d'enseignement, des savoirs didactiques et professionnels mis en œuvre quand les enseignants du secondaire pratiquent l'interdisciplinarité.

**Isabelle GRIN,**

IUFE, [isabelle.grin@unige.ch](mailto:isabelle.grin@unige.ch)

**Anne MONNIER,**

IUFE, [anne.monnier@unige.ch](mailto:anne.monnier@unige.ch)

## **BIBLIOGRAPHIE**

Audigier, F. (2006, consulté le 5.11.2009). L'interdisciplinarité à l'école – Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne. [http://www.jsse.org/2006-2/audigier\\_interdisciplinarity\\_frz.htm](http://www.jsse.org/2006-2/audigier_interdisciplinarity_frz.htm)

Alpe, Y. (2006, consulté le 18.06.2010). Savoirs savants et disciplines scolaires : Peut-on enseigner des « sciences sociales » ? Communication proposée au colloque de Clermont Ferrand, mars 2002. <http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/savsav.html>

Astolfi, J-P. (2006). Les questions vives en question ? In A. Legardez & L. Simonneaux. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF

Barrère, A. (2006). *Travail scolaire, travail enseignant*. In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. (pp.395-405). Paris : Dunod.

Chassot, I. (2003). La Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique, du 30 janvier 2003. Conférence de presse. Consulté le 2 octobre 2010. [http://www.ciip.ch/pages/presse/Dos\\_de\\_pre/fichiers/Allocution\\_C\\_hassot.pdf](http://www.ciip.ch/pages/presse/Dos_de_pre/fichiers/Allocution_C_hassot.pdf)

Collinot, A. & Mazière F. (dir.) (1999). *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*. Hatier : Paris.

Conférence suisse des directeurs intercantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2005, consulté le 20.12.2010). EVAMAR : bilan positif pour la nouvelle maturité. Berne : CDIP. [http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/eva\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/eva_f.pdf)



- Feyfant, A. (2010. consulté le 31.05.2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/50-janvier-2010-integrale.pdf>
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ? Québec : PUQ.
- Fontolliet, P.-G. (2002). Interdisciplinarité et nouvelle maturité. In P. Perrig-Chiello & F. Darbellay (dir.). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp. 37-43). Lausanne : Réalités sociales.
- Lussi, Borer, V. (2009). Les savoirs : un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, (pp. 41-59). Bruxelles : De Boeck.
- Monnier, A. & Grin, I. (en cours de publication). Interdisciplinarité en formation initiale et professionnalisation des enseignants du secondaire. *Actes du Colloque international de la HEP-BEJUNE et du CRIFPE-Laval*, 30 juin, 1 et 2 juillet 2010.
- Morin, E. (1990). Sur l'interdisciplinarité. Carrefour des sciences. *Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique*. Editions du CNRS. <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm>
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (2010). La construction et l'évolution de l'identité professionnelle en formation initiale. *CiDd : II Congrès Internacional de Didàctiques*.
- Perrenoud, P. (2009). Articulation et cohérence des interventions de professionnels différents : coopération et culture commune. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Perrig-Chiello, P. & Darbellay, F. (2002). Inter-et transdisciplinarité : concepts et méthodes. In P. Perrig-Chiello & F. Darbellay (dir.). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp. 13-31). Lausanne : Réalités sociales.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la collaboration de S. Aeby Daghe, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). Bruxelles : De Boeck.

