

Les modalités opérationnelles: le rationnel soutenant des logiques distinctes

- **La mise en œuvre de la visée émancipatoire repose sur des traditions différentes, certains diront sur des paradigmes différents.**

4.1 Le cas de la France

- **En France, l'atteinte de la liberté humaine passe prioritairement par l'instruction (l'acquisition du savoir). Éduquer diffère d'instruire. Mais on pourrait dire aussi, à l'inverse, qu'en France, éduquer égale instruire. Cette conception résulte du développement de la pensée rationnelle cartésienne, de l'action des philosophes (entre autres Voltaire) et de celle des Encyclopédistes qui, au siècle des Lumières (18^e siècle), se sont progressivement dressés contre l'obscurantisme, l'ignorance et l'oppression sociale qui caractérisaient, à leurs yeux, l'Église catholique, la royauté et l'aristocratie.**
- **Historiquement, la meilleure illustration de la position républicaine vient sans doute de Condorcet, l'un des penseurs de la révolution française de la fin du 18^e siècle.**

LA CONCEPTION RÉPUBLICAINE FRANÇAISE

Maurice Sachot (à paraître):

Pour comprendre la distinction qui est faite dans la langue française entre instruction et éducation, distinction qui va parfois jusqu'à l'opposition, il est nécessaire de se référer aux projets sur l'éducation qui ont été élaborés lors de la Révolution française et, plus particulièrement, au débat qui eut lieu à la suite du Rapport de Condorcet de décembre 1792 au printemps 1793. Cette distinction était ainsi formulée par J.-P. Rabaut Saint-Étienne dans son *Projet d'éducation nationale*, du 21 décembre 1792: «Il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit; l'éducation nationale doit former le cœur: la première doit donner des lumières et la seconde des vertus: la première sera le lustre de la société, la seconde en sera la consistance et la force. L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des livres, des instruments de calcul, des méthodes, elle s'enferme dans des murs: l'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales, le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée. Elle veut un grand espace, le spectacle des champs et de la nature; l'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous: l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. Que dis-je? c'est la mère commune de tous les citoyens, qui leur donne à tous le même lait, qui les élève et les traite en frères, et qui, par la communauté de ses soins, leur donne cet air de ressemblance et de famille qui distingue un peuple ainsi élevé de tous les autres peuples de la terre. Toute la doctrine consiste donc à s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance; car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à sa patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfance, mais pour la vie tout entière» (*Ibid.*, p. 231-233). Pour faire bref, l'éducation inculque, l'instruction est métacritique. On n'en déduira pas, pour autant, que le primaire se caractérise uniquement par l'éducation et le secondaire uniquement par l'instruction. La République n'est pas une Église et ne détient aucune vérité (voir plus particulièrement Sachot, 1994a; 1996a; Sachot et Moll, 1995). «Elle ne peut contraindre à l'obligation scolaire que dans la mesure où celle-ci n'est pas, au sens idéologique du terme, une inculcation, autrement dit dans la mesure où l'éducation qu'elle poursuit en tant que patrie ou nation se trouve comme vaccinée par la logique d'instruction qui la traverse. De la même manière, le lycée, s'il privilégie l'instruction sur l'éducation, c'est avec la conviction, héritée de la culture gréco-latine, qu'une bonne éducation ne peut être que le fruit d'une bonne instruction: «L'éducation, si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction positive, à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté de ces opinions ne serait qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui, entrant dans la société, y porte des opinions que son éducation lui a données, n'est plus un homme libre; il est l'esclave de ses maîtres, et ses fers sont d'autant plus difficiles à rompre, que lui-même ne les sent pas, et qu'il croit obéir à la raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre. [...] Les préjugés donnés par la puissance publique sont une véritable tyrannie, un attentat contre une des parties les plus précieuses de la liberté naturelle» (Condorcet, 1791, p. 59-60).

Yves Lenoir (2000):

Dans la pensée de Condorcet (Condorcet, 1989a, 1989b) qui marque la conception républicaine de l'École, l'instruction ne peut jamais se réduire à la simple transmission de savoirs. L'instruction est, dans la lignée des Encyclopédistes, appel à la raison, à une démarche rationnelle, un «instrument de vérité et non la vérité elle-même» (Sachot, 1996, p. 214). «L'instruction, écrit Sachot, est non pas, comme le veut une expression traditionnelle, la transmission du savoir construit par le savant (même si ce modèle est très présent dans les esprits), mais la participation par les élèves à la fois à cette démarche et à ses résultats» (p. 215).

Yvon Geoffroy et Yves Lenoir (2000):

Condorcet, en 1791, écrit qu'il revient à la République, en tant que forme achevée de la société démocratique, d'assurer une éducation publique et celle-ci «doit se borner à l'instruction» (Condorcet, 1989a, p. 56). En décembre 1792, dans un célèbre discours sur la question éducative à l'Assemblée nationale, il déclare que «former d'abord à la raison, instruire à n'écouter qu'elle, se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer ou l'obscurcir, et se laisser entraîner ensuite à ce qu'elle approuve; telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée. Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants [...], mais il serait coupable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce qu'au fond de notre conscience nous croyons être la vérité» (Condorcet, 1989b, p. 185).

Condorcet critique l'ancien régime bâti sur l'ignorance des masses et préconise l'instruction perçue comme la voie à la liberté car la connaissance ouvre la porte à la liberté. Le savoir est la fondation même du progrès. «Tout homme a par nature droit au savoir, l'instruction doit être publique [...] il faut savoir lire, écrire, compter, connaître quelques principes fondamentaux des lois. Si chaque citoyen possède cette instruction élémentaire, l'érudition perd son pouvoir [...] L'instruction a une finalité éminemment politique: sans instruction pas de liberté, pas d'égalité. La tyrannie est toujours liée à l'ignorance. L'instruction est à la fois le moyen du progrès des Lumières et le résultat de ce même progrès. Ainsi, c'est par le savoir que les hommes apprennent qu'ils ont des droits et peuvent les faire progresser; c'est par lui que ce qui restait simple disposition inscrite dans la nature peut devenir réalité effective» (Crampe-Casabet, 1985, p. 63-64). Condorcet établit aussi une distinction majeure entre *instruction* et *éducation*. L'école républicaine assure celle-là, celle-ci est affaire des parents et ne la regarde pas.

Condorcet (1792, in Dumazedier et Donfu, 1994):

«Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs;

Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature; et par là établir entre les Citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi:

Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.

Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens, et l'aisance de ceux qui la cultivent; qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de bien remplir les fonctions nécessaires à la société; et que les progrès, toujours croissants, des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune:

Cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par-là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine; dernier but vers lequel toute l'institution sociale doit être dirigée:

Tel doit être encore l'objet de l'instruction; et c'est, pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière.

Mais, en considérant sous ce double point de vue la tâche immense qui nous a été imposée, nous avons senti dès nos premiers pas, qu'il existait une portion du système général de l'instruction qu'il était possible d'en détacher, sans nuire à l'ensemble, et qu'il était nécessaire d'en séparer, pour accélérer la réalisation du nouveau système: c'est la distribution et l'organisation générale des établissements d'enseignement public.

En effet, quelles que soient les opinions sur l'étendue précise de chaque degré d'instruction; sur la manière d'enseigner; sur le plus ou moins d'autorité conservée aux parents, ou cédée aux maîtres; sur la réunion des élèves dans des pensionnats établis par l'autorité publique; sur les moyens d'unir à l'instruction, proprement dite, le développement des facultés physiques et morales, l'organisation peut être la même; et d'un autre côté, la nécessité de désigner les lieux d'établissement, de faire composer les livres élémentaires, longtemps avant que ces établissements puissent être mis en activité, obligeaient à presser la décision de la loi, sur cette portion du travail qui nous est confiée.

Nous avons pensé que, dans ce plan d'organisation générale, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle; de l'autre, aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent; et l'autre, parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas.

La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre, doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique; et comme, néanmoins cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'Assemblée des Représentants du Peuple, parce que de tous les pouvoirs, il est le moins corrompible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener.

Nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles; qu'elle devait embrasser tous les âges; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes

plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées; la possibilité de recevoir une première instruction, leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages.

Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais: la loi m'assurait une entière égalité de droits; mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi; mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris, dans mon enfance, que j'avais besoin de savoir; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société.

Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres: la fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables; mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous, ni pour la patrie.

Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire, s'étendre à tous les citoyens» (p.132-134).

[...]

«Les principes de la morale enseignés dans les écoles et les instituts, seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La constitution, en reconnaissant le droit qu'à chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux, et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux.

Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres. Les parents, quelle que soit leur opinion sur la nécessité de telle ou telle religion, pourront alors sans répugnance envoyer leurs enfants dans les établissements nationaux; et la puissance publique n'aura point usurpé sur les droits de la conscience, sous prétexte de l'éclairer et de la conduire.

D'ailleurs, combien n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison! Quelques changements que subissent les opinions d'un homme dans le cours de sa vie, les principes établis sur cette base resteront toujours également vrais, ils seront toujours invariables comme elle; il les opposera aux tentatives que l'on pourrait faire pour égarer sa conscience; elle conservera son indépendance et sa rectitude, et l'on ne verra plus ce spectacle si affligeant d'hommes qui s'imaginent remplir leurs devoirs en violant les droits les plus sacrés, et obéir à Dieu en trahissant leur patrie.

Ceux qui croient encore à la nécessité d'appuyer la morale sur une religion particulière, doivent eux-mêmes approuver cette séparation; car sans doute ce n'est pas la vérité des principes de la morale qu'ils font dépendre de leurs dogmes; ils pensent seulement que les hommes y trouvent des motifs plus puissants d'être justes; et ces motifs n'acquerront-ils pas une force plus grande sur tout esprit capable de réfléchir, s'ils ne sont employés qu'à fortifier ce que la raison et le sentiment intérieur ont déjà commandé!

Dira-t-on que l'idée de cette séparation s'élève trop au-dessus des lumières actuelles du peuple? Non, sans doute; car, puisqu'il s'agit ici d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice; ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir. Et quand bien même il serait vrai que des ménagements politiques dussent encore pendant quelque temps souiller les lois d'une nation libre; quand cette doctrine insidieuse ou faible trouverait une excuse dans cette stupidité qu'on se plaît à supposer dans le peuple, pour avoir un prétexte de le tromper ou de l'opprimer; du moins l'instruction qui doit amener le temps où ces ménagements seront inutiles, ne peut appartenir qu'à la vérité seule, et doit lui appartenir toute entière» (p.149-150).

- **Dans l'esprit de la pensée républicaine, perçue comme la forme achevée de la société démocratique (Pettit, 1997), instruire c'est, comme l'a si bien formulé Condorcet en 1791, «former d'abord à la raison, instruire à n'écouter qu'elle, à se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer ou l'obscurcir [...]; telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée» (Condorcet, 1989, p. 185).**
- Condorcet critique l'ancien régime bâti sur l'ignorance des masses et préconise l'instruction perçue comme la voie à la liberté car la connaissance ouvre la porte à la liberté. Le savoir est la fondation même du progrès. «Tout homme a par nature droit au savoir, l'instruction doit être publique [...] il faut savoir lire, écrire, compter, connaître quelques principes fondamentaux des lois. Si chaque citoyen possède cette instruction élémentaire, **l'érudition [Modèle propre à l'ancien système]** perd son pouvoir [...] L'instruction a une finalité éminemment politique: sans instruction pas de liberté, pas d'égalité. La tyrannie est toujours liée à l'ignorance. L'instruction est à la fois le moyen du progrès des Lumières et le résultat de ce même progrès. Ainsi, c'est par le savoir que les hommes apprenant qu'ils ont des droits peuvent les faire progresser; c'est par lui que ce qui restait simple disposition inscrite dans la nature peut devenir réalité effective» (Crampe-Casnabet, 1985, p.63-64). Condorcet établit aussi une distinction majeure entre *instruction* et *éducation*. L'école républicaine assure celle-là, celle-ci est avant tout affaire des parents et de la nation et ne la regarde pas.
- **Pour comprendre la distinction qui est faite dans la langue française entre instruction et éducation, distinction qui va parfois jusqu'à l'opposition, il est nécessaire de se référer aux projets sur l'éducation qui ont été élaborés lors de la Révolution française et, plus particulièrement, au débat qui eut lieu à la suite du Rapport de Condorcet de décembre 1792 au printemps 1793. Cette distinction était ainsi formulée par J.-P. Rabaut Saint-Étienne dans son *Projet d'éducation nationale* du 21 décembre 1792: «Il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit; l'éducation nationale doit former le cœur: la première doit donner des lumières et la seconde des vertus: la**

première sera le lustre de la société, la seconde en sera la consistance et la force. L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des livres, des instruments de calcul, des méthodes, elle s'enferme dans des murs: l'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales, le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée. Elle veut un grand espace, le spectacle des champs et de la nature; l'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous: l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. Que dis-je? c'est la mère commune de tous les citoyens, qui leur donne à tous le même lait, qui les élève et les traite en frères, et qui, par la communauté de ses soins, leur donne cet air de ressemblance et de famille qui distingue un peuple ainsi élevé de tous les autres peuples de la terre. Toute la doctrine consiste donc à s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance; car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à sa patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfance, mais pour la vie tout entière» (*Ibid.*, p. 231-233). Pour faire bref, l'éducation inculque, l'instruction est métacritique. On n'en déduira pas, pour autant, que le primaire se caractérise uniquement par l'éducation et le secondaire uniquement par l'instruction. La République n'est pas une Église et ne détient aucune vérité (voir plus particulièrement Sachot, 1994a; 1996a; Sachot et Moll, 1995). Elle ne peut contraindre à l'obligation scolaire que dans la mesure où celle-ci n'est pas, au sens idéologique du terme, une inculcation, autrement dit dans la mesure où l'éducation (qu'elle poursuit en tant que patrie ou nation) se trouve comme vaccinée par la logique d'instruction qui la traverse. De la même manière, le lycée, s'il privilégie l'instruction sur l'éducation, c'est avec la conviction, héritée de la culture gréco-latine, qu'une bonne éducation ne peut être que le fruit d'une bonne instruction: «L'éducation, si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction positive, à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté de ces opinions ne serait qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui, entrant dans la société, y porte des opinions que son éducation lui a données, n'est plus un homme libre; il est l'esclave de ses maîtres, et ses fers sont d'autant plus difficiles à rompre, que lui-même ne les sent pas, et qu'il croit obéir à la raison, quand il ne

fait que se soumettre à celle d'un autre. [...] Les préjugés donnés par la puissance publique sont une véritable tyrannie, un attentat contre une des parties les plus précieuses de la liberté naturelle» (Condorcet, 1791, p. 59-60).

- **Ainsi, la notion d'instruction ne peut se réduire, dans la pensée de Condorcet, à la simple transmission de savoirs. L'instruction est libératrice et ne peut se concevoir sans l'appel à la raison, sans une démarche rationnelle.**
- **Le savoir, en tant que scientificité se présente, selon cette logique, comme la médiation – cognitive – fondamentale du processus d'objectivation, d'appréhension du monde. Le rapport au monde exige de passer par un rapport au savoir.**
- **L'émancipation humaine réclame donc le recours au savoir scientifique et à la rationalité qui le sous-tend, car l'école républicaine française, selon la position mise en avant par Condorcet, rejette toute forme d'inculcation. Le plus sûr moyen de se prémunir contre tout danger d'influence idéologique (royaliste, religieuse, etc.) est la connaissance. Ainsi que le remarque Sachot (2000), la révolution française introduit une rupture majeure avec le système éducatif en vigueur jusqu'alors:**

Maurice Sachot (2000):

«Pour la première fois, un régime républicain gouverne la France de manière durable. Or, à la différence d'un régime royaliste ou impérial, qui, avec l'aide de la religion, prétend détenir le bien, le vrai et le beau et entend, pour cette raison, inculquer ses vues à l'ensemble de la nouvelle génération, une République ne peut, par définition, imposer quoi que ce soit en matière de jugement quant à la morale, la vérité et l'esthétique. Ce jugement appartient uniquement à chacun de ceux qui la composent et en quoi elle consiste: les citoyens eux-mêmes. Mais pour que ceux-ci puissent porter un jugement qui ne soit pas l'effet de préjugés, de simples opinions ou d'intérêts, il est nécessaire que chacun soit "instruit"» (p. 14). Et cette connaissance doit être dispensée dans un contexte républicain, qui assure la sécularisation et la laïcité de l'école. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 reprend largement ces principes. Parmi les missions du système éducatif français, on retrouve ce qui suit: «Le droit à l'éducation et la formation est assuré en France. Dans le respect des principes fondamentaux d'égalité, de liberté et de laïcité, l'État garantit l'exercice de ce droit à tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances. L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité»¹. En conséquence, le rapport au savoir est premier. Il importe dès lors, cependant, de se questionner sur ses attributs, sur sa scientificité, sur ses apports et de s'assurer que les savoirs sélectionnés sont à la fois exempts des biais idéologiques et qu'ils sont accessibles aux élèves. Les perspectives épistémologiques et didactiques viennent assurer ces fonctions.

¹ Ces éléments de cette loi, inclus dans un rapport annexé, intitulé "Les missions et les objectifs fixés par la nation", ont été aimablement fournis par Maurice Sachot.

- Ainsi, le rapport au savoir, à la discipline scientifique, s'avère primordial, car il devient le garant de la tradition culturelle. Il importe donc de problématiser le savoir, d'en questionner le sens avant d'agir.

4.2 *Le cas des États-Unis*

- **Aux États-Unis, William A. Reid (1998) illustre ainsi la conception américaine:** «L'enseignement [...] doit être destiné: (a) à habiliter les étudiants à déterminer leur place et leurs possibilités dans la structure sociale et culturelle; (b) à comprendre le mouvement des idées anciennes et contemporaines qui ont façonné notre monde; (c) à comprendre les fondements du fonctionnement de notre système économique et de notre système politique; et (d) à saisir la différence entre des sociétés libres et répressives» (United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education, 1983, *In Reid, 1998*, p. 12).

LA CONCEPTION AMÉRICAINE

William A. Reid (1998):

«L'enseignement [...] doit être destiné: (a) à habiliter les étudiants à déterminer leur place et leurs possibilités dans la structure sociale et culturelle; (b) à comprendre le mouvement des idées anciennes et contemporaines qui ont façonné notre monde; (c) à comprendre les fondements du fonctionnement de notre système économique et de notre système politique; et (d) à saisir la différence entre des sociétés libres et répressives» (United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education, 1983, *In Reid, 1998, p. 12*).

- L'atteinte de la liberté humaine passe prioritairement par la socialisation, entendue ici comme le développement d'un savoir-agir en tant qu'intégration du savoir-faire et du savoir-être).
- Ce qui rend libre n'est pas directement lié aux connaissances, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde.
- Éduquer égale alors instrumenter dans un double sens, celui de la pratique et celui des relations humaines et sociales. C'est ainsi que se développe une conception "vocationnaliste" axée, d'une part, sur le développement de symboles visant à concilier l'éthique protestante avec le nouvel ordre industriel et, d'autre part, sur le développement de formations professionnelles.
- Aux États-Unis, on ne pose pas le problème du savoir parce que ce n'est pas le savoir qui rend libre. Ce qui rend libre, c'est la capacité d'agir de façon autonome sur et dans le monde.
- Les travaux de Kliebard (1992a, 1992b), de Rudolph (1977), de Tanner et Tanner (1990) montrent que cette conception résulte d'une préoccupation centrale pour l'insertion et l'intégration de l'être humain dans une société jeune, multiethnique, aux cultures et aux croyances religieuses diverses.
 - Il importe essentiellement d'assurer la production de sujets humains, personnes individuelles, capables de participer harmonieusement aux activités sociales, politiques et économiques d'une société fondée sur le *melting pot*.
 - De plus, les valeurs religieuses puritaines (du protestantisme) mettent en évidence l'importance du travail comme réalisation de soi et possibilité de plaire à Dieu.
 - Alors qu'en France, les idées démocratiques et l'esprit de liberté progressent en général contre l'Église, aux États-Unis, dès le départ, «la politique et la religion se trouvèrent d'accord» (Alexis de Tocqueville). Le protestantisme, par sa diversité

confessionnelle, ne peut faire la loi, mais il inspire les mœurs: la religion garantit chez les Étatsuniens la conscience morale, le devoir civique, l'intériorisation de la loi.

Et, en tant que jeune société qui entend rompre avec des modèles européens considérés abusifs et obsolètes, il importe que les membres de la société bâtissent un "nouveau monde" qui repose sur des finalités et des valeurs sociales nouvelles.

Il importe ici de s'arrêter un moment pour comprendre les rapports qui se tissent aux États-Unis entre la religion, la société et l'État, sans quoi on ne peut comprendre comment a évolué le système d'éducation dans ce pays.

Rapports entre religion, société et État aux États-Unis: une brève perspective sociohistorique

1° Le concept de “destin manifeste” (utilisé pour la première fois en 1845 par un journaliste, John O’Sullivan) s’appuie sur l’idée de mission civilisatrice. Il s’agit d’œuvrer au bonheur de l’humanité en lui offrant l’exemple américain, en matière de vertu de liberté et de progrès.

- Cette idée de “destin manifeste” découle de la conviction qui mobilise les puritains qui arrivent en Amérique au 17^e siècle (voir l’épopée du Mayflower et des premiers pèlerins): ils ont une mission civilisatrice.
 - Idée de prédestination, de choix par Dieu, d’œuvre missionnaire à accomplir, de notion d’alliance, de foi en la providence, chez les Pères fondateurs calvinistes (des Puritains = branche rigoriste issue du Presbytérianisme à la fin du 16^e siècle. Les Presbytériens = Église calviniste réformée d’Écosse, persécutée en Angleterre).
- Au cœur de ce concept se retrouve la croyance en la supériorité américaine.
- Cette idée de “destin manifeste” et de supériorité est reprise au 19^e siècle pour justifier:
 - l’expansionnisme américain à l’intérieur (phase de continentalisation, 1803-1848): achat de la Louisiane à la France en 1803; achat de la Floride à l’Espagne en 1819; guerre de 1812 contre le Canada; la conquête de l’Ouest (le mythe de la Frontière) à partir de 1843, qui dure en fait jusqu’en 1890; acquisition du Texas, de

- l’Oregon, de la Californie et du Nouveau-Mexique (1845-1848); la déportation des Amérindiens dans des réserves**
- **l’expansionnisme américain à l’extérieur (phase impérialiste, 1866-1904) = une centaine d’interventions armées de 1798 à 1895 sur l’ensemble du globe: au Mexique, contre l’empereur Napoléon III en 1866, contre les Espagnols (Cuba, Hawaii, Philippines); achat de l’Alaska à la Russie en 1867; politique du *big stick*, “du gros bâton”**
 - **Entre les deux, la guerre de Sécession (1861-1865)**
- **Justification: L’expansionnisme américain**
 - **élargit les bases de la liberté (il libère par la conquête de nouveaux “territoires de l’Évangile”);**
 - **affirme les vertus de la liberté politique (“l’exception américaine”: conception puritaine d’une histoire soumise à la théologie qui confère, dès le 17^e siècle, une dimension exceptionnelle à la destinée américaine):**
 - **Protestants calvinistes = peuple d’Israël;**
 - **Amérique = nouvelle terre promise, nouvelle Jérusalem;**
 - **Il s’agit d’un «véritable projet civilisateur, un schéma spirituel et social offert à l’imitation du genre humain» (Bernard Vincent, américaniste);**
 - **Le peuple américain bénéficie de la préférence divine: «La colonisation, la croissance rapide, l’indépendance précoce et la prospérité sans exemple de ce pays sont les voies choisies de la Providence (Prédicateur A. Abbot, 1799).**
 - **justifie l’ethnocide des Amérindiens (victimes des épidémies – mais pas les Blancs –) qui ne sont pas protégés par la Providence et qui entravent la marche de l’Évangile (c’est-à-dire des pionniers vers l’Ouest);**

- la justification idéologique (la supériorité anglo-saxonne) et théologique (la Providence), renforcée par les mythes de la Conquête de l'Ouest et de *melting pot*, sont sources de cohésion sociale, mais cette cohésion se définit dans un cadre bien précis (WASP = *White-Anglo-Saxon-Protestant*) qui procède à l'exclusion des noirs, des Américains, des hispaniques mexicains
- On assiste au tournant du 19^e siècle, à un processus de sécularisation du mythe religieux, qui demeure cependant fort vivace:
 - 1^{er} exemple, le discours d'Albert Beveridge, sénateur de l'Indiana, le 9 janvier 1900: «Dieu n'a pas préparé les peuples de langues anglaise et teutonique pendant mille ans pour une vaine et passive admiration de leurs propres personnes. Non, il a fait de nous des maîtres organisateurs du monde afin d'instituer l'ordre où règne le chaos. Il nous a donné l'esprit de progrès pour vaincre les forces de la réaction dans le monde entier. Il a placé en nous le don de gouverner afin que nous donnions un gouvernement aux peuples sauvages et séniles. Sans une telle force, le monde retomberait dans la barbarie et la nuit. Et de toute notre race, il a désigné le peuple américain comme sa nation élue pour commencer la régénération du monde».
 - 2^e exemple, le pasteur Josiah Strong dans son livre *Our Country* (1885): «Il est évident que les Anglo-saxons tiennent dans leurs mains le destin de l'humanité» et que les États-Unis «deviendront le principal siège du pouvoir».
 - 3^e exemple, Madeleine Albright en 1997: «Nous les Américains avons un avantage sur les autres nations. Nous savons qui nous sommes et ce que nous croyons. Nous sommes des constructeurs. Notre responsabilité n'est pas d'agir comme des prisonniers de l'histoire mais de faire l'histoire [...]. Nous avons une raison d'être

[..] et la foi que, si nous sommes fidèles à nos principes, nous triompherons».

2° Rappelons qu'en France, les idées démocratiques et l'esprit de liberté progressent en général contre l'Église, aux États-Unis, dès le départ, «la politique et la religion se trouvèrent d'accord» (Alexis de Tocqueville).

- La nation américaine établit par sa Constitution de 1787 et par ses amendements ultérieurs la séparation entre la religion et le politique.
 - La section 3 de l'article 6 de la Constitution traite des agents de l'État fédéral: «aucune condition de religion ne sera jamais requise pour accéder à aucune fonction des États-Unis».
 - Le 1^{er} amendement inscrit dans la Déclaration des droits (*Bill of Rights*) de 1791: «le Congrès ne promulguera aucune loi concernant l'établissement d'une religion, ni la prohibition du libre exercice de cette dernière».
 - le 14^e amendement, adopté en 1868, après la Guerre de Sécession: «Aucun État ne promulguera de lois visant à diminuer les privilèges et les immunités des citoyens américains, [...], ni ne dénierà à quiconque relevant de sa juridiction l'égal protection des lois».
 - Durant la première moitié du 20^e siècle, des arbitrages sur les libertés individuelles rendus par la Cour suprême des États-Unis s'ajoutent pour garantir le droit inaliénable de tout citoyen américain à un "libre exercice" de la religion. Ces décisions accélèrent le pluralisme religieux sur un mode concurrentiel.

- Or, la religion est étroitement mêlée à la vie politique et quotidienne aux États-Unis (*In God we trust*, sur le dollar). Elle demeure une dimension culturelle importante et demeure en lien direct avec le domaine public. Elle renforce le sentiment de partager une communau-

té de destin en agissant comme une force d'identification et de cohésion sociale.

- **Nous l'avons déjà mentionné, le protestantisme, par sa diversité confessionnelle, ne peut faire la loi, mais il inspire les mœurs: la religion garantit chez les Américains la conscience morale, le devoir civique, l'intériorisation de la loi.**
- **L'État fédéral républicain, séculier dans les principes qui fondent la nation, est toutefois directement inspiré par Dieu:**
 - **La Déclaration d'Indépendance du 4 juillet 1776 multiplie les références divines et le projet national s'affirme comme un projet moral, reposant sur un tronc commun de valeurs religieuses tenues pour naturelles et universelles.**
- **Ces deux dimensions idéologiques, de "destin manifeste" et de religion comme garant moral, ont influé directement sur la conception de l'éducation: faire autrement qu'en Europe et lier l'éducation à une moralité issue de la religion protestante. Nous allons en reparler en traitant plus loin de curriculum et en nous appuyant sur un écrit de Maurice Sachot.**

- **Bref, pour revenir à notre cheminement concernant l'évolution de la conception de l'éducation aux États-Unis, au tournant du 20^e siècle, comme le montrent les travaux de Kliebard (1992a, 1992b), de Rudolph (1977), de Tanner et Tanner (1990), émerge un courant qui prône un renversement de conception de l'éducation et qui constitue, de la part des mouvements progressistes (Parker, Quincy, Ward, Herbartians, Dewey, etc.), une opposition aux conceptions traditionnelles mettant de l'avant une éducation non utilitariste, culturelle et académique (Rudolph, 1977, p. 14). À cet égard, A. N. Whitehead, dans *The Aims of education* (1929),**

«A. N. Withehead, dans *The Aims of education* (1929), insiste pour que la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société. Loin de considérer la culture et la science comme des fins en elles-mêmes, il n'a aucune objection à ce que l'éducation, quels que soient la forme et le contenu qu'elle prenne, soit utile: «Les pédants méprisent une éducation utile. Mais si l'éducation n'est pas utile, qu'est-elle? Est-ce un talent qu'il faut conserver secrètement dans une serviette? Bien sûr, l'éducation doit être utile, quel que soit votre but dans la vie. Elle le fut pour Saint-Augustin comme pour Napoléon. Et cela, parce que l'intelligence de la vie est utile» (*In Drèze et Debelle, 1968, p. 67*)» (Lessard et Tardif, à paraître).

- Bref, aux États-Unis, la question centrale n'est pas celle du savoir, ni celle du sens, car le sens est donné par la société américaine, fondamentalement bonne et juste, mais celle de la fonctionnalité, du savoir-faire qui réclame un certain savoir-être. Le rapport au sujet y est donc premier. Il importe, dès lors, de se questionner sur les perspectives pédagogiques qui favoriseront le mieux la mise en place de dispositifs appropriés pour atteindre ces finalités en permettant au sujet, d'une part, d'intégrer, à travers ses apprentissages, les normes et les valeurs sociales retenues au sein du curriculum, et, d'autre part, de développer les habiletés instrumentales requises pour intervenir sur et dans le monde.
- C'est pourquoi la notion d'interdisciplinarité n'y fut pas première. Dès le milieu du 19^e siècle, la question centrale a été celle de l'intégration: intégration du sujet, intégration des apprentissages, intégration des savoirs (Beane, 1997; Ciccorio, 1970; Knudsen, 1937; Lenoir et Geoffroy, à paraître).
- Et, dans ce sens, aux États-Unis, l'interdisciplinarité serait la réponse au savoir-faire, l'intégration au savoir-être.

4.3 *Le cas des pays germano-scandinaves*

- **Quant à la perspective germano-scandinave:**
 - il ne s'agit seulement que de proposer une autre vision dans le seul but de mieux éclairer les positions française et, tout spécialement, américaine. Dans cette optique, la présentation demeure des plus générales et, même, incomplète et quelque peu simpliste, car il existe des différences importantes entre les approches allemande, suédoise et norvégienne (Engelsen, 1990; Gudem, 1992, 1995; Gudem et

Hopmann, 1998; Hellgren, 1993; Hopmann, 1992; Hopmann et Ri-quarts, 1995; Westbury, Doyle et Künzli, 1993).

- **William A. Reid (1998) illustre ainsi la conception germano-scandinave: «l'éducation a un nombre de finalités apparemment contradictoires: transmettre les fondements moraux de notre culture, en tenant compte des rapports à autrui – et développer l'habileté à rapporter ses questions à son propre cheminement; se familiariser avec notre héritage chrétien et humaniste – tout en apprenant à connaître et à respecter les autres religions et croyances; développer des person-nalités indépendantes et autonomes – ainsi que l'habileté à travailler et à agir en tant que membre d'une équipe; vaincre la centration sur soi-même et la croyance dans le droit du plus fort – et se donner la force de résister seul» (Royal Ministry of Church, Education and Research, 1994, p. 39, *In* Reid, 1998, p. 12).**

LA CONCEPTION GERMANO-SCANDINAVE

William A. Reid (1998):

«l'éducation a un nombre de finalités apparemment contradictoires: transmettre les fondements moraux de notre culture, en tenant compte des rapports à autrui – et développer l'habileté à rapporter ses questions à son propre cheminement; se familiariser avec notre héritage chrétien et humaniste – tout en apprenant à connaître et à respecter les autres religions et croyances; développer des personnalités indépendantes et autonomes – ainsi que l'habileté à travailler et à agir en tant que membre d'une équipe; vaincre la centration sur soi-même et la croyance dans le droit du plus fort – et se donner la force de résister seul» (Royal Ministry of Church, Education and Research, 1994, p. 39, *In Reid, 1998, p. 12*).

- Du point de vue germano-scandinave (l'exemple est cependant norvégien), on reconnaît que «il y a des choses à apprendre en relation avec la connaissance des autres religions et croyances, et les étudiants doivent être encouragés à “suivre leur propre chemin”. Mais ces propositions sont avancées tout en sachant que les étudiants sont eux-mêmes le produit de la tradition, et que la tradition est quelque chose qui doit être chéri. Il importe aussi de reconnaître que faire partie d'une société traditionnelle dans le monde moderne provoque des tensions et des contradictions; que, finalement, les questions au sujet de sa place dans la société concernent autant la gestion des dilemmes que les choix rationnels fondés sur des savoirs objectifs. Ici aussi, il existe un problème au regard de la liberté et de la répression, et celui-ci, qui doit être présentée comme une question complexe, peut affecter le caractère des individus tout autant que la nature de la société. Bref, ce qui se trouve dans ce document met en avant une perspective de l'apprentissage qui considère que celui-ci est profondément lié à la subjectivité de l'étudiant, membre d'une culture, plutôt que d'être l'affaire d'un enseignement de connaissances factuelles» (Reid, 1998, p. 13-14).

4.4 Le cas du Québec

- Le Québec mange aux deux rateliers. Lié à la tradition intellectuelle française, mais dans un contexte socioculturel nord-américain, le champ de l'éducation au Québec semble caractérisé par des éléments provenant de ces deux paradigmes, ce qui paraît contradictoire à première vue, ainsi que nous allons le voir.
- En fait, le Québec participe à ces deux traditions entrecroisées: la logique de réflexion, reposant sur des préoccupations épistémologiques par

rapport au savoirs à enseigner (d'où la problématisation des questions disciplinaires auxquelles les didactiques sont confrontées, et la logique d'action, pragmatique, qui renvoie à des problèmes relatifs à l'application pédagogique des contenus curriculaires, c'est-à-dire, en un mot, à des problèmes d'enseignement face à des sujets apprenants.

- **Les deux définitions suivantes illustrent ce recours à la fois à la vision américaine et à la vision européenne francophone: «Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 29); «le Conseil propose que l'on marque davantage, dans une énoncé officiel des finalités de l'éducation scolaire, la place des quatre visées suivantes: le développement intellectuel, l'initiation culturelle, l'habilitation aux rôles d'adulte et le développement du potentiel personnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 19).**

LA CONCEPTION QUÉBÉCOISE

Gouvernement du Québec (1979):

«Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen» (p. 29).

Conseil supérieur de l'éducation (1994):

«le Conseil propose que l'on marque davantage, dans un énoncé officiel des finalités de l'éducation scolaire, la place des quatre visées suivantes: le développement intellectuel, l'initiation culturelle, l'habilitation aux rôles d'adulte et le développement du potentiel personnel» (p. 19).

- **Le modèle québécois insiste à la fois sur l'importance à accorder au sujet individuel dans un processus de formation et, sur la base d'un projet politique, sur la vision "citoyenne" qui doit marquer cette formation. Depuis le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), une attention toute particulière est apportée à l'épanouissement de l'être humain, en faisant appel à un humanisme nordaméricain, ce qui vise à le démarquer des orientations propres au monde anglosaxon (Lenoir et Laforest, 1996). Par ailleurs, la rupture avec le modèle français, que les établissements d'enseignement classique véhiculaient jusqu'à la fin des années soixante, conduit à privilégier une formation à caractère instrumental. Et cette formation, qu'exprime les différents curricula, est déterminée de manière centralisatrice par le Gouvernement du Québec. Un autre élément de tension paraît entre la promotion d'un patrimoine culturel qui est exclusif aux Québécois de souche française et les exigences d'une formation orientée vers les questions pragmatiques de la vie contemporaine. Bref, le système scolaire québécois est tiraillé entre deux traditions, deux logiques distinctes, ce qu'illustre le recours tant aux concepts de curriculum que de didactique; mais il semble toutefois que la tendance actuelle le fait peu à peu basculer vers le modèle américain de développement du potentiel personnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 19).**
- **Exemples des problèmes posés par cette interrelation entre deux conceptions distinctes:**
- **relations entre les sciences et la culture littéraire (les humanités): comment introduire l'enseignement des sciences dans le curriculum de l'enseignement au Québec en se démarquant des Américains? Recours au concept d'humanisme ... qui devrait réconcilier toutes les tendances.**
 - **confusion entre interdisciplinarité et intégration.**

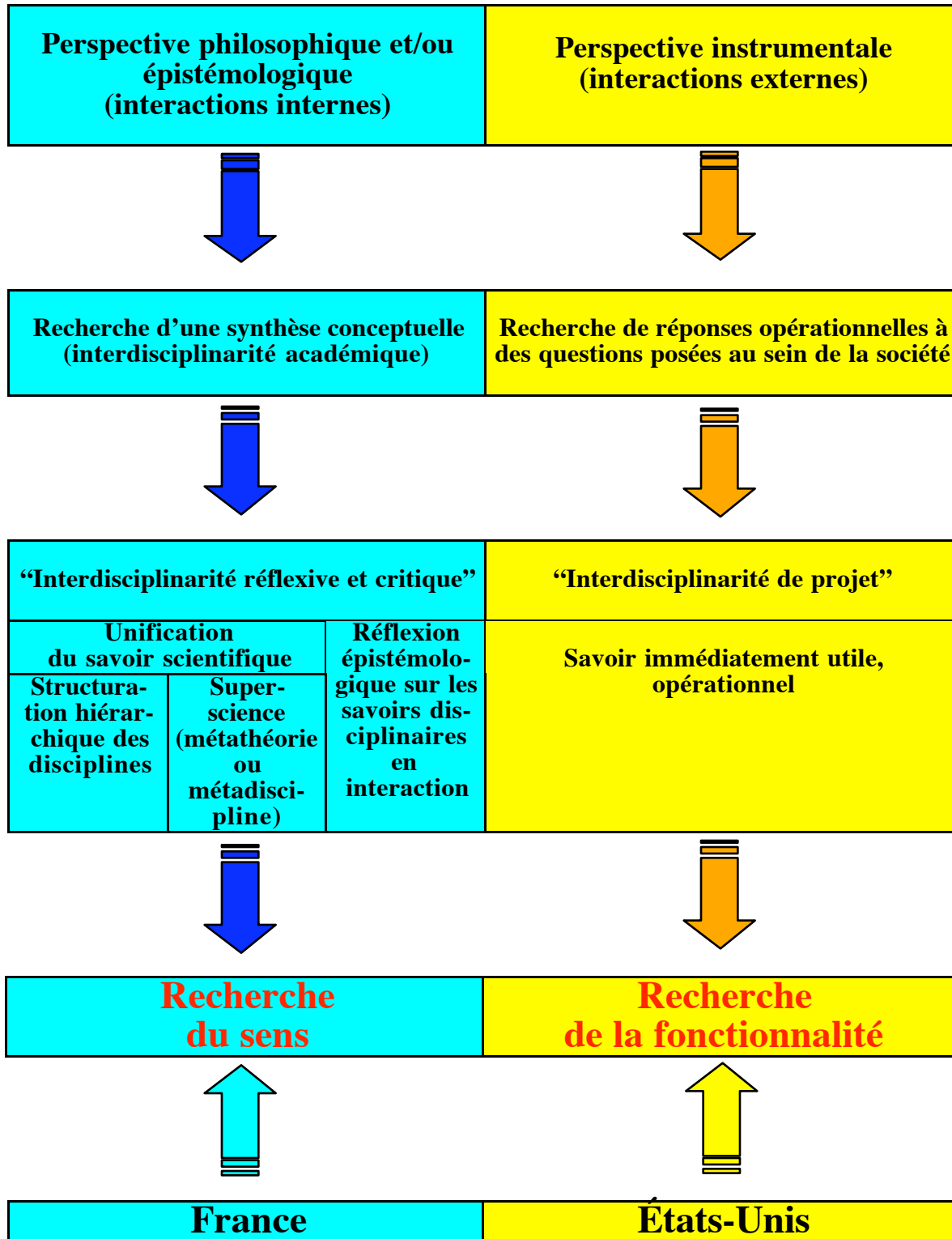
— 5 —

Des logiques d'actualisation différentes: d'hier à aujourd'hui

5.1 Le concept d'interdisciplinarité

Deux perspectives d'appréhension de l'interdisciplinarité

DEUX PERSPECTIVES D'APPRÉHENSION DE L'INTERDISCIPLINARITÉ



➤ **Comment expliquer ces perspectives distinctes? Voir le texte.**

DEUX CONCEPTIONS DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

Extrait de Lenoir (1999, p. 302-310):

APPROCHE HISTORIQUE

Le regard historique met bien en évidence le lien étroit qui relie en éducation les concepts d'interdisciplinarité et d'intégration. Ce lien est avant tout établi aux États-Unis. En effet, il importe de souligner que l'introduction des perspectives interdisciplinaires n'a pas adopté aux États-Unis les mêmes voies qu'en France. Au Québec, on peut constater historiquement un certain synchrétisme entre les deux tendances.

Le cas des États-Unis

Des auteurs comme Klein (1990, 1998) ou Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) rappellent comment le concept d'interdisciplinarité s'est inscrit dans les problématiques curriculaires aux États-Unis sous d'autres appellations (*co-ordination, new fields, overlapping projects, inter-related research, borderline research, interpenetration, cross-relationships*, etc.). Le concept a été forgé, note Frank (1988), tôt au XX^e siècle, mais bien après celui d'intégration. Selon Knudsen (1937), en effet, le terme "intégration" est utilisé pour la première fois aux États-Unis en 1855 par Herbert Spencer (1870), mais dans le sens, relève Beane (1997), d'un recours à des pratiques plus profondément démocratiques visant l'intégration sociale. C'est au tournant du siècle qu'il est retenu pour signifier qu'une véritable formation doit être intégrale. Ciccorio (1970) signale à cet effet que la notion d'intégration a essentiellement été liée à la personne humaine, non à un cours, à une matière scolaire ou au curriculum, même si, de nos jours, le concept est régulièrement associé à celui de curriculum (le *curriculum integration*). C'est pourquoi il importe d'établir une nette distinction «entre l'"intégration de contenu" et le "processus d'intégration"» (Foundation for Integrated Education, 1948, p. 62). Bref, «contenu et processus sont deux façons [...] de traiter d'intégration» (Ciccorio, 1970, p. 62).

Du côté américain, Dewey est sans doute le premier pédagogue contemporain à promouvoir aussi explicitement et systématiquement l'interdisciplinarité scolaire et à y associer le concept d'intégration. En réaction à un enseignement traditionnel en porte-à-faux avec les structures socioéconomiques existant à la fin du XIX^e siècle aux États-Unis, il considère que «l'école n'a pas d'autre fin que de servir à la vie sociale» (Dewey, 1962, p. 137), ce qui implique que c'est cette dernière qui doit guider l'établissement des contenus et des formes de programmes: «Le critère social est indispensable non seulement pour situer chacune des branches d'études mais encore pour justifier leur présence dans les programmes et pour déterminer les motifs auxquels l'enseignement doit les rattacher» (*Ibid.*, p. 150). C'est pourquoi l'école doit être organisée comme une petite société actualisant les principes fondamentaux de toute vie sociale harmonieuse. Dans ce sens, l'apprentissage a pour fonction de favoriser l'adaptation progressive de chaque enfant à son milieu social. D'où la nécessité d'établir une théorie éducative, centrée sur l'intérêt et non plus sur la discipline (la matière), qui assure un équilibre approprié entre des programmes d'études, aux «matériaux qui s'échelonnent indéfiniment dans le temps et qui s'étendent indéfiniment dans l'espace» (*Ibid.*, p. 92), nécessaires parce qu'ils expriment l'héritage culturel acquis «par l'expérience mûrie des adultes» (*Ibid.*, p. 91), et la dynamique du devenir de l'enfant, «être qui évolue» (*Ibid.*, p. 91) et qui

appréhende son vécu de façon globale, «sans conscience d'une transition ou d'un hiatus» (*Ibid.*, p. 92). Il appartient aux enseignants d'assurer cet équilibre en abandonnant «la notion de programmes fixes et valables par eux-mêmes, en dehors de l'expérience enfantine» (*Ibid.*, p. 98) et en poursuivant une pédagogie fonctionnelle qui «va de l'expérience toujours changeante de l'enfant aux vérités organisées qui forment ce qu'on appelle les "études"» (*Ibid.*, p. 98). Pour Dewey, «l'éducateur n'a donc pas affaire aux matières d'enseignement en elles-mêmes, mais à ces matières dans leurs relations avec un processus de croissance intégrale» (*Ibid.*, p. 110) et les programmes d'études ne constituent qu'un éclairage et que des balises pour l'enseignant. Pour parvenir à cette rencontre souple entre l'expérience de l'enfant et le legs culturel, à considérer comme des informations dont celui-ci se servira pour se réaliser socialement et non comme des connaissances achevées qu'il doit assimiler pour elles-mêmes, Dewey met de l'avant une approche pragmatique, la "méthode des projets", que développera son disciple W. H. Kilpatrick, au travers de laquelle se réalise son *learning by doing*, donnant ainsi la priorité aux activités concrètes de l'enfant nécessitées par son milieu de vie. Par le biais d'une formule de cogestion, car il accorde à l'enseignant un rôle d'intervenant, il cherche à résoudre l'antinomie entre les intérêts de l'enfant et les exigences d'un savoir auquel il reconnaît une importance majeure.

C'est ainsi que, depuis près d'un siècle, le concept d'intégration est étroitement associé à celui d'interdisciplinarité aux États-Unis et que la perspective instrumentale y prédomine. Par ailleurs, c'est à la suite d'Herbart (1776-1841) que le mouvement herbartien qui lui a succédé, à la fin du siècle dernier et au cours de la première moitié de ce siècle, a mis l'accent sur les concepts de *concentration*, qui conduit à l'organisation du curriculum en thèmes (ou en *topics*), et de *correlation* entre les objets d'enseignement (Connole, 1937; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995). À ce dernier concept, de *correlation*, «se sont substituées aujourd'hui des notions qui intègrent le terme interdisciplinarité» (Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995, p. 83).

Hausman (1979) mentionne que «le concept d'interdisciplinarité et les controverses au sujet de ses différentes significations et fonctions sont d'origine relativement récente» (p. 1). Si, sur le plan scientifique, les premiers débats ont eu lieu à l'Université de Chicago dans les années trente (*Ibid.*), Chubin, Porter et Rossini (1986) situent le début de ces débats lors de la publication en 1951 d'un article de Caudill et Roberts, *Pitfalls in organization of interdisciplinary research*. Sur un mode quelque peu humoristique, Frank (1988) signale que «l'interdisciplinarité est probablement née à New York au milieu des années vingt, plus précisément au coin de la 42^e et de Madison» (p. 139), du fait que le Social Science Research Council avait établi en 1923 ses bureaux à cet endroit et que son principal objectif était de traiter «de problèmes qui concernent deux ou plusieurs disciplines» (*Ibid.*, p. 147). Quant à Stills (1986), celui-ci indique que le mot "interdisciplinarité" apparaît pour la première fois en 1937 sous la plume du sociologue Louis Wirtz. Et Dogan (1994) note que si la National Academy of Sciences des États-Unis avait déjà fait appel au "croisement des disciplines", l'Institut des relations humaines de l'Université de Yale avait antérieurement revendiqué une «démolition des frontières disciplinaires» (Stills, 1986, p. 17). Pour des chercheurs comme Klein (1990), Vertinsky et Vertinsky (1990) ou Cerroni-Long et Long (1995), «il est certain que l'interdisciplinarité est devenue une orientation majeure en éducation au cours des années soixante et au début des années soixante-dix, années marquées par de nombreuses tentatives expérimentales» (Klein, 1990, p. 40). Approche en perte de vitesse au cours des années quatre-vingt, Klein et Newell (1996) font état de la renaissance qui s'opère actuellement «sous la forme de nouvelles approches intégrées dans le domaine de l'éducation, de nouveaux champs interdisciplinaires et de démarches de résolution de problèmes intégrées» (p. 393) et un

récent rapport de l'Association of American Colleges (1990) fait état d'une croissance exponentielle des études interdisciplinaires aux États-Unis.

Le cas de la France

Dans la francophonie, l'utilisation du terme "interdisciplinarité" semble plus récente. Il émerge au plus tôt dans les années cinquante (Hausman, 1979) et, en éducation, au cours des années soixante-dix. Gozzer (1982) signale son apparition en 1979 dans un chapitre ("Sur l'interdisciplinarité") du programme du premier cycle de l'enseignement secondaire en Italie. Toujours en suivant Gozzer, au cours des années soixante-dix, les programmes français ne font pas référence à l'interdisciplinarité, même s'ils semblent en retenir le principe, dans une version simplifiée et commode qu'il stigmatise par ailleurs. Toutefois, la préoccupation est bien présente dans le monde scolaire.

En effet, en France, l'on voit poindre des signes avant-coureurs au cours des années soixante à partir entre autres d'un questionnaire sur la coordination des disciplines (*Cahiers pédagogiques*, 1962). Et le terme "interdisciplinarité" est utilisé régulièrement par l'Institut national de recherche pédagogique dès le début des années soixante-dix dans le cadre de ses travaux menés sur les pédagogies d'éveil (par exemple, Best, 1973; Institut national de recherche pédagogique, 1971, 1974, 1978; Juif et Legrand, 1973), par différents numéros de la revue *L'éducation* (1970, 1972), par plusieurs numéros des *Cahiers pédagogiques* qui en traitent directement (par exemple, 1971a, 1971b, 1978) et indirectement (par exemple, 1974, 1976), sous l'angle d'une remise en question des conceptions de la structuration curriculaire et des pratiques enseignantes, mais aussi, toujours durant la même décennie, par différents articles dans d'autres revues, entre autres dans *Repères* et dans *Le français aujourd'hui*. En fait, l'interdisciplinarité, sous différentes appellations, a fait l'objet d'un intérêt marqué à la fin des années soixante et surtout au cours des années soixante-dix au sein du large courant des pédagogies actives que d'aucuns ont qualifiées d'ouvertes, de progressistes ou de non directives, et que Not (1979) a regroupées sous l'expression "méthodes d'autostructuration cognitive". L'orientation se voit fortement contestée et s'estompe après 1985, à la suite de vives critiques à l'égard des projets réformateurs et de leur idéologie que sous-tendaient un idéal social-démocratique (Bertrand, 1990; Van Haecht, 1990). Il renaît actuellement, entre autres dans le cadre des curricula de formation professionnelle à l'enseignement, ainsi qu'on peut l'observer dans des instituts universitaires de formation des maîtres et, par exemple, à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse (Lenoir et Sauvé, 1998b) où il est bien vivant depuis une trentaine d'années (Méaille, 1998).

Quant à sa filiation historique, il faut retourner entre autres aux travaux de Montessori qui prônait un enseignement individualisé s'appuyant sur un programme scolaire qui «intègre complètement toutes les matières. Il n'y a pas de Montessori sans intégration des matières» (Dubuc, 1990, p. 12). Indépendamment de la conception de l'approche des plus traditionnelles du savoir, Montessori tend à assurer des relations de type interdisciplinaire en associant systématiquement le français et la mathématique à l'étude des matières constitutives du champ culturel (Killer, 1986). Mais c'est surtout à Decroly que revient le mérite d'avoir proposé et expérimenté une approche de type interdisciplinaire dans l'école qu'il avait fondée, l'"école pour la vie, par la vie", l'Ermitage. Par sa pédagogie des centres d'intérêt, il concrétise dans l'enseignement le concept de globalisation. Pour lui, la présentation analytique et morcelée du savoir, tel qu'il la retrouve dans les programmes traditionnels, n'est pas compatible avec le globalisme de l'enfant: «La connaissance n'est pas construction synthétique d'un savoir par une action extérieure; elle est saisie d'une réalité globale» (Not, 1979, p. 96). Il prône ainsi le globalisme de la connaissance et, par là, la né-

cessité d'un enseignement qui entend prendre comme point de départ la présentation à l'enfant de la réalité complexe à laquelle il est confronté quotidiennement dans sa vie. L'influence de Decroly est perceptible chez d'autres pédagogues, en particulier chez Freinet. Chez celui-ci, la mise en contact direct de l'enfant, intégré dans un groupe de travail opérant de façon collective, avec le milieu humain et naturel, ainsi que la méthode du tâtonnement empirique et les techniques utilisées, l'imprimerie en particulier, favorise des activités d'apprentissage qui recourent à une démarche globale. Les continuateurs de la pédagogie Freinet apparaissent comme des promoteurs de l'interdisciplinarité, qui est «sentie d'abord comme la co-animation d'une classe avec les élèves dans la recherche commune d'une organisation coopérative du travail» (Cixous, Poitevin, Favry et Bel, 1979, p. 37), ce qui a pour effet d'abolir les barrières entre les matières d'enseignement.

Le cas du Québec

Au Québec, plutôt que de parler usuellement d'interdisciplinarité, l'expression consacrée par le ministère de l'Éducation et par le milieu scolaire pour en traiter depuis son apparition en 1970 est celle d'"intégration des matières".

En fait, la réflexion interdisciplinaire en éducation ne s'abreuve qu'indirectement aux deux sources française et américaine. D'une part, si influence française il y a eu, elle est demeurée bien mince. L'auteur qui semble avoir eu le plus d'influence est Célestin Freinet. À l'analyse des résultats d'une enquête (Lenoir, 1991, 1992), les références à Freinet proviennent d'un contact établi à la fin des années soixante essentiellement par le biais des "techniques Freinet", largement diffusées par les stages d'entraînement aux méthodes de l'École active (SEMEA) dispensés par le ministère de l'Éducation du Québec. Ces références sont cependant déconnectées des visées sociales et politiques du pédagogue. Toutefois, on peut formuler l'hypothèse que les travaux menés par l'Institut national de recherche pédagogique sur les activités d'éveil ont pu peser quelque peu sur la pensée d'universitaires et de fonctionnaires québécois à la suite des échanges qui se poursuivent assidûment entre les deux pays. D'autre part, si, aux États-Unis, comme nous l'avons indiqué, les racines de l'interdisciplinarité scolaire se retrouvent tout particulièrement dans la pédagogie fonctionnelle de Dewey, son influence au Québec demeure pratiquement nulle, car ses conceptions éducatives ne sont pas jugées favorablement encore au début des années 1960 (Guérin et Verteuille, 1960) dans une société toujours marquée à l'époque par l'emprise de la religion catholique.

Ce sont plus particulièrement deux auteurs québécois, Paquette et Paré, influencés principalement par des travaux américains fondés sur une approche humaniste, personnaliste et psychologisante (Lenoir et Laforest, 1995), qui ont propagé, en sus du ministère de l'Éducation, l'idée d'intégration des matières. À l'influence de ces deux auteurs qui ont parcouru le Québec durant les années soixante-dix pour y tenir auprès des enseignants en exercice maints ateliers de formation aux méthodes actives et au modèle d'intervention éducative qu'ils privilégiaient – la pédagogie ouverte –, il faut aussi ajouter celle de Pierre Angers, instigateur du concept de "pédagogie organique" dont le Conseil supérieur de l'éducation fait la promotion en 1971 dans son rapport annuel et en défend ensuite les conceptions pendant toute la décennie.

Ainsi, c'est bien indirectement que l'influence américaine s'est faite sentir. Et les résultats de plusieurs recherches montrent clairement que les assises qui ont prévalu lors de l'émergence des discours et des pratiques relatives à l'intégration des matières chez les enseignants québécois ne renvoient pas, du moins directement, aux travaux d'auteurs français et américains ayant jeté les bases de l'interdisciplinarité à l'école. Mais alors, comment expliquer qu'au Québec, au-delà des tendances générales observées depuis la fin du XIX^e siècle et du fait que l'expression "intégration

des matières” est sans doute une traduction littérale de l’expression américaine *curriculum integration* (ou *content integration*), se soit forgée une telle expression exclusive et qu’il faille constater son maintien depuis près de trente ans?

La seule explication majeure plausible de son éclosion et d’un succès qui ne s’est pas démenti jusqu’à ces derniers temps est double et s’inscrit dans une perspective temporelle. Au cours des années soixante-dix, les caractéristiques du système scolaire qui prévalaient à cette époque au regard des finalités de l’éducation et des conceptions de l’acte éducatif font particulièrement référence à l’humanisme, dont les fondements émanent de ce courant nordaméricain – dit précisément de “pédagogie humaniste” – développé surtout par des psychologues transfuges du béhaviorisme, ce dont témoignent de nombreux documents de source gouvernementale où cette perspective revient de façon constante, comme un *leitmotiv*, un “label de qualité”. Notons seulement que cette notion, présentée de manière transhistorique, entend avant tout prouver la spécificité québécoise et la valeur exceptionnelle et particulière de la formation scolaire dans un monde nordaméricain anglosaxon, quant à lui axé sur une culture beaucoup plus matérielle, d’ordre scientifique, sinon pragmatique (Lenoir et Laforest, 1995). Le pluralisme culturel, prôné par la Commission Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), est retraduit en termes de pluralisme humaniste, lequel devint le pivot de la réforme sur le plan pédagogique. Dans cette perspective pluraliste, renforcée par une volonté de démocratisation de l’enseignement et en s’inspirant de courants de pensée d’origine américaine prônant la croissance, l’autonomie et l’épanouissement de l’individu dans un contexte qualifié de “non directif”, le gouvernement a procédé à un réaménagement en profondeur du système scolaire, du préscolaire à l’université, à la révision du régime pédagogique et à la production des programmes-cadres pour les ordres d’enseignement primaire et secondaire, lesquels furent progressivement appliqués au tournant des années soixante-dix.

Largement influencée par les travaux de Bany et surtout par ceux de Rogers, cette conception prône une formation individualisée du “moi intérieur”, l’autoformation et la nécessité d’“apprendre à apprendre”, ainsi que le recours à des méthodes actives et à des approches non directives, dans une perspective d’insertion sociale, de “réformation” ou de catharsis personnelle de son être. En fonction de cette conception “organique” (Conseil supérieur de l’éducation, 1971), la formation scolaire évacue de ses préoccupations centrales les matières scolaires et leurs contenus. En réaction au modèle antérieurement dominant, qualifié de mécaniste, les contenus d’apprentissage sont avant tout de l’ordre expérientiel, existentiel, et non cognitif, puisque le processus cognitif est associé à cette conception mécanique en des termes «où l’élève est un être passif à qui on demande d’écouter le maître, d’emmagasiner des connaissances» (*Ibid.*, p. 45). Si la préoccupation à l’égard de l’interdisciplinarité ne pouvait évidemment pas émerger dans un tel contexte, par contre, l’accent est mis sur l’intégration des apprentissages effectués par l’écopier, ces apprentissages étant d’abord, rappelons-le, de type socioaffectif et orientés vers la capacité à s’intégrer au milieu social.

Si les années soixante-dix ont été marquées par l’appel aux méthodes d’autostructuration cognitive, la décennie suivante a vu la promotion des méthodes d’hétérostructuration cognitive de type coactif (Not, 1979) résultant de nouveaux programmes d’études d’inspiration néobéhavioriste, conçus selon une structuration par objectifs de comportements dits officiellement observables et mesurables, ainsi que d’un nouveau régime pédagogique qui rend obligatoire l’enseignement hebdomadaire de toutes les matières inscrites au curriculum, la poursuite des objectifs énoncés par les programmes d’études et l’introduction de nouvelles modalités d’action aux différents niveaux de la gestion pédagogique de la classe (la planification, le rapport “maître-élève”, l’évaluation, etc.).

Face à ces changements radicaux d'orientations, les enseignants n'étant pas ou étant peu ou mal préparés durant la phase d'implantation à y faire face, faute de formation appropriée, de moyens et de ressources, force est de constater rapidement la non-application, sinon de la non-applicabilité de ces programmes d'études (Gouvernement du Québec, 1990). La notion d'intégration des matières est alors reprise, dans ce nouveau contexte, tant par le gouvernement pour réduire et calmer les oppositions émanant du milieu scolaire que par les enseignants pour légitimer, du moins pour une partie importante d'entre eux, une organisation de leur enseignement qui leur permettait, au prix d'aménagements somme toute mineurs, de recourir à leurs pratiques habituelles.

La notion est aujourd'hui enfin remise en question, un récent rapport du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997) la rejetant au profit de celle d'intégration des savoirs après avoir progressivement abandonné les conceptions néobéhavioristes qui ont marqué les programmes d'études implantés au cours des années quatre-vingt pour des perspectives de type constructiviste. Quant au concept d'interdisciplinarité, les récentes publications gouvernementales le retiennent comme un vecteur central de la réforme annoncée des curricula du primaire et du secondaire.

CONCLUSION

Si le recours à l'interdisciplinarité se réalise dans l'enseignement primaire et secondaire selon une approche relationnelle qui promeut l'établissement de passerelles entre les différentes matières scolaires, d'interrelations de divers ordres entre leurs contenus, la formation à l'enseignement requiert une interdisciplinarité qui ne se réduise pas à une telle approche. Elle exige une approche restructurante, qui mette en cause l'organisation des curricula conçus selon le modèle disciplinaire, qui assure une transgression des frontières disciplinaires, de manière à générer de nouvelles visions, de nouveaux modes de formation qui puissent lier et faire interagir les différents types de savoirs convoqués. À cet égard, le chantier est ouvert, mais il reste de nombreux travaux à mener pour penser une formation professionnelle qui puisse assurer une interdisciplinarité intégratrice de ces savoirs.

Dans le contexte de mondialisation et d'internationalisation des échanges, on constate actuellement une certaine généralisation en cours dans l'usage du concept d'interdisciplinarité. Jacobs (1989) et Klein (1990) soulignent précisément que le concept d'interdisciplinarité est de plus en plus fréquemment utilisé aux États-Unis, sinon complètement intégré aux problématiques de formation (Klein et Doty, 1994), ce que la recension de la documentation américaine des 20 dernières années dans ce domaine confirme abondamment. Or, jusqu'à ces dernières années, comme nous l'avons déjà indiqué, cela n'était pas le cas et il était permis d'observer des singularités nationales.

Ainsi, si le terme interdisciplinarité a surtout été utilisé en Europe jusqu'à ces dernières années, celui d'intégration l'a été abondamment aux États-Unis depuis le début du siècle (Ciccorio, 1970; Henry, 1958; Knudsen, 1937; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995). Selon notre hypothèse (Lenoir, 1991), il se pourrait que ce recours, sur les deux continents, à une terminologie distincte relève d'au moins trois traits, étroitement reliés entre eux, particuliers à la situation de l'enseignement primaire en Amérique du Nord et en France. Cette différence dans l'emploi de ces termes proviendrait, premièrement, du fait que, traditionnellement, on a pu observer une centration d'abord sur le savoir à enseigner (le pôle objet) en Europe, tandis que l'attention a davantage porté sur la personne en situation d'apprentissage (le pôle sujet) aux États-Unis. Prioritairement, l'intégration, quelle que soit la signification précise dont ce mot est chargé, désigne un processus

dynamique qui caractérise le mouvement dans la formation (Ciccorio, 1970; Henry, 1958; Knudsen, 1937), alors que l'interdisciplinarité, quelle que soit la définition retenue, renvoie explicitement au concept de disciplinarité, donc à des savoirs formalisés, qu'ils soient scientifiques ou scolaires. Deuxièmement, si les propositions interdisciplinaires, considérées d'un point de vue des plus généraux, visent davantage en France à établir une rupture avec les méthodes d'hétérostructuration cognitives, à faire tomber des résistances ancrées dans la tradition, aux États-Unis, les orientations intégratrices seraient plutôt marquées par des courants qui chercheraient à maintenir l'attention sur des perspectives reliées aux méthodes d'autostructuration cognitive, qui privilégieraient des points de vue "humanistes" et des dimensions idéologiques relatives à l'insertion et à l'intégration sociale des individus dans un *melting-pot* collectif. Par ailleurs, troisièmement, plus fondamentalement encore, mais de façon toute schématique, la priorité serait donnée en France à la transmission valorisée du patrimoine culturel, du savoir, tandis qu'aux États-Unis, elle serait accordée à l'adhésion aux "vertus" et aux valeurs de la société américaine, au savoir-être, mais aussi au savoir-faire, *hic et nunc*. Le concept d'intégration exprimerait cette tendance à abandonner les perspectives disciplinaires pour leur substituer d'autres approches curriculaires plus proches des questions sociales en jeu et des réalités quotidiennes.

Bref, il s'agirait en fait de deux approches différentes de l'intégration sociale, l'une assurée à partir du savoir, l'autre à partir du savoir-être et du savoir-faire. En Europe, la centration d'abord sur le "pôle objet" s'expliquerait dans la reconnaissance d'un construit social constitutif de l'être éduqué, construit à enseigner aux futurs citoyens, alors qu'aux États-Unis, on ferait face à un construit social à constituer pour éduquer le futur citoyen, ce qui expliquerait la centration sur le "pôle sujet". Le Québec irait également dans cette dernière perspective. Soulignons cependant à nouveau que la situation présente est en train de faire disparaître ces particularités nationales.

- Comme premier facteur explicatif, nous suggérons que la centration sur le savoir – le pôle ”objet” – a traditionnellement caractérisé l’éducation européenne francophone, tandis que l’éducation nord-américaine anglosaxonne a fait porter son attention sur l’apprenant – le pôle “sujet” – Cette centration sur le sujet apprenant a plus particulièrement été au fondement du développement de l’éducation américaine au cours du 20^e siècle. Cette différence de centration est importante pour expliquer pourquoi la notion d’intégration, dans sa manifestation américaine, se réfère à un mouvement dynamique de la personne en situation d’apprentissage. En Europe francophone, c’est la notion d’interdisciplinarité qui a prévalu à l’origine. Elle se réfère à l’idée de disciplinarité et, par là, au savoir officiel, qu’il s’agisse de savoirs scientifiques ou de savoirs scolaires (de matières scolaires).
- Un second facteur explicatif si les propositions interdisciplinaires, considérées d’un point de vue des plus généraux, visent davantage en France à établir une rupture avec les méthodes d’hétérostructuration cognitives, à faire tomber des résistances ancrées dans la tradition, aux États-Unis, les orientations intégratrices seraient plutôt marquées par des courants qui chercheraient à maintenir l’attention sur des perspectives reliées aux méthodes d’autostructuration cognitive, qui privilégieraient des points de vue “humanistes” et des dimensions idéologiques relatives à l’insertion et à l’intégration sociale des individus dans un *melting-pot* collectif.
- Par ailleurs, troisièmement, plus fondamentalement encore, mais de façon toute schématique, la priorité serait donnée en France à la transmission valorisée du patrimoine culturel, du savoir, tandis qu’aux États-Unis, elle serait accordée à l’adhésion aux “vertus” et aux valeurs de la société américaine, au savoir-être, mais aussi au savoir-faire, *hic et nunc*. Le concept d’intégration exprimerait cette tendance à abandonner les perspectives disciplinaires pour leur substituer d’autres approches curriculaires plus proches des questions sociales en jeu et des réalités quotidiennes.
- **Nous voilà donc confronté à deux approches différentes de l’intégration sociale. La première, européenne et francophone, est assurée sur la base**

du savoir, tand que la seconde , nord-américaine et anglosaxonne, est assurée sur la base du savoir faire (le *know-how*) et du savoir-être (*knowing-how-to-be*). En Europe, la centration d'abord sur le "pôle objet" s'expliquerait dans la reconnaissance d'un construit social constitutif de l'être éduqué, construit à enseigner aux futurs citoyens, alors qu'aux États-Unis, on ferait face à un construit social à constituer pour éduquer le futur citoyen, ce qui expliquerait la centration sur le "pôle sujet". Le Québec irait également dans cette dernière perspective. Soulignons cependant à nouveau que la situation présente est en train de faire disparaître ces particularités nationales. **La tendance québécoise est plutôt d'adopter l'approche américaine de l'intégration sociale.**

- **Cette hypothèse explique aussi la divergence entre les deux significations distinctes attribuées au concept d'interdisciplinarité:**
- **l'orientation conceptuelle européenne francophone centrée sur la recherche d'une synthèse du savoir et sur la recherche de sens (du point de vue épistémologique plus particulièrement),**
 - **l'orientation instrumentale américaine qui voit l'interdisciplinarité comme le meilleur moyen pour concevoir un savoir directement utilisable, un savoir fonctionnel adapté aux problèmes contemporains et au savoir-faire requis pour les résoudre.**
 - **On voit alors l'existence d'une tension (certains diront une contradiction) entre ces deux discours sur l'interdisciplinarité, un philosophique, épistémologique et théorique, l'autre pragmatique et pratique, centré sur la résolution des problèmes sociaux (Klein, 1990).**

5.2 Interdisciplinarité et intégration

- **En France, le rapport au savoir est premier.**
 - La préoccupation porte sur l'identification des objets de savoir à enseigner, ce qui conduit au concept de transposition du savoir savant au savoir enseigné et qui explique la différence entre la perception française de la didactique et la didactique générale prônée par les européens non-francophones.
 - Lenoir et Sauvé (1998) notent avec Francine Best qu'en France, comme en Grande-Bretagne, d'ailleurs «la question de la disciplinarité n'a pas été considérée avec tout le soin nécessaire par les acteurs qui, dans le système scolaire, prônaient la mise en œuvre d'un *curriculum* décloisonné, sinon intégré [...] les tenants des méthodes d'autostructuration cognitive ont placé toute leur attention sur le sujet apprenant (voir Altet), négligeant ainsi le rapport au savoir [...] Il a fallu attendre l'arrivée en force des didactiques des disciplines [...] pour voir se développer une préoccupation croissante pour la question disciplinaire en éducation et se renouveler l'étude de l'interdisciplinarité en éducation, en la posant dans ses rapports à la disciplinarité » (p. 23).
 - Après 1985 l'orientation d'autostructuration cognitive prônée par les pédagogies de l'éveil est contestée par les didactiques des disciplines et remplacée par une nouvelle mode d'intervention, l'hétérostructuration cognitive de type coactif (Lenoir, 1998), mode qui remet le "pôle-objet" au centre des débats.

**Quatre modèles d'intervention éducative
(inspirés de Louis Not, 1989)**

MODALITÉS D'OPÉRATIONNALISATION	CONCEPTIONS DES FINALITÉS ET DU PROCESSUS ÉDUCATIONNELS	
	(Trans)former l'élève par la transmission d'une réalité préexistante	Aider l'élève à se (trans)former par la production d'une réalité
<p>Magistrocentrisme intégral: action prépondérante d'un agent extérieur (enseignant)</p> <p>Centration sur les finalités éducationnelles et sur l'enseignement (primauté accordée aux objets d'enseignement)</p>	<p align="center">Méthodes d'hétérostructuration (Pédagogie de la révélation) MIE 1</p>	n/a
<p>Interaction dans la dynamique "apprenant – savoir – enseignant"</p> <p>Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative</p>	<p align="center">Méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (Pédagogie de la découverte ou du "dévoilement") MIE 3</p>	<p align="center">Méthodes d'interstructuration cognitive (Pédagogie interactive, de la recherche) MIE 4</p>
<p>Puérocentrisme intégral: action relevant du sujet qui apprend (élève)</p> <p>Centration sur les visées actuelles, personnelles ou collectives, de l'apprenant et sur l'apprentissage (primauté accordée aux projets du sujet)</p>	n/a	<p align="center">Méthodes d'autostructuration cognitive (Pédagogies dites "actives", non directives, du "tâtonnement empirique", du hasard) MIE 2</p>

Caractéristiques des quatre modèles d'intervention éducative (MIE)

Méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelles (MIE 1)

Les méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelles (MIE 1) privilégient un processus de révélation d'un savoir préétabli (centration sur l'enseignant), soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation, selon diverses modalités d'intervention: par exemple, le discours magistral, l'exercisation, la répétition, la reproduction mimétique, la mémorisation. L'apprentissage est vu comme un processus de structuration contrôlée de façon hétéronome, un processus réceptif et l'élève demeure avant tout un réceptacle.

Méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (MIE 3)

Les méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (MIE 3) visent à concilier les méthodes traditionnelles et les pédagogies d'autostructuration cognitive. Elles sont fortement marquées par les conceptions béhavioristes et néobéhavioristes. Elles diffèrent du premier modèle par le souci de rationalisation du processus d'intervention, par une action concrète du sujet apprenant sur les objets d'apprentissage; mais cette action est dirigée par un agent extérieur qui demeure le sujet réel, le sujet apprenant n'étant en fait qu'un "sujet assujéti", un sujet apparent qui réagit à des *stimuli*. Le sujet "découvre", grâce au maître qui le lui "dévoile" progressivement, le savoir tel qu'il "doit" être appréhendé (centration sur l'objet). L'apprentissage est vu comme un processus de structuration contrôlée de façon hétéronome suivi d'une investigation contrôlée. Il s'agit d'un processus d'inculcation dans les faits.

Méthodes d'autostructuration cognitive (MIE 2)

Les méthodes d'autostructuration cognitive (MIE 2) s'opposent pour leur part aux deux premiers modèles fondés sur un processus de transmission-réception. Elles regroupent une multiplicité de propositions éducatives diversifiées et poursuivant des finalités différentes, individuelles ou sociales selon les options retenues. Elles procèdent à un changement de centration radical. L'intervention éducative n'est plus guidée par le savoir à enseigner, mais par le sujet qui apprend (centration sur le sujet). La finalité n'est plus de (trans)former un être humain, mais bien de lui permettre de se (trans)former. L'intervention est alors conçue et orientée, au moins théoriquement, à partir de ses intérêts et de ses besoins et de leur concrétisation dans des visées personnelles. La responsabilité des apprentissages appartient dorénavant au sujet apprenant qui doit recourir à l'une ou l'autre démarche, le plus souvent de type empirique et inductif, pour parvenir à ses fins. L'enseignant se voit ainsi campé dans un rôle d'animateur après avoir suscité ou circonscrit un intérêt chez l'élève. L'apprentissage réside essentiellement dans un processus d'investigation spontanée (non dirigée), suivie d'une structuration aléatoire.

Méthodes d'interstructuration cognitive (MIE 4)

Les méthodes d'interstructuration cognitive (MIE 4) posent comme fondement une relation de structuration cognitive de type interactif entre le sujet qui apprend et les objets d'apprentissage, et une perspective constructiviste qui attribue l'initiative de l'activité au sujet dans l'élaboration du savoir. Dans cette interaction, l'action du sujet a un rôle majeur en ce qu'elle permet d'interroger et de transformer le réel en le conceptualisant, en construisant la réalité (processus d'assimilation). Et l'objet auquel cette action accorde une existence autonome, par la résistance qu'il offre à une appropriation immédiate, transforme en retour le sujet en l'obligeant à s'accommoder, c'est-à-dire à modifier ses schèmes assimilateurs et à produire ainsi de nouveaux instruments cognitifs plus appropriés, de plus en plus élaborés (processus d'équilibration majorante de Piaget). Ce rapport constitutif du sujet et de l'objet n'est jamais un rapport direct et immédiat d'appréhension du réel. C'est toujours d'un rapport médiatisé, du fait même qu'il s'agit précisément d'un processus d'objectivation, c'est-à-dire de l'établissement conscient par le sujet d'une rupture avec le réel sous observation et la mise en place des opérations réflexives requises (d'une médiation) pour surmonter cette rupture. Dans le cadre des apprentissages scolaires, la fonction médiatrice est assurée par des démarches d'apprentissage qui font appel à des méthodologies explicites et à des modes d'expression appropriés (les langages courants, techniques, esthétiques, scientifiques et formels). Par ailleurs, l'action du sujet est contextualisée socialement, spatialement et temporellement et elle s'exerce dans l'interaction sociale, c'est-à-dire à partir de l'établissement de rapports sociaux avec ses pairs, avec le formateur et avec le milieu social dans lequel il s'inscrit (Lenoir, 1991a, 1993a, 1996).

Les démarches d'apprentissage privilégiées par chaque modèle d'intervention éducative

MODÈLES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE	PROCESSUS D'ÉQUILIBRATION PIAGÉTIEN	STRUCTURATION DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉE
Méthodes d'hétérostructuration cognitive: <ul style="list-style-type: none"> • Méthodes traditionnelles (MIE 1) • Méthodes coactives (MIE 3) 	Assimilation Accommodation → Assimilation aléatoire	Structuration hétéronome contrôlée Structuration hétéronome contrôlée → investigation contrôlée
Méthodes d'autostructuration cognitive (MIE 2)	Accommodation	Investigation spontanée → structuration aléatoire
Méthodes d'interstructuration cognitive (MIE 4)	Tentative d'assimilation → Accommodation	Investigation spontanée → investigation structurée → structuration régulée

- En France on ne parle pas vraiment d'intégration. La création des IUFM (*Instituts universitaires de la formation des maîtres*) en 1989 et leur évolution au cours des dix dernières années témoignent de l'enracinement de l'approche disciplinaire dans ce pays. Lacotte et Lenoir (1999) documentent cette évolution particulièrement dans le cas de la formation des maîtres du secondaire, où après deux ans d'expérimentation avec des modèles alternatifs, ces institutions sont revenues au modèle traditionnel de transmission des savoirs disciplinaires (p. 186).

Voir le livre de Vincent Lang (1999) sur la professionnalisation des enseignants:

- Plus particulièrement pour les enseignants du secondaire en France, problèmes identitaires face à la réduction de l'importance de la formation disciplinaire □ passer d'une identité disciplinaire à une identité professionnelle.

- Aux États-Unis, le rapport au sujet y est premier. Il importe de se questionner sur les perspectives pédagogiques qui favoriseront le mieux la mise en place de dispositifs appropriés pour atteindre ces finalités en permettant au sujet, d'une part, d'intégrer, à travers ses apprentissages, les normes et les valeurs sociales retenues au sein du curriculum, et, d'autre part, de développer les habiletés instrumentales requises pour intervenir sur et dans le monde. C'est pourquoi la notion d'interdisciplinarité n'y fut pas première. Dès le milieu du 19^e siècle, la question centrale a été celle de l'intégration: intégration du sujet, intégration des apprentissages, intégration des savoirs (Beane, 1997; Ciccorio, 1970; Knudsen, 1937; Lenoir et Geoffroy, à paraître). et, dans ce sens, aux États-Unis, l'interdisciplinarité serait la réponse au savoir-faire, l'intégration au savoir-être.

- **Sur ce plan, en ce qui regarde la question de l'interdisciplinarité dans l'éducation, le Québec s'inscrit globalement dans la même optique que celle des États-Unis, à la nuance près qu'il a confondu pendant plus de 20 ans intégration et interdisciplinarité**

- **Si la logique française est orientée vers le savoir et la logique américaine sur le sujet apprenant, il me semble que la logique brésilienne est dirigée vers le troisième élément constitutif du système didactique, l'enseignant dans sa personne et dans son agir.**
 - **L'interdisciplinarité se centre sur la personne en tant qu'être humain et procède alors selon une approche phénoménologique.**
 - **Le regard porté est donc dirigé «sur la subjectivité de sujets insérés dans le monde de la vie et sur leur intersubjectivité sur le plan méthodologique» (Fazenda, 1998, p. 96). Cette approche phénoménologique de l'interdisciplinarité met en relief la question de l'intentionnalité, la nécessité de l'autoconnaissance, de l'intersubjectivité et du dialogue (Fazenda, 1979, 1991, 1994) et elle se centre sur le savoir-être, entendu en tant que découverte de soi par l'étude des objets intelligibles et actualisation d'attitudes réflexives sur son agir.**

CONCEPTION DE L'INTÉGRATION

Extrait de Lenoir et Geoffroy (à paraître):

«Littéralement, note Knudsen (1937), l'intégration se réfère à la formation d'un tout à partir de ses éléments constitutifs» (p. 16). Et Legendre (1993) de définir de manière générique l'intégration par l'«action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. Intégrer signifie rassembler des parties de telle sorte que la résultante surpasse la somme de ces parties» (p. 732). Quant à Ciccorio (1970), celui-ci signale que la notion d'intégration a essentiellement été liée à la personne humaine, non à un cours, à une matière scolaire ou au curriculum. C'est pourquoi il importe d'établir une nette distinction «entre "l'intégration d'un contenu" et un "processus intégrateur"» (Foundation for Integrated Education, 1948, p. 62). Bref, «contenu et processus sont deux façons de considérer l'intégration» (Ciccorio, 1970, p. 62). Cette distinction doit donc être prise en considération.

En tenant également compte des autres distinctions déjà établies dans la section précédente, elle va servir à dégager cinq conceptions majeures actuelles du concept d'intégration qui prévalent ou qui ont prévalu dans l'enseignement primaire québécois au cours des 30 dernières années, et qui se retrouvent également dans les publications américaines. Ces différenciations conceptuelles résultent de la recension critique de la documentation scientifique nordaméricaine sur la question et de nos travaux de recherche menés auprès des enseignants depuis 1989. Il existe certes d'autres représentations et d'autres pratiques de l'intégration, ainsi que Beane (1997) le relève pour les États-Unis, mais elles demeurent marginales. Tel est par exemple le cas de *l'integrated day*, concept provenant de Grande-Bretagne où il a trouvé sa concrétisation au primaire depuis la fin des années soixante (Jacobs, 1989). *L'integrated day* est un modèle organisationnel de la gestion de classe par lequel les élèves planifient, avec ou sans la collaboration d'adultes, leurs activités d'apprentissage journalières dans leurs différentes dimensions organisationnelles (Pollard et Tann, 1987). Mais, comme le remarque Hirst (1974), «un *integrated day* peut, ou peut tout aussi bien ne pas requérir un curriculum intégré» (p. 133). Un autre exemple usuel, tant aux États-Unis qu'au Québec, est celui qui voit l'intégration dans l'utilisation de l'écrit, de la lecture et du calcul dans l'enseignement de différentes matières scolaires. Sans nier que l'emploi du concept est techniquement acceptable, note Beane (1997), ce sens ne correspond pas à celui, beaucoup plus riche, qu'il développe. Nous soulignons enfin que les cinq conceptions présentées, au-delà des quelques exemples illustratifs choisis, peuvent évidemment s'exprimer sous différentes nuances chez divers auteurs et dans les pratiques enseignantes.

L'intégration en tant qu'interdisciplinarité

En premier lieu, sous l'expression "intégration des matières" l'intégration est parfois employée comme synonyme du concept d'interdisciplinarité. [...]

L'intégration en tant que stratégie d'enseignement

En deuxième lieu, l'intégration est aussi saisie, habituellement au niveau pédagogique, d'un point de vue stratégique comme moyen opérationnel. [...]

L'intégration en tant qu'intégration curriculaire

Si les trois premières conceptions présentées possèdent de sérieuses limites, sont sources de mésinterprétations et peuvent être considérées soit comme source de confusion, sinon comme inutile (la première), soit comme réductrice (la deuxième), soit encore comme mystificatrice (la troisième), la quatrième conception majeure de l'intégration, qui repose sur une logique radicalement autre, renvoie à ce que les Américains appellent l'*integration curriculum*, expression qui pourrait être traduite par "intégration curriculaire"². Si, au premier coup d'œil, celle-ci pourrait être perçue comme identique ou similaire à la conception précédente, elle ne peut toutefois être confondue avec une quelconque proposition impliquant la fusion des matières.

Pour Beane (1990, 1997), l'intégration curriculaire ni ne repose sur la structure disciplinaire ni ne peut s'y réduire. Il est d'avis que «l'intégration du curriculum n'est pas simplement une technique pour réaménager les plans de cours ou les leçons, comme tant d'éducateurs le pensent. C'est plutôt une théorie de grande portée de *design* curriculaire qui incorpore des perspectives particulières sur les intentions de l'école, la nature de l'apprentissage, l'organisation et les usages du savoir, et la signification de l'expérience éducative» (Beane, 1997, p. 95). Le curriculum et son actualisation en classe se structurent à partir de thématiques extraites des activités sociales et des expériences de vie, de questions et de problèmes sociaux ayant une résonance significative qui sont identifiés conjointement par les élèves et leurs enseignants, sans aucun égard pour les frontières et les territoires disciplinaires. L'intégration curriculaire ne consiste donc pas en un quelconque réarrangement des contenus; elle est fondée, sur le plan cognitif, sur une élimination non des disciplines, mais des cloisonnements disciplinaires (Shoemaker, 1989). Pour lui, et il s'inscrit fermement dans la tradition progressive américaine, l'intégration est «un *design* curriculaire visant le renchérissement des possibilités de l'intégration sociale et personnelle par une organisation curriculaire autour de problèmes et d'enjeux significatifs, identifiés en collaboration par les éducateurs et les élèves sans égard pour les frontières des matières scolaires. Dans l'intégration curriculaire des thèmes organisateurs sont tirés de la vie tel qu'elle est vécue et connue [...] elle inclut l'action [...] une telle approche reconceptualise le savoir en le repositionnant par rapport aux intérêts qui ont une signification sociale et personnelle [...] les frontières disciplinaires sont dissoutes, l'étendue et l'ordonnancement du savoir sont déterminés par les questions et les préoccupations planifiées d'une façon collaborative par les éducateurs et les élèves» (Beane, 1997, p. x-xi). L'objectif poursuivi est de favoriser, à travers une approche critique de ces questions et de ces problèmes, une intégration personnelle et sociale: l'intégration curriculaire vise à susciter chez les élèves «la recherche critique sur des questions réelles et la poursuite d'une action sociale là où ils en saisissent la nécessité» (Beane, 1997, p. xi). Les tenants de cette conception s'inscrivent dans une perspective d'engagement social et ils rejoignent ainsi, souligne Kain (1993), les travaux des sociologues "reconstructionnistes" américains, comme Anyon (1988), Apple (1979) et Giroux (1981), et les sociologues de la "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne et leurs successeurs, par exemple Goodson (1988) ou McNeil (1986), qui se questionnent sur les effets sociaux de l'organisation disciplinaire d'un curriculum.

² Il s'agit bien de ne pas confondre le concept d'intégration curriculaire (*curriculum integration*) surtout avec celui de curriculum intégré, mais aussi avec celui d'intégration du curriculum, (Legendre, 1993), car les deux se réfèrent aux structures disciplinaires et à un processus de fusion.

Quatre dimensions interreliées de base caractérisent l'intégration curriculaire (Tableau 5). Premièrement, l'intégration des expériences ancre les apprentissages dans des situations de vie réelles et vécues et prend en compte les savoirs d'expérience. Un apprentissage intégrateur requiert «que les nouvelles expériences soient “intégrées” dans nos schèmes de pensée et [...] que nous organisions ou “intégrions” les expériences passées pour nous aider à faire face à de nouvelles situations problématiques» (Beane, 1997, p. 4). Et, plutôt que de continuer à concevoir l'enseignement comme un processus de simplification, de décomposition et de réduction du savoir en éléments de plus en plus petits, isolés dans leur sphère disciplinaire, il importe que les situations d'apprentissage soient présentées en contexte, ancrées dans leur réalité socioculturelle, et traitées comme un tout (Iran-Nejad, McKeachie et Berliner, 1990). Deuxièmement, l'intégration se doit d'être sociale et s'inscrire dans un processus de développement de la démocratie en partant d'abord de l'établissement d'écoles démocratiques, de communautés de classes vivant de façon collaborative le processus démocratique (Apple et Beane, 1995; Wood, 1992). La finalité de l'éducation ne réside ni dans une accumulation de savoirs organisés, ni dans une socialisation reproductrice et asservissante, mais dans le développement d'êtres humains autonomes, socialement responsables et critiques. À cet égard, Beane présente la notion de centre organisateur (*organizing center*), notion essentielle pour distinguer l'intégration de la pseudo-intégration. Cette notion se réfère aux thèmes organisateurs du curriculum. Il est important de savoir, écrit Beane, si le point de départ d'un processus de planification de l'intégration du curriculum est la matière scolaire (ou encore la discipline) ou bien si c'est un problème pertinent à résoudre (dans les sens mis de l'avant par Paulo Freire). Si le point de départ est la matière scolaire, alors le résultat sera de la pseudo-intégration; c'est ce qui caractérise l'approche thématique. Par contre, si ce point de départ est un problème pertinent pour l'apprenant, alors il pourra y avoir une véritable intégration du savoir et de l'apprentissage. Troisièmement, l'intégration du savoir signifie, d'une part, que celui-ci est vu comme un moyen puissant, un instrument dynamique pour analyser et comprendre les situations problématiques étudiées, mais non pas comme la finalité de la formation, et, d'autre part, qu'il en est fait usage sans se cantonner dans les structures disciplinaires cloisonnées. Beane (1997), à l'opposé d'autres auteurs américains, ne nie aucunement l'importance du savoir disciplinaire: «les disciplines ne sont pas l'ennemi. Au contraire, elle sont des alliées utiles et nécessaires» (p. 38). Mais il rejette un enseignement qui s'enferme dans le modèle disciplinaire mis de l'avant par le système des sciences. Pour Bellack et Kliebard (1971) et pour Apple et Beane (1995) comme pour tous ceux qui adhèrent à cette conception de l'intégration, la raison d'être du savoir – et de l'intégration du savoir – réside dans sa possibilité «d'aider à introduire la démocratie dans la vie des écoles» (Beane, 1997, p. 8) et dans son potentiel de réflexion critique et d'action qu'il peut susciter. Enfin, quatrièmement, l'intégration curriculaire s'appuie sur une structuration thématique, qui renvoie à l'idée de situation-problème développée par Freire (1974), basée sur des questions et des problèmes qui détiennent une signification personnelle et sociale, ainsi que sur les expériences de vie. Elle requiert la mise en œuvre d'activités s'inscrivant au sein de projets qui font appel aux divers savoirs, disciplinaires et d'expérience.

L'intégration curriculaire selon Beane (1997)

Caractéristiques de l'intégration curriculaire			
Dimension expérientielle	Dimension sociale	Dimension cognitive	Dimension problématique
Intégration dans l'apprentissage	Intégration sociopolitique autour de valeurs communes	Contextualisation du savoir en tant qu'outil	Organisation intégratrice fondée sur des situations de la vie réelle



Conditions pour assurer l'intégration curriculaire			
Problèmes significatifs pour les sujets apprenants	Participation des sujets apprenants à l'élaboration des activités d'apprentissage	Savoir contextualisé et ancré dans le réel	Centre organisateur unifié

Cette conception de l'intégration se différencie donc nettement de l'approche pluridisciplinaire (deuxième conception) et de la fusion des matières (troisième conception). Elle centre l'activité curriculaire «sur la vie elle-même plutôt que sur la maîtrise de connaissances fragmentées qu'imposent les frontières disciplinaires» (Beane, 1997, p. 18). Il s'agit d'une approche curriculaire distincte et progressive, pour ne pas dire radicale et révolutionnaire, qui recourt au savoir disciplinaire de manière explicite, mais d'un point de vue fonctionnel. À ce niveau, l'intégration curriculaire rejoint les propositions de Fourez (1994, 1998) relatives à la méthodologie de travail interdisciplinaire qu'il expose et qui fait appel au concept d'îlot de rationalité.

L'intégration en tant qu'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs

Une cinquième signification se dégage des analyses de contenus et des travaux de recherche et elle ne peut, elle ne peut, être confondue avec les trois premières conceptions. Cette autre signification renvoie à la conception de l'intégration en tant que processus d'apprentissage poursuivant l'intégration des savoirs. Klein (1990) cite T. H. Maher pour mettre cette perspective en évidence: «l'idée d'intégration est cruciale non seulement pour l'atteinte des objectifs d'un projet ou d'un enseignement donné, mais aussi pour l'atteinte d'un haut niveau de signification dans le

travail interdisciplinaire» (p. 191). Dans cette optique, l'interdisciplinarité devient un moyen visant à favoriser l'intégration et les deux concepts deviennent interdépendants et complémentaires. Mais que faut-il précisément entendre alors par intégration?

Rappelons d'abord que le concept d'intégration se réfère à l'idée d'une synthèse de différents éléments qui forme «un tout harmonieux et de niveau supérieur» (Legendre, 1993, p. 732), distinct et nouveau par rapport à l'état antérieur. Josephs (1981), pour sa part, retourne aux travaux de psychologie génétique de Piaget pour souligner que le concept d'intégration est défini par ce dernier d'un point de vue dynamique, en tant que processus développemental progressif faisant appel à la théorie de l'équilibration (Piaget, 1947, 1964, 1967, 1975).

Pour cerner la signification du concept d'intégration selon cette conception, il faut retourner à des travaux américains publiés en 1937 par la National Education Association (Hopkins, 1937) et par la Foundation for Integrated Studies (Connole, 1948), puis en 1958 par la National Society for the Study of Education (Henry, 1958). Ils ont conduit à une clarification majeure du concept. La perspective ci-après exposée s'appuie sur cette longue tradition de recherche aux États-Unis et procède à une appréhension du concept d'intégration dans sa relation avec celui d'interdisciplinarité et dans leur interaction conjointe, mais distincte, aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique. Hopkins (1937) souligne dès le début de son livre que l'intégration «se réfère à un ajustement continu, intelligent, interagissant» (p. 1). Il distingue entre les *unified experiences* et les *unifying experiences* qu'il privilégie. Dans ce sens, quelle que soit la signification précise dont il est chargé, le concept d'intégration désigne avant tout un processus dynamique qui caractérise le mouvement dans la formation. Cette perspective est reprise continuellement par la suite (Ciccorio, 1970; Henry, 1958; Knudsen, 1937). Hopkins (1937) relève également que le concept d'intégration peut être considéré de trois points de vue, ainsi que les reprennent en les précisant les auteurs de National Society for the Study of Education (Henry, 1958). D'une part, Dressel (1958a) différencie le *content integration* du *process integration*; d'autre part, il établit une autre différence entre l'*integrated experience*, entendue comme le résultat d'une synthèse – le savoir organisé –, et l'*integrative experience* qui se réfère à l'activité d'organisation du savoir, au processus de production d'une nouvelle synthèse. Le concept d'intégration peut donc renvoyer à un état, c'est-à-dire à un résultat, à un processus en cours ou à un réseau particulier de relations. Ainsi, l'intégration peut être perçue, d'une part, en tant qu'un but à poursuivre ou en tant qu'un objectif atteint, et, d'autre part, en tant qu'un cheminement en cours ou à effectuer. Mais elle peut aussi se référer à la manière avec laquelle les parties interdépendantes d'un ensemble sont mises en relation les unes avec les autres. Le concept d'intégration a donc également été associé à l'organisation du curriculum.

Dès 1958, la National Society for the Study of Education (NSSE) approchait l'intégration en tant qu'un concept dynamique recouvrant «le problème central de l'éducation» (Dressel, 1958a, p. 5), ce que redit plus de 30 ans après le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991); la NSSE la considérait non comme la tâche «de communiquer à un individu une vue intégrée de tout savoir» (*Ibid.*, p. 5), mais comme une «expérience organisatrice» qui doit se produire «dans l'esprit de l'apprenant» (*Ibid.*, p. 6-7) et elle la définissait comme «le processus par lequel la pensée intégratrice plutôt qu'intégrée est encouragée chez les individus» (Organ, 1958, p. 42). Pour Krathwohl (1958), l'intégration est «une expérience organisatrice qui prend place dans l'esprit de l'apprenant» (p. 45). Ce qui peut et doit être intégré, ce ne sont pas les matières de façon hétéronome, mais bien les processus d'apprentissage (les *integrating* ou *integrative experiences*) et ses résultats (l'*integrated knowledge*), à saisir fondamentalement comme «une tâche continue, jamais

terminée» (Dressel, 1958*b*, p. 251): on parlera alors, par exemple, de pratiques, de situations et d'activités intégratrices favorisant l'intégration des démarches d'apprentissage et des savoirs par le sujet. Parce que «personne ne peut apprendre à la place d'un autre», rappelle Jonnaert (1988), il importe que «le sujet assume lui-même son propre apprentissage» (p. 34). Mais encore faut-il que la situation et l'enseignant le lui permettent! C'est pourquoi, avant toute action d'intégration externe au sujet apprenant, il importe de faire aux niveaux curriculaire et didactique un choix clair et explicite quant aux intentions poursuivies. De façon prioritaire, s'agit-il de mettre en place des conditions favorisant l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs de la part du sujet? S'agit-il plutôt de mettre en place des conditions favorisant la tâche des enseignantes et des enseignants? Ou encore, s'agit-il d'instaurer des conditions facilitant la tâche des administrateurs scolaires?

La clarification de la signification octroyée au concept d'intégration exige donc que des réponses claires soient apportées aux questions suivantes. Premièrement, pourquoi intégrer, ou quelles sont les finalités poursuivies par une telle option? (par exemple, favoriser les apprentissages en vue de produire, d'exprimer et d'entrer en relation avec la réalité, donc, favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs en vue de développer un esprit autonome, réflexif et critique; favoriser les apprentissages en vue d'assurer la maîtrise des habiletés de base, lire, écrire, compter; favoriser les apprentissages en vue de promouvoir l'insertion sociale; régler des problèmes de gestion des programmes, de gestion de classe; appliquer une approche pédagogique familière; etc.). Deuxièmement, quoi intégrer, ou quels sont les objets concernés par un tel processus? (par exemple, des objets d'études, des démarches – des processus médiateurs – des techniques, des stratégies, etc.). Troisièmement, qui intègre, ou quels sont les véritables acteurs de l'intégration? (par exemple, les élèves, l'enseignant, les auteurs de manuels, les concepteurs des programmes, etc.). Quatrièmement, à quelle conception épistémologique du savoir adhère la formatrice ou le formateur, ou quel rapport au savoir entretient-il? (par exemple, à un processus de révélation, de contemplation, de dévoilement ou de construction). Cinquièmement, comment l'intégration se fait-elle, ou quelles en sont les processus d'apprentissage mis en branle? Rappelons ici l'existence de trois modes généraux d'intégration, les modes hétéronome, autonome et interonome (Lenoir, 1991*a*) inspirés des travaux de Not (1979). Enfin, sixièmement, quelles conditions revient-il à l'enseignant de mettre en œuvre pour favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs, ou quels sont les modèles – dont les modèles didactiques à caractère interdisciplinaire – et les situations didactiques, les méthodes, les procédures, etc., auxquels il doit recourir?

Selon l'approche adoptée, le sens alloué au concept d'intégration et ses modalités d'actualisation seront bien différents. Toutefois, pour la conception ici présentée, seules les réponses qui prônent l'établissement des conditions favorisant l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs de la part du sujet apprenant reposant sur une perspective constructiviste sont fondamentalement acceptables, ce qui n'exclut nullement, par exemple, des effets bénéfiques au niveau de la gestion de la tâche de la part des enseignantes et des enseignants et de la gestion administrative du curriculum. Les réponses à ces six questions relatives à l'intégration renvoient à la notion d'interdisciplinarité, incontournable, que l'on se place des points de vue de l'activité intégratrice, de l'intégration des apprentissages ou de l'intégration des savoirs.

Par contre, dans la mesure où l'intégration est saisie, comme c'est le cas avec la notion d'intégration des matières, dans le seul sens de l'*integrated experience* et non de l'*integrating experience* (ou *integrative experience*), tel que le développe Dressel (1958*a*, 1958*b*) en s'appuyant

sur les travaux de Hopkins (1937), l'action de l'enseignant consiste à créer, sinon à appliquer, une situation éducative, souvent exprimée par un thème (pluridisciplinarité) ou seulement par un déclencheur (pseudointerdisciplinarité), à partir de laquelle des activités diverses seront menées consécutivement ou en parallèle, ce qui renvoie à la deuxième conception où l'intégration est assimilée à des stratégies d'enseignement. Dressel (1958a) souligne par ailleurs, à juste titre, que l'approche pédagogique qui ne retient que l'intégration par l'enseignant (l'*integrated experience*) sans être combinée à la démarche intégratrice de la part du sujet (l'*integrating experience*) peut aisément conduire l'apprenant à l'acceptation docile de l'autorité et à l'absence de souplesse face à des situations changeantes: si elle est considérée isolément, «la première approche – celle des expériences pleinement intégrées – menée à ses limites extrêmes peut conduire à une acceptation docile de l'autorité et à une attitude d'inflexibilité face à des situations changeantes» (*Ibid.*, p. 7). L'intégration ainsi entendue, en tant qu'appropriation exclusive par l'enseignant de la structuration des savoirs, a alors cet effet pervers de freiner, sinon d'empêcher l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs, étant donné qu'il se substitue dans les faits au travail de production symbolique par lequel passe tout apprentissage véritable. C'est pourquoi Dressel (1958b) insiste sur «la nécessité d'une combinaison et d'une interaction entre les deux perspectives» (p. 257).

Il importe dès lors à la fois de distinguer intégration et interdisciplinarité et d'assurer leur complémentarité. Si l'interdisciplinarité porte sur les savoirs scolaires, le pôle objet, l'intégration concerne avant tout les dimensions interactives qui relient d'abord les sujets apprenants aux objets d'apprentissage (les processus et les finalités des apprentissages), mais également l'enseignant, en tant que médiateur (Lenoir, 1993, 1996a), à ce rapport "sujet-objet"³. C'est dans cette optique que nous définissons l'interdisciplinarité scolaire par la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves (Lenoir et Sauvé, 1998b). L'option ici privilégiée requiert l'établissement de relations étroites entre les concepts d'interdisciplinarité et d'intégration, un enseignement qui s'appuie sur une approche par projet de manière à réinsérer les savoirs enseignés au sein des pratiques sociales et, sur le plan épistémologique, une approche socioconstructiviste et interactive qui prend en compte les interactions qui s'établissent entre le formateur médiateur et l'élève dans son rapport d'apprentissage à l'objet.

Bref, à la suite des travaux précédemment mentionnés, le concept d'intégration peut être approché à partir de quatre points de vue complémentaires qui favorisent une relation éducative intégrante, une *integrative education* (Klein, 1990). Premièrement, du point de vue curriculaire, l'intégration est un processus d'articulation curriculaire des programmes d'études. Cette optique suppose, de ce point de vue, une conception dynamique de l'intégration: celle-ci doit être conçue non comme une structure intégrée mais plutôt comme une structuration intégratrice (une *integrative structure*) du curriculum. Mais elle est aussi un processus d'articulation des programmes

³ Pring (1973) attire l'attention sur une autre distinction, d'ordre épistémologique, établie au niveau curriculaire: «l'intégration» incorpore l'idée d'unité entre des formes de savoir et leur discipline respective. «L'interdisciplinarité» se réfère, quant à elle, à l'utilisation de plus d'une discipline dans la poursuite d'un objectif particulier» (p. 135). Cette distinction rejoint notre position en ce que l'interdisciplinarité s'avère un moyen favorisant l'intégration, celle-ci faisant l'objet d'un ensemble d'enjeux épistémologiques, mais aussi sociopolitiques et socioidéologiques, puisque étroitement associés à la relation enseignement-apprentissage, par là, aux finalités éducationnelles (Lenoir et Sauvé, 1998b).

d'études et des manuels scolaires. Elle favorise ainsi l'établissement de liens de complémentarité, de convergence, entre les éléments constitutifs au niveau du curriculum, ainsi qu'une ouverture et une souplesse dans leur utilisation par l'enseignant comme par les élèves. Le produit visé – nous renvoyons à une distinction précédemment faite, celle de *content integration* par rapport au *process integration* – devrait donc être un curriculum, des programmes d'études et des manuels intégrateurs et non un curriculum, des programmes d'études et des manuels intégrés.

Deuxièmement, du point de vue du formateur, en tant qu'approche intégratrice (*integrative approach*), l'intégration est un processus de gestion, sur le plan didactique, de la planification de l'intervention éducative qui repose sur le recours à des modèles didactiques interdisciplinaires. Dans ce sens, l'objectif de l'enseignant est de concevoir et d'opérationnaliser les conditions jugées les plus favorables pour permettre à ses élèves de donner sens à leurs apprentissages et de vivre des situations d'apprentissage qui favorisent la maîtrise progressive des différentes démarches d'apprentissage (de conceptualisation, de résolution de problèmes, expérimentale, esthétique, communicationnelle) et, par là, l'acquisition du savoir, celui-ci étant appréhendé comme production de la réalité humaine, sociale et naturelle, c'est-à-dire comme expression symbolique et formelle de cette réalité construite et mise en relation avec cette réalité par la pensée et par l'action (Lenoir, 1990). Cantin et Chené-Williams (1978) avaient déjà souligné, il y a 20 ans, qu'il est indispensable de prévoir des moments privilégiés d'intégration des savoirs: «Faire l'intégration de ses apprentissages signifie donc prendre conscience de ce qui a été appris et de lui donner un sens» (p. 376). La possibilité pour le sujet de recourir à des processus cognitifs intégrateurs qui intègrent eux-mêmes une démarche métacognitive, réflexive et critique, dépend pour une grande partie des conditions mises en œuvre par le formateur.

Troisièmement, du point de vue du formé, en tant qu'intégration des processus d'apprentissage (*integrating processes*), le sujet apprenant s'insère dans des processus faisant appel à des démarches d'apprentissage qui interviennent en tant que processus médiateurs dans le rapport d'objectivation qui s'établit entre lui et les objets d'apprentissage, ces processus médiateurs étant eux-mêmes objets d'apprentissage (Lenoir, 1993, 1996a). Quatrièmement, toujours du point de vue du formé, en tant qu'intégration des savoirs (*integrated knowledge*), c'est-à-dire comme produit, l'intégration définit le résultat de l'apprentissage auquel parvient le sujet apprenant. L'intégration est alors vue comme un processus interne et transposable, de construction de produits cognitifs, processus qui appartient au sujet et qui demande l'aide appropriée d'un tiers agissant à titre de médiateur momentané (l'enseignant) et mettant en place des conditions didactiques favorables à orientations intégratrices.

Donc, du point de vue scolaire, si l'interdisciplinarité requiert une centration sur l'objet (interdisciplinarité curriculaire) et sur le rapport à l'objet de la part de l'enseignant en fonction du rapport que l'élève établit à ce même objet (l'interdisciplinarité didactique qui fait appel à un choix de modèles didactiques interdisciplinaires), puis sur l'intervention éducative (l'interdisciplinarité pédagogique), l'intégration, quant à elle, implique une centration à la fois sur le sujet et sur l'enseignant. Comme intégration externe, elle concerne soit la perspective intégratrice des concepteurs du curriculum et du matériel (par exemple, un curriculum, un manuel intégrateur), soit l'enseignant qui met en place des conditions facilitantes (*integrative approaches*) et elle lui fait jouer pleinement sa fonction médiatrice (Lenoir, 1993, 1996a); comme intégration interne, elle concerne le sujet et son rapport au savoir et elle est à la fois processus de cognition – c'est-à-dire intégration des processus d'apprentissage (*integrating processes*) par le recours en particulier à des démarches d'apprentissage appropriées – et produit – c'est-à-dire construit cognitif, intégration des

savoirs (*integrated knowledge*). Ainsi, l'intégration s'opérationnalise de concert avec l'interdisciplinarité aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique.

Nous tenons à bien mettre en évidence que le concept d'intégration ainsi défini met en exergue une double finalité de l'apprentissage, non explicitement formulée par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991): il s'agit d'un processus intégrateur (l'intégration des processus d'apprentissage, les *integrative processes*) et du produit de ce processus (l'intégration des savoirs, l'*integrated knowledge*), les deux étant indissociables et nécessaires. Une telle conception ouvre la porte à l'élaboration d'un modèle didactique interdisciplinaire qui prend en compte à la fois les processus d'apprentissage et les savoirs dans leurs interactions et leur complémentarité (Lenoir, 1991a, 1997, 1999; Pellerin, Lenoir, Biron et de Broin, 1994).

QUESTIONS

1° Pourquoi intégrer, ou quelles sont les finalités poursuivies par une telle option?

- ⇒ favoriser l'intégration des apprentissages et des savoirs?
- ⇒ favoriser la gestion de classe?
- ⇒ justifier l'absence d'enseignement de telle matière scolaire?
- ⇒ promouvoir une approche thématique?
- ⇒ etc.

2° Quoi intégrer, ou quels sont les objets concernés par un tel processus?

- ⇒ des objets d'études?
- ⇒ des techniques?
- ⇒ des stratégies?
- ⇒ etc.

3° Qui intègre, ou quels sont les véritables actrices et acteurs?

- ⇒ l'élève?
- ⇒ l'enseignant?
- ⇒ le concepteur de programme?
- ⇒ l'auteur de manuel?
- ⇒ etc.

4° À quelle conception du savoir adhère la formatrice ou le formateur, ou quel rapport au savoir entretient-il?

- ⇒ la révélation?
- ⇒ la contemplation?
- ⇒ le dévoilement?
- ⇒ la construction?

5° Comment l'intégration se fait-elle, ou quelles en sont les méthodes, les procédures, etc., utilisées?

Relation entre interdisciplinarité et intégration

STRUCTURE CURRICULAIRE



structuration intégratrice



ACTION DE L'ENSEIGNANT



approche intégratrice



ACTION DE L'ÉLÈVE



recours à des processus intégrateurs



FINALITÉ



intégration des processus d'apprentissage



intégration des savoirs



mobilisation des processus et des savoirs dans l'action



MOYEN



recours à une approche interdisciplinaire



recours à des modèles didactiques à caractère interdisciplinaire

5.3 *Curriculum et didactique*

- Le concept de curriculum se caractérise par de multiples significations dans le monde anglophone. À preuve, D’Hainaut (1979) note que «Siegel a relevé dans la littérature vingt-sept manières différentes de définir ou de caractériser le mot “curriculum”» (p. 83). 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. Connelly et Clandinin (1988) relèvent la difficulté de s’y retrouver à travers la multiplicité des définitions. Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) constatent que «the field may always be cacophonous» (p. 867).
- Dans l’univers européen francophone, le terme “curriculum” n’est pratiquement pas utilisé. Il commence seulement à être quelque peu employé depuis tout récemment, à la suite du phénomène d’internationalisation des échanges scientifiques. Philippe Perrenoud (1984, 1994; Perret et Perrenoud, 1990), sociologue suisse fort en vue, y recourt et définit le curriculum dans les mêmes termes qu’au Québec (1984, 1994, comme «un parcours de formation» (1994, p. 62) formel et prescrit. Il oppose ce type de curriculum au curriculum réalisé. Préalablement, Louis D’Hainaut (1979), ancien professeur à l’Université de Mons-Hainaut en Belgique et tenant de l’approche néobéhavioriste, a aussi eu recours à ce terme à travers ses lectures des auteurs américains de l’époque.
- Comme Frey (1986) le note, la tradition curriculaire s’exprime, tant dans les pays francophones que germaniques et scandinaves par les termes “didactique” et “didactique générale”. Pour sa part, dans le même ouvrage, Hörner (1986) constate que le terme est loin d’être accepté en

France, ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas de nombreuses approches critiques des "programmes", par le biais de la psychoanalyse, de la psychologie génétique piagétienne, de divers courants pédagogiques non directifs et progressifs, des perspectives constructivistes et socioconstructivistes et, bien entendu, des didactiques des disciplines.

- Vers la fin du dix-neuvième et le début du vingtième siècle, une nouvelle préoccupation émerge. Sous l'influence des idées de Herbart on se centre sur le sujet qui apprend. En Europe francophone, comme on ne remet pas en question les savoirs, on part des intérêts et des besoins de l'enfant: c'est le discours de l'école nouvelle qui débouche sur les pédagogies de l'éveil (Claparède). La question des rapports au savoir est mise en sourdine et la centration est sur le sujet qui apprend. Éventuellement, cette centration conduit les disciplinaires à réagir fortement, ce qui remet la question de la didactique sur la table et est à l'origine des malentendus et de la polémique entre didacticiens et pédagogues.
- Nous avons déjà rappelé qu'après 1985, l'orientation d'autostructuration cognitive prônée par les pédagogies de l'éveil est contestée par les didactiques des disciplines et remplacée par une nouvelle mode d'intervention, l'hétérostructuration cognitive de type coactif (Lenoir, 1998), mode qui remet le "pôle-objet" au centre.
- Étant donné la centration sur le savoir et l'approche didactique disciplinaire caractérisant la francophonie, la notion de curriculum a tendance à être réduite à la désignation d'un programme d'études. Perrenoud (1993) note que historiquement «la notion de curriculum n'est pas un concept savant. Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en fran-

gramme d'études n'était retenue que par les spécialistes qui connaissaient les recherches américaines pertinentes» (*Ibid.*).

- Cependant cette interprétation ne nous semble pas être suffisante. En effet, comme nous l'avons suggéré, un autre phénomène épistémologique sous-tend cette distinction entre curriculum et programme d'études. Dans l'éducation anglosaxonne, le terme "curriculum" porte en son sein une prémisse de l'intégration sociale du sujet (autant dans sa version individuelle que sociale, deweyiste que tyleriste) tandis que, dans la francophonie, le terme "programme d'études" est plus centré sur l'objet – en l'occurrence le savoir. Cette divergence est le fruit d'une tradition pragmatiste aux États-Unis où l'insertion sociale (le *melting pot*) des individus prédomine, tandis que dans la francophonie, elle est le fruit d'une tradition républicaine qui considère le savoir comme le gage de la liberté du citoyen.

- Aux États-Unis, on ne pose pas le problème du savoir parce que ce n'est pas le savoir qui rend libre mais la capacité d'agir sur le monde – accent sur la pratique, le pragmatisme, la socialité. Dans ce pays, depuis un siècle, les concepts d'intégration et d'interdisciplinarité sont étroitement associés dans le cadre de la notion de curriculum. Plusieurs auteurs, notamment Klein (1990, 1998) et Pinar *et al.* (1995) soulignent comment le concept d'interdisciplinarité s'est inscrit dans la problématique curriculaire aux États-Unis sous d'autres synonymes (*coordination, new fields, overlapping projects, interrelated research, borderline research, interpenetration, cross-relationships, etc.*).

Ici aussi, rien ne vaut un bref aperçu historique des enjeux socio-politiques autour de la question pour contre deux courants qui s'entrechevêtrent dans l'histoire de l'étude du curriculum dans ce pays, l'individuel *versus* le social, Kliebard (1992) démontre comment le principe de l'humanisme a été remplacé par celui du professionnalisme (*vocationalism*) dans la politique curriculaire aux États-Unis.

- Il faut différencier deux champs dans ce domaine du curriculum: un champ d'étude des politiques éducatives en ce qui a trait au curriculum et un champ d'étude des théories du curriculum, allant du mentalisme classique, en passant par Herbart, Dewey, Tyler, etc. pour aboutir aux reconceptualistes d'aujourd'hui (Pinar 1995). D'après Kliebard, trois étapes importantes marquent le développement de l'étude du curriculum: le travail de Bobbitt (1918), intitulé *The Curriculum*, signalant l'époque de ce qu'il est convenient d'appeler les développements scientifiques du curriculum; la publication dans le vingt-sixième annuaire de la *National Society for the Study of Education*, 1927, de deux textes *Curriculum-making: Past and Present* et *The Foundations of Curriculum-Making* rendant compte de la scission du champ d'étude en deux écoles de pensée: l'une inspirée des besoins sociaux et des enjeux sociaux comme principes sous-tendant la construction de curriculum et l'autre inspirée des besoins et des intérêts des enfants comme principe-guide de cette construction. Cette scission se rapporte à la controverse entre l'aspect individuel et l'aspect social. Quant à la troisième étape, elle est représentée par la conférence de Chicago de 1947 sur la théorie curriculaire. Les actes de cette conférence, publiés sous le titre de *Toward Improved Curriculum Theory*, se penchent surtout sur l'aspect négligé de la problématique, la théorie (p. 168-170). Kliebard s'inscrit dans la mouvance de cette troisième étape et se préoccupe de définir les enjeux d'une telle théorie du curriculum sous la forme

de trois considérations du domaine curriculaire: premièrement, ce que l'on doit enseigner, deuxièmement, à qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi, et, troisièmement – la dernière considération et la plus importante selon l'auteur –, comment enseigner ce quoi à qui⁴.

- **Kliebard soutient que le développement curriculaire aux É-U s'inscrit dans une succession de deux théories du curriculum; le mentalisme et la rationalité instrumentale: existence d'un conflit entre les conceptions mentalistes et vocationnalistes.**
- **La théorie du mentalisme, ou si l'on préfère, la théorie de la discipline mentale, postulait que certaines matières (*subjects of study*) et certaines façons d'étudier ces matières étaient particulièrement utiles dans le développement des capacités mentales (*powers of the mind*). Par exemple, l'étude des mathématiques était jugée précieuse pour développer les capacités de raisonnement. Plus encore, la théorie du mentalisme prenait position sur la question de différents curriculums pour différentes clientèles scolaires. La question posée était (et elle l'est encore): «Devrait-il y avoir un type de curriculum pour les élèves destinés à l'éducation postsecondaire et un autre pour ceux qui se préparent seulement à la “vie”?». Enfin le mentalisme offrait aussi des indications générales pour l'agencement curriculaire fondée sur une logique naturelle du développement des capacités intellectuelles de l'enfant. Dans ce sens donc la théorie du mentalisme offrait des réponses aux questions: que devons-nous enseigner? à qui? pourquoi devrions nous enseigner une chose au lieu d'une autre? comment distribuer le savoir à travers et au long du curriculum? quelles règles appliquer à l'enseignement des matières scolaires? quels devraient**

⁴ Cette définition des enjeux de la théorie du curriculum se rapproche de la conception du triangle didactique que l'on retrouve couramment dans le domaine francophone.

les tylériens, des penseurs tels James MacDonald et Dwayne Huebner jettent les bases de ce que Pinar (1995) appellera les *reconceptualists*, qui cherchent à comprendre la nature même de l'expérience éducative dans un sens phénoménologique, historique et littéraire. Cette révolution redéfinit le champ curriculaire radicalement sur une période de dix ans. L'unité du champ éclate. Déjà, en 1974, Jackson (1992) rapportait qu'il en ressort cinq grandes orientations: cognitiviste, technologique, auto-actualisatrice, reconstructiviste sociale et académique rationnelle. La première, cognitiviste, perçoit le savoir enseigné (savoir scolaire) comme instrumental au développement des habiletés intellectuelles pouvant être transférées à des domaines autres que ceux où elles ont été apprises. La deuxième, technologique, reprend les arguments de Tyler. L'approche auto-actualisatrice conçoit le curriculum comme une expérience enrichissante et envahissante ayant des implications pour diverses dimensions du développement personnel. La quatrième saisit l'école comme un instrument de changement social (dans la tradition de Dewey et des progressistes) et le curriculum comme étant une force active ayant des impacts directs sur le contexte social et humain. Quand à la dernière, académique et rationnelle, elle se centre sur la perspective que le curriculum est disciplinaire et que ce sont les disciplines et leur organisation du savoir qui permettent à l'humain de devenir un être éduqué. Plus tard, Pinar (1995), traçant l'historique du mouvement curriculaire, esquisse le portrait d'un champ théorique encore plus éclaté et documente l'existence d'au moins dix orientations spécifiques: politique, raciale, sexuelle, phénoménologique, postmoderne, autobiographique et biographique, esthétique, théologique, institutionnelle, et internationale.

- En somme, l'historique de l'évolution curriculaire aux États-Unis est cyclique. Cette histoire débute avec Dewey et le progressivisme, qui sont porteurs d'une vision de curriculum dans un sens large et qui

s'appuient sur un constructivisme individuel (Dewey). Elle s'enlise dans l'approche techno-scientifique de Tyler (1949) qui s'alimente au structuralisme de Merton (1968) où l'on conçoit le curriculum dans un moule institutionnel et bureaucratique et où le positivisme l'emporte sur l'approche constructiviste. Puis, on assiste à un retour aux origines avec la décennie de la reconceptualisation des années 1970, déclenchée par Schwab (197x) et Kliebard (1975) et ensuite développée par Macdonald (1974; 1975) et Huebner (1974; 1975). Dans cette nouvelle conception, une critique du *statu quo* permet un retour aux sources du progressivisme constructiviste et aboutit à une reconceptualisation radicale de la notion du champ curriculaire éclaté qui ne considère le mode institutionnel de la mouvance tylérienne que comme un mode parmi tant d'autres (Pinar, 1995). Dans une perspective de dialectique conflictuelle, la notion sémantique même du concept change. Le conflit entre le progressivisme et le mouvement d'efficacité sociale des années 1920 et 1930 alimente cette transformation. Les deux courants restent parallèles pendant plusieurs années, l'un l'emportant momentanément sur l'autre. Éventuellement le mouvement d'efficacité sociale, appuyé par le fonctionnalisme et le béhaviorisme, l'emporte et devient l'épistémologie institutionnalisée et, par là, l'épistémologie qui supporte la pratique. Quarante ans plus tard, un autre glissement de paradigme emporte les héritiers de l'efficacité sociale et les remplace par le paradigme du curriculum reconceptualisé. Gage (1994) parle de guerres de paradigmes dans le champ curriculaire. On est en quelque sorte de retour au point de départ après une dérive d'une cinquantaine d'années dans le béhaviorisme et le technologisme. D'aucuns ont fait référence à ce phénomène par la métaphore du jeu de bascule aussi nommé l'oscillation du pendule entre un pôle conservateur et un pôle libéral. Toutefois, Kliebard (1992) s'inscrit en faux contre cette métaphore, car elle reste

statique. Mieux vaut une interprétation fondée sur la dynamique dialectique entre différentes forces sociales cherchant à définir et à s'appropriier le curriculum.

- Donc, comme le démontre les écrits de Kliebard et de Pinar sur l'histoire du curriculum américain, le concept de curriculum va au delà du savoir. Aux ÉU la centration est mise sur la manière dont on organise les apprentissages pour forger l'être humain. La transposition didactique ne se pose pas, car ce n'est pas le savoir qui rend autonome. La conception du curriculum américaine, du moins dans ses tendances dominantes, s'appuie sur une vision qui se préoccupe de l'insertion sociale de l'individu dans la société et du pragmatisme, pas nécessairement dans une perspective de formation (*training*), mais plutôt dans la perspective d'une inculcation de valeurs et de symboles qui appuient cette conception.
- Aux États-Unis la fonction enseignante est centrée sur les pratiques enseignantes et non sur la didactique. On ne problématise pas les savoirs. Dans un essai intitulé *What is the question in teacher education?* Kliebard (1992) se penche sur l'histoire de la formation à l'enseignement dans ce pays. Déjà, en 1895, Rice identifiait l'esquisse de l'effort principal dans la formation des enseignants comme étant la «gestion scientifique dans l'administration des écoles, le développement du curriculum et la découverte scientifique des qualités du bon enseignant» (p.139). En 1920 «aucun doute n'existait à propos de la ligne de conduite appropriée à suivre pour développer une formation des enseignants à base scientifique. Essentiellement celle-ci devait être conforme au taylorisme en industrie sous la forme de l'analyse du travail». Pour Bobbitt: «L'institution de formation des enseignants est une école professionnelle (...) les habiletés de performance de ces tâches (les tâches de l'enseignant compétent) sont les objectifs fondamentaux de la formation des enseignants - les habiletés à accomplir

ces tâches sont les objectifs. Il n'y en a pas d'autres.» (140). Kliebard remarque que l'étude scientifique de l'enseignement appuyée et financée par le *US Office of Education* (USOE) s'inscrit dans les idées de Rice et de Bobbitt. L'auteur conclue que «parée de ses nouveaux atours rhétoriques, la formation des enseignants d'après une approche par compétences a captivé non seulement plusieurs formateurs principaux mais est aussi devenue la condition essentielle pour l'obtention de subventions autant du fédéral que des états (...) bien des choses se passent sous la rubrique de la formation des enseignants selon l'approche par compétences, mais le concept clé semblent être que des comportements identifiables, des compétences et des caractéristiques de l'enseignement, une fois isolés, peuvent former le fondement de la formation et de la certification des enseignants». Cette optique de la formation à l'enseignement va de pair avec l'optique de l'enseignement comme rationalité instrumentale qui va de pair avec la politique curriculaire américaine de la seconde moitié du vingtième siècle.

- Si la société américaine est républicaine et séculière (ON A PRÉCÉDEMMENT PRÉCISER CE QU'IL FALLAIT ENTENDRE PAR LÀ), la société européenne est largement demeurée dans son fonctionnement et ses pratiques, à différents degrés selon chaque pays, fondamentalement religieuse et monarchique à cause du poids de la tradition. Ces deux caractéristiques, que relève Reid (*Ibid.*), ont ceci en commun «qu'elles sont toutes deux d'importantes sources d'autorité» (p. 14). En conséquence, c'est l'État qui assure la production du curriculum et qui l'impose.
- En Europe, en Allemagne en particulier, «la production du curriculum par l'État n'est pas vue comme quelque chose qui devrait ou qui pourrait orienter directement et explicitement l'enseignement, mais plutôt comme une sélection fondée de la tradition culturelle incontournable qui

doit être intégré. Son actualisation en classe à travers le travail que se détermine l'enseignant lui-même et à partir des formes et procédures que ses conceptions d'enseignant est représentée par la didactique» (Westbury, 1998, p. 48). Ainsi, l'attention est portée sur le rapport au savoir, sa validité, ses fondements, ses enjeux, et sur leur traitement pour le rendre accessible aux élèves. La question porte donc sur le rapport entre un curriculum imposé et les valeurs relevant des conceptions de l'éducation. Et la didactique a pour objet de se pencher sur le réservoir des savoirs culturels de manière à déterminer ceux qui pourront potentiellement assurer la meilleure éducation.

- Aux États-Unis, à l'inverse, «ce qui doit être appris est ce qui est considéré comme “utile”» (Reid, 1998, p. 15). Plutôt que de définir le curriculum à partir du passé, il l'est à partir des liens qu'il permet à la vie actuelle. Si le curriculum est lui aussi élaboré par des agences spécifiques, son contenu ne paraît pas problématique: «Aux États-Unis, la réponse a été intimement associée à l'idée d'une construction d'un système d'écoles publiques au sein duquel le travail des enseignants est explicitement dirigé par une agence autoritaire qui détermine ce que doit contenir un curriculum: l'exposé des buts, les contenus prescrits (et [...] les manuels scolaires), ainsi que les méthodes d'enseignement auxquelles on s'attend que les enseignants vont recourir» (Westbury, 1998, p. 48). Plus encore, «les contenus et les thèmes du curriculum sont des objets d'information objectifs, les dépositaires des habiletés et de la compréhension objective, ou des façons de connaître qui sont précisées. Toutes ces dimensions sont distinctes de l'élève et de l'enseignant et ils doivent être enseignés en utilisant les méthodes d'enseignement appropriées – et l'efficacité de la transmission par les enseignants et par les écoles doit être testée et évaluée» (*Ibid.*, p. 62). La question qui devient centrale est alors celle du rapport de l'élève à ce contenu prescrit et, par là, des

conditions pédagogiques à mettre en œuvre pour que ce corps organisé de savoirs soit appris par les élèves et qu'ils les mettent en pratique: «Ce qui est impératif dans la tradition dominante de la théorie américaine sur le curriculum n'est pas tant le contenu comme propositions d'enseignement que la manière avec laquelle ce contenu doit être assemblé, analysé, décomposé et rendu accessible aux élèves» (Reid, 1998, p. 18). Ce qui fait problème n'est pas le contenu, comme c'est le cas en France, mais son organisation. C'est pourquoi, par ailleurs, le concept d'interdisciplinarité est appréhendé du point de vue fonctionnel et non sous l'angle de ses enjeux épistémologiques, comme c'est le cas en Europe francophone (Lenoir et Sauvé, 1998a). C'est aussi pourquoi le manuel scolaire occupe une place de loin plus importante aux États-Unis qu'en Europe francophone (Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, à paraître).

- Le terme “curriculum” est également un terme couramment utilisé au Québec depuis de nombreuses années, y compris par les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux. Voici trois exemples récents qui attestent bien de son usage courant:
 - Marsolais, A. (1987). *Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
 - Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: CSE.
 - Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé)*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Au Québec, la définition proposée par Legendre (1993) du terme “curriculum” traduit bien le sens qui lui est généralement attribué: «Un curriculum est l'«ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les différentes compo-

santes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et/ou pour un sous-groupe de sujets dans une école, un collège ou une université» (p. 288). Forquin (1984), dans cette optique, remarque que «par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en cursus» (p. 213). C'est d'ailleurs la définition retenue par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1994): «d'ensemble de ce qui est délibérément entrepris avec une visée éducative. Le terme signifie donc, au premier titre, les choix touchant la place faite ou non, et selon une proportion donnée, aux divers enseignements» (p. 1), ce qui renvoie au régime pédagogique et à ce qu'on appelle traditionnellement "les grilles matières". Pour leur part, Lenoir, Laforest et Pellerin (1995) signalent que «dans ce sens d'un parcours prescrit qui s'inscrit dans le même esprit que les définitions qu'en donnent par exemple Hirst (1968) ou Kerr (1968), curriculum est synonyme de contenu de la formation, expression utilisée par le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1979, p. 128), ou encore de "programme scolaire" ou de "cursus", que Legendre (1993) définit comme étant l'"ensemble organisé des programmes d'études d'un ordre d'enseignement ou d'une institution, sanctionnés par des unités de valeur et conduisant à l'obtention d'un diplôme" (p. 292)» (p. 110).

LA NOTION QUÉBÉCOISE DE CURRICULUM

Legendre (1993):

«Un curriculum est l'«ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les différentes composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et/ou pour un sous-groupe de sujets dans une école, un collège ou une université» (p. 288).

un curriculum (ou cursus) «= □{programme d'études = □{plan d'études = □{sommaire de cours = □{plan de cours}}}}» (p. 292).

Forquin (1984), dans cette optique, remarque:

«par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en cursus» (p. 213).

C'est d'ailleurs la définition retenue par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1994):

«l'ensemble de ce qui est délibérément entrepris avec une visée éducative. Le terme signifie donc, au premier titre, les choix touchant la place faite ou non, et selon une proportion donnée, aux divers enseignements» (p. 1).

- **Bref, un curriculum (ou cursus) «= □{programme d'études = □{plan d'études = □{sommaire de cours = □{plan de cours}}}}» (Legendre, 1993, p. 292). Ainsi, la définition du curriculum, «appréhendé comme un aménagement orienté de contenus découlant d'une détermination sociopolitique de finalités, de buts et d'objectifs éducationnels (Alberty et May, 1987, p. 319), demeure assurément traditionnelle et restrictive» (Lenoir, Laforest et Pellerin, 1995, p. 110) au Québec. Et c'est donc du curriculum explicite dont il est question, du curriculum prescrit, officiel, formel, non du *needed curriculum*, du *desired curriculum* ou encore des *delivered and received curricula* (Venezky, 1992), c'est-à-dire le curriculum effectif tel qu'il est pratiqué par les enseignants et reçu par les élèves, ou de toute autre forme de curriculum, caché (Jackson, 1968), implicite ou nul (Eisner, 1985), non écrit (Dreeben, 1976), vécu (Berman, 1987), etc.**

- **Les deux définitions suivantes illustrent ce recours à la fois à la vision américaine et à la vision européenne francophone: «Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 29); «le Conseil propose que l'on marque davantage, dans une énoncé officiel des finalités de l'éducation scolaire, la place des quatre visées suivantes: le développement intellectuel, l'initiation culturelle, l'habilitation aux rôles d'adulte et le développement du potentiel personnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 19).**

- **Le modèle québécois insiste à la fois sur l'importance à accorder au sujet individuel dans un processus de formation et, sur la base d'un projet politique, sur la vision "citoyenne" qui doit marquer cette formation.**

Depuis le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), une attention toute particulière est apportée à l'épanouissement de l'être humain, en faisant appel à un humanisme nordaméricain, ce qui vise à le démarquer des orientations propres au monde anglosaxon (Lenoir et Laforest, 1996). Par ailleurs, la rupture avec le modèle français, que les établissements d'enseignement classique véhiculaient jusqu'à la fin des années soixante, conduit à privilégier une formation à caractère instrumental. Et cette formation, qu'exprime les différents curricula, est déterminée de manière centralisatrice par le Gouvernement du Québec. Un autre élément de tension paraît entre la promotion d'un patrimoine culturel qui est exclusif aux Québécois de souche française et les exigences d'une formation orientée vers les questions pragmatique de la vie contemporaine. Bref, le système scolaire québécois est tiraillé entre deux traditions, deux logiques distinctes, ce qu'illustre le recours tant aux concepts de curriculum que de didactique; mais il semble toutefois que la tendance actuelle le fait peu à peu basculer vers le modèle américain.

Extrait de: Maurice Sachot (2000). *La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit: les disciplines et le curriculum. Éducation et francophonie, XXVIII(2).*

II. Curriculum ou disciplines

La sécularisation et la laïcisation de la société christianisée participent d'un même processus qui, commun à tout l'Occident latin (mais encore étranger à l'Orient chrétien, c'est-à-dire, à la partie grecque – et à ses dépendances – issue de l'Empire Romain chrétien, en bref, aux pays orthodoxes), peut être globalement défini comme un relâchement dans la liaison entre les trois vecteurs constitutifs de la religion chrétienne ou, positivement, comme l'autonomisation (relative) des personnes, de la pensée et des institutions, quelles qu'elles soient, par rapport à une autorité religieuse, réduite, au plan institutionnel, à une association interne à la société (à une Église) et, sur le plan intellectuel, à la valeur d'une opinion (voire une superstition). Sa dynamique n'est pas extérieure à la religion chrétienne, mais naît de la tension entre ses trois vecteurs internes. Si sa genèse est longue et se manifeste sous différentes formes (autonomisation du pouvoir politique – cf. la querelle des Investitures entre 1075 et 1200 –, autonomisation de groupements sociaux ou de classes sociales – cf. l'avènement de la bourgeoisie, des communes et des corporations –, autonomisation de la pensée – cf. l'avènement de l'Université –, etc.), sa problématique générale peut être analysée comme un retournement de la structuration antérieure: c'est une prise de position épistémologique (vecteur intellectuel) qui affirme qu'il revient à l'individu, à la personne (vecteur personnel), de déterminer sa propre conception des choses (vecteur intellectuel) et d'organiser la société comme elle l'entend (vecteur institutionnel) et non plus à celle-ci de déterminer la doctrine et le comportement de chacun.

L'épistémologie qui est donc supposée fonder cette position est une épistémologie grecque retrouvée, mais limitée à ce qui peut être "scientifiquement" prouvé, la croyance et la conviction échappant, comme objets d'investigation, à la logique de scientificité. C'est une épistémologie élaborée dans les facultés de théologie des premières universités, au XIII^e siècle, et qui permet au *doctor* (non à tout un chacun) de formuler une science théologique (théoriquement) indépendante en tant que telle du discours de la foi (et donc de l'autorité proprement ecclésiastique), parce qu'énoncée dans un discours d'un autre ordre, le discours savant (cf. Sachot, 1991). Et nous ne sommes toujours pas véritablement sortis de cette limitation première qui préserve la croyance et les institutions religieuses, restreignant la démarche épistémologique à sa conception "scientifique" et s'entretenant sous la forme d'un débat convenu entre la science et la foi, la société civile et la religion, etc.

A. De la sécularisation à la prédominance du curriculum

a) *La sécularisation protestante*

Sur cette base, la conception d'ensemble des rapports entre personne et société va prendre deux directions majeures. La première, de sécularisation proprement dite, est celle qu'enregistre et accomplit tout à la fois l'avènement du protestantisme, lequel, pour être un mouvement de toute la société, n'en reste pas moins une contestation interne à l'Église chrétienne latine. Trois traits principaux le caractérisent: le premier est l'extension à tout individu de la capacité à élaborer lui-même sa propre doctrine (le libre examen). Celui-ci n'a pas besoin, pour cela, de la médiation d'une institution (l'Église constituée) pour lui dicter la Vérité et l'exacte interprétation des textes et du monde. Dieu seul (la grâce, *sola gratia*) y suffit. Le second, qui est le corollaire du premier, est la capacité reconnue à chaque individu de s'organiser en sociétés (et donc en Églises) comme il l'entend (d'où l'écllosion des "sectes" protestantes et la conception multicommunautariste ou multiculturaliste de la société). Le troisième, enfin, est un retour sur l'épistémologie antérieure pour confondre les deux ordres de discours que sont ceux de la science et de la foi. La conception protestante ne résulte donc pas simplement d'une inversion de la religion chrétienne, telle qu'elle a été définie plus haut. Son épistémologie, qui est une épistémologie de la croyance et non de la science, emportée par son mouvement contre les abus des institutions ecclésiastiques, finit par faire complètement l'impasse sur le vecteur institutionnel, à réduire le rapport entre le sujet et le monde à deux termes et donc l'intelligence du second par le premier à une *adaequatio intellectus et rei*, une «adéquation entre

l'intelligence et le monde», sans autre instance médiatrice que l'interprétation elle-même que le sujet se donne de la Bible (et, plus largement, du monde)⁵.

Parce que, d'une part, il occulte la fonction proprement instituante des institutions sociopolitiques et que, d'autre part, il n'établit pas une distinction nette entre épistémologie de la foi et épistémologie de la science, le protestantisme induit un mouvement de sécularisation dans lequel il n'y a pas de véritable rupture entre la "religion" et la société, un monde où, finalement, la meilleure société est celle qui "accomplit" le message évangélique, celle où la religion s'accomplit en s'abolissant dans la société, comme le levain dans la pâte, rendant impossible la distinction entre "religion" et société. Une théocratie sans Église, en quelque sorte, ou, plutôt, une société qui est en même temps une Église. *Cuius regio, eius religio*: la religion d'un pays est celle de celui auquel il appartient. La référence à Dieu, représenté par la Bible, lue individuellement mais proclamée collectivement, empêche la société de s'écrouler sous sa propre immanence.

Si Dieu lui-même inspire chaque individu et l'interpelle au plus profond de sa conscience, si chacun fait sien le jugement de Dieu, la société peut alors être, pour reprendre le titre à un livre de Jürgen Habermas (1991), la société des individus. Et chacun est libre de constituer son curriculum personnel, aussi bien de style de vie que professionnel. Mais c'est faire preuve de trop d'optimisme, pour ne pas dire d'angélisme, à moins de recourir cyniquement à la théorie de la prédestination, d'un *factum* divin (non humain) qui décide *a priori* du sort de chacun. C'est considérer que l'homme, comme Adam, naît adulte dans un environnement favorable et qu'il est uniquement animé par des pulsions et des sentiments qui le poussent à ne vouloir que le bien. C'est instaurer comme étant équitables, parce qu'inscrites dans la nature par Dieu, les inégalités entre les individus, et entre les individus et le monde. C'est oublier que chaque individu naît enfant, que l'éducation est une nécessité absolue et qu'elle ne peut être laissée à sa libre initiative.

b) Une société auto-instituante

Et qu'advient-il si, le mouvement de sécularisation allant à son terme, le monde lui-même, la société instituée étaient donnés à la place de Dieu et de la Bible? Aboutissement inévitable, étant donné l'absence d'une institution spécifique exprimant explicitement ce fondement transcendant. Le monde lui-même et l'individu sombreraient alors dans un déterminisme ou un immanentisme encore bien plus fermé que celui du monde romain antique, puisque l'on donnerait alors à ce monde la fatalité du divin transcendant, de ce qui s'impose à chacun comme destin personnel et collectif. En niant la fonction d'institutions médiatrices et instituantes, données explicitement comme telles et sommant sans cesse les individus et les organisations humaines de justifier leurs actions et leurs décisions, cette conception laisse en fait à la société le redoutable pouvoir d'être auto-instituante. La société des adultes ne repose pas, en définitive, sur l'ensemble des individus, mais sur quelques individus qui détiennent, directement ou indirectement (comme le détenteur de capital, nomade des temps modernes), les organisations de tous ordres qui composent la société, qui ont ou recherchent la maîtrise des choses et des hommes, non forcément leur bien, et qui n'ont pas forcément à justifier devant tous de leurs décisions. Invoquer, comme le faisait Adam Smith (1776), une "main invisible" providentielle rééquilibrant constamment les rapports entre les individus et la société revient à donner libre cours à n'importe quel type d'entreprise, sans s'occuper des conséquences fâcheuses qu'elle peut entraîner, puisqu'une régulation est supposée se faire automatiquement.

c) Le curriculum comme acculturation

La sécularisation achevée conduit donc, en définitive, à inverser le rapport sur lequel elle se dit fondée. Ce n'est plus à l'individu, mais à la société elle-même, telle qu'elle est, que revient le soin de déterminer le curriculum d'éducation et de formation. Totalement perçu à partir du monde des adultes, aux fonctions qu'exercent les adultes dans la société, ce curriculum ne peut être au service de chaque individu. Définie par des tâches à exercer, la formation réduit l'individu à ses compétences et à ses ressources. Réduction que l'individu fait sienne comme définition personnelle par l'éducation qui lui est proposée. En effet, déterminée par le milieu auquel il appartient (milieu social,

⁵ L'herméneutique est, en toute rigueur de terme, la seule "discipline institutionnelle" possible en milieu protestant. Paul Ricoeur en est le plus éminent représentant actuel en milieu français.

profession, entreprise, communauté ou association de toutes sortes), l'éducation est avant tout une acculturation, l'inscription forte dans une appartenance qui s'impose à lui comme une donnée de fait. Dans cette perspective, les disciplines ne peuvent être qu'instrumentalisées: savantes en amont ou savoirs constitués pour le formé, elles sont mises au service de son acculturation et de l'acquisition de compétences, depuis leur description jusqu'à la mise en œuvre du curriculum de formation. Cela n'y change rien, mais au contraire l'aggrave, que des savants de tous bords cautionnent cette emprise de la société sur les individus en "démontrant" que ce qu'elle propose (vend), y compris la formation, répond à ses besoins ou à son attente. De ce point de vue, la théorie socioconstructiviste dont on se réclame actuellement pour penser les formations, professionnelles ou initiales, en termes de curriculum, mériterait d'être soumise à un examen sérieux. Elle fait l'impasse sur la fonction instituante, sur l'instance médiatrice qui détermine les exigences et les compétences attendues (comme si le fait social était un droit et un devoir), sur ceux qui les identifient, sur les procédures utilisées et sur les passages qui conduisent de cette analyse à la proposition d'une formation, de sa validation et de sa certification. La loi du marché n'est pas à elle-même son propre fondement.

B. De la laïcisation à la prédominance des disciplines

a) *La laïcisation en milieu catholique*

À la sécularisation à laquelle le protestantisme imprime sa marque profonde s'oppose en partie, mais sur des points essentiels, le mouvement de laïcisation, lequel s'est développé en milieu catholique et, plus spécifiquement en France (mais non dans les pays méditerranéens) à partir du moment où le protestantisme s'est implanté de façon majoritaire dans la plupart des pays nordiques. La différence essentielle tient au fait que le mouvement de laïcisation est un mouvement politique et non religieux, même si la religion y est fortement impliquée. Se construisant dans un espace catholique, dans un espace où la part des institutions y est prégnante, le mouvement de laïcisation cherche à marquer nettement les seuils, les ruptures en même temps que les relations, entre les trois vecteurs sur lesquels repose jusqu'alors la formation chrétienne. La laïcisation n'en abolit aucun. Elle n'envisage pas la vie humaine selon une relation bipolaire entre l'individu et la société. Elle considère que l'un et l'autre, pour exister et se construire, ont nécessairement besoin de la médiation d'instances instituantes et définies comme telles. Ce qui la conduit, même si la démarche est loin d'être achevée, à opérer des distinctions, non seulement entre l'individu (curriculum personnel), le niveau épistémologique (curriculum intellectuel) et la société (curriculum professionnel ou autre), mais encore, au niveau de la société elle-même, entre ses différentes composantes (depuis l'appartenance à des ethnies jusqu'aux associations de tous ordres, en passant par les professions, les religions, etc.), et ses définitions globales, mais non identiques, que sont la nation, la patrie, l'État et la République. Si chacune de ses composantes a sa légitimité, la société n'est pas pour autant considérée comme instance instituante: c'est à la République, et à la République seule que revient cette prérogative.

b) *La fonction instituante de la République*

Mais cette République-là n'est pas une Église. Elle n'est détentrice d'aucune vérité. Et c'est même très précisément sur ce point qu'elle s'oppose au christianisme. Son point d'ancrage principal est d'ordre épistémologique. Si elle est l'instance instituante de la société, ce n'est pas en tant qu'institution – elle n'est pas une institution – mais parce qu'elle n'est rien d'autre que les citoyens eux-mêmes. La République transcende toutes les institutions qui la composent, parce qu'elle est faite des individus citoyens qui, en tant que personnes libres, douées de raison, capables de jugement personnel et responsables, transcendent tout ce qui les constitue (qualités et déficiences personnelles) comme toutes les appartenances ou inscriptions qui les identifient concrètement (familiales, sociales, professionnelles, religieuses, etc.). À la différence des institutions qui lui donnent corps et où les intérêts et les rapports de forces sont souvent premiers, la République est cette instance où les citoyens définissent les principes auxquels ils se soumettent eux-mêmes et auxquels sont soumis tout ce qui s'élabore dans la société, y compris les lois votées démocratiquement. Sa force tient à la

capacité reconnue de ses membres à dépasser le niveau de leurs intérêts particuliers pour chercher ensemble le bien commun. De ce point de vue, elle est et reste en grande partie utopique⁶.

c) La discipline comme vecteur de la forme scolaire de l'éducation républicaine

Ce qui ne l'est pas, ce sont les rapports que cela induit dans les relations entre les individus et la société. Dans le projet républicain, le regard sur l'individu et la société n'est pas angélique. L'un et l'autre sont sans doute bons par nature, mais d'une bonté qui est à construire. L'individu y a la priorité, car tout repose sur lui. Il est d'abord un homme et non une ressource humaine pour la société. L'individu naît enfant et, même devenu adulte et responsable de ses actes, il reste un être fragile. Son éducation est une nécessité à laquelle la société des adultes ne peut se soustraire. Et cette éducation concerne d'abord l'être même de la personne et non seulement ses aptitudes ou compétences sociales. Mais elle ne saurait prendre la forme d'une inculcation idéologique ou d'un quelconque asservissement. Ce qui serait contradictoire. L'inscription de chacun dans un espace qui l'inculque n'est pas niée. Mais l'épistémologie sur laquelle repose la visée républicaine, épistémologie fondamentalement grecque dans son inspiration – avec sa dimension éthique indissociable –, refuse de considérer cette situation de fait comme un destin ou un droit. Au contraire, elle considère que seul l'usage d'une logique de scientificité est légitime dans la transformation à laquelle elle invite l'enfant-être-au-monde pour qu'il devienne un adulte-être-au-monde. «L'école républicaine ne délivre pas de messages. Elle délivre tout court» (Debray, 1992, p. 60). D'où la construction du curriculum de formation initiale à partir des disciplines (l'apparition du mot avec ce sens est liée à l'avènement durable d'une forme républicaine de l'État). La discipline est même l'unique vecteur de la forme scolaire de l'éducation républicaine⁷.

Le résultat ne peut donc être garanti: il n'est pas sûr que l'enfant, soumis à l'instruction, atteigne ce niveau de culture (personnelle et non celle qui l'assimile à un groupe déterminé, comme dans le système précédent) qui fait véritablement de lui un adulte. Agent premier de son instruction en même temps que le premier bénéficiaire, c'est à lui, et à lui seul, que revient (et reviendra) la responsabilité de porter un jugement sur lui et le monde⁸. Il n'empêche. Si donc la formation à l'enseignement vise à former des personnes qui auront pour tâche de former des enfants, elle ne saurait se déduire d'une observation du métier d'enseignant, ni de l'attente ou des besoins de ses élèves ou, derrière eux, de l'attente des parents ou de la société. Destinée avant tout à former des citoyens qui auront à former des citoyens, elle doit être traversée de part en part par la logique de scientificité.

⁶ Il est clair, au vu de cette définition, qu'il ne suffit pas d'appeler un État « République » pour qu'il le soit effectivement ! C'est un idéal dont même la France ne s'est pas vraiment approchée. Actuellement, elle s'en éloigne même à grands pas.

⁷ Dans cette perspective, la discipline scolaire, selon la définition que nous avons déjà donnée ailleurs (Sachot, 1997), définit le milieu institué (concrètement, une configuration de disciplines), par lequel le milieu instituant (la République), en exerçant des enfants-être-au-monde (les élèves), dans un environnement si possible adapté (établissement, classe, activités...), avec l'aide d'adjuvants spécialisés (les maîtres ou professeurs) et selon une logique procédurale spécifique (logique de scientificité qu'atteste la forme énonciative faite par le maître et/ou les élèves) vise à les former comme adultes-être-au-monde (personnes capables d'un jugement libre et responsables).

⁸ Comme on peut le relever d'une analyse des programmes scolaires depuis les débuts de la III^e République jusqu'à une date récente (la perspective curriculaire tend à y mettre fin), une discipline scolaire – et c'est ce qui la constitue comme telle – poursuit trois niveaux d'objectifs: cognitifs, culturels et éducationnels. En régime de chrétienté et de sécularisation proprement dite, les objectifs éducationnels (porter un jugement quant au vrai, au beau et au bien) sont les premiers et ont un contenu spécifique, défini par l'institution ecclésiastique ou la société. Les objectifs culturels ont aussi un contenu: la conformation à la culture chrétienne ou à la communauté à laquelle on appartient (religieuse, sociale, politique, sportive, éducative, professionnelle, etc.). Les objectifs intellectuels, enfin, sont réduits à la plus simple expression pour le fidèle: un catéchisme (religieux ou non) sur lequel il n'a aucune prise. En régime républicain, tout l'effort porte sur les objectifs intellectuels, sur ce qui instruit la personne et l'arme pour la vie. La culture est presque vide de contenu, car elle se définit de manière personnelle (être un homme cultivé, qui a du recul par rapport au monde dans lequel il vit) et non de manière collective (appartenance à une communauté). Les objectifs éducationnels, enfin, sont sans aucun contenu: il revient à chacun de se faire et de porter un jugement (Voir Sachot, 1994: 57-61).

d) Les limites de la logique disciplinaire

– L'impasse sur l'implicite inculcant

Cette visée républicaine de l'école et de la formation qui y prépare est-elle sans défaut ? Non. Focalisée sur l'instrumentation intellectuelle (la raison) qui, seule, peut aider l'enfant à se libérer de lui-même et de l'emprise de la société⁹, elle fait l'impasse sur l'individu réel et sur le monde réel. Plus exactement, trop confiante dans les individus et dans les résultats de la mise en oeuvre de la logique de scientificité, elle n'est pas allée jusqu'au bout de sa démarche. Quand la forme politique de l'État est devenue durablement républicaine, en 1880, il n'y a pas eu en effet de remise à plat, comme en 1789. La République s'est inscrite dans des institutions et une société qui n'étaient pas républicaines. Les citoyens et leurs représentants n'ont pas véritablement soumis à la sagacité de la raison leurs multiples niveaux d'organisation, en particulier ceux que sont, à une échelle globale, la nation, l'État et la patrie¹⁰. Concrètement, la République, c'est aussi tout cela. Et ce "tout cela", parce que laissé dans l'indéterminé, définit et régule tout autant que les disciplines les curricula réels de formation, qu'ils soient individuels ou collectifs, initiaux ou continués, implicites ou explicites, informels ou formels, etc., identifiés comme tels ou sous d'autres appellations par les savants¹¹. Ce n'est pas le moindre mérite de l'entrée de la notion de curriculum dans le champ éducatif français que de mettre le doigt sur cet implicite par lequel l'élève est "discipliné", c'est-à-dire inculqué. Car si sa catégorisation est nouvelle, ses formes concrètes sont bien anciennes, identifiées depuis longtemps sous des termes comme *cursus* (des études), *ratio studiorum*, programmes (d'études), plan (d'études) et, plus simplement, études, et plus spécifiquement encore, primaire, secondaire, supérieur, filière, voire école, collège, lycée, université, grandes écoles, IUT, IUP,... La notion explicite de *curriculum* atteste que, même sans être nommée à ce niveau d'appréhension, la fonction curriculaire est bien présente chez les individus, dans la société et dans l'école et qu'elle est d'autant plus efficace dans la construction intellectuelle et institutionnelle des cursus d'études proposés et réellement suivis qu'elle y apparaît comme banale.

Cette impasse sur la réalité des choses n'est pas que la seule faiblesse de la pensée républicaine. Non seulement il n'y eut pas de remise à plat, quand la III^e République s'est installée, mais même la notion de discipline, si déterminante, est entrée dans l'institution scolaire de manière totalement inaperçue. Au moment où il apparut pour désigner l'enseignement, le mot discipline, comme A. Chervel l'a fort bien mis en évidence, fut d'abord utilisé au singulier. Synonyme de gymnastique intellectuelle, il désignait, comme l'écrivait Célestin Hippeau en 1885 cité par Chervel (1988) «le développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention» (p. 63). La discipline n'est pas à elle-même sa propre fin: elle n'est en elle-même qu'un exercice de la raison et de ses facultés. Sa fin est d'instruire le jugement personnel. Le passage au pluriel, sans doute par métonymie, se fit à propos de l'enseignement du secondaire¹². Nouveau vecteur de cet enseignement, il était certes de nature à en transformer la perspective. Ce qui s'est effectivement produit, mais en partie seulement. Car son introduction pour qualifier des enseignements tels qu'ils existaient ne

⁹ C'est en ce sens que l'école républicaine est « libérale », comme on le disait au siècle dernier. La liberté qu'elle promeut ne se confond pas avec le caprice. Elle ne se définit pas, comme des maîtres l'enseignent réellement dans des classes, comme « la liberté de penser, de dire et de faire tout ce que l'on veut » ni ne s'arrête quand commence celle d'autrui. Cette liberté-là est celle que fait miroiter la société marchande, une société qui renvoie à l'individu une image qui flatte ses désirs, ses fantasmes, voire ses pulsions pour mieux lui vendre les moyens de les assouvir. La liberté véritable est celle qui permet à chacun d'avoir d'abord la maîtrise de lui-même, parce qu'il est suffisamment instruit et capable de porter un jugement réfléchi sur lui-même, sur le monde et sur son action dans le monde.

¹⁰ Non que la question ne soit pas posée, comme le fait par exemple Ernest Renan dans sa célèbre conférence prononcée le 11 mars 1882, « Qu'est-ce qu'une nation ? », mais personne n'arrive à faire les distinctions nécessaires entre peuple, nation, patrie, État, République...

¹¹ *Curriculum construit et curriculum caché ou latent ou implicite, curriculum formel et curriculum réel, curriculum non intentionnel, non enseigné...* On trouvera une brève mais claire présentation, ainsi qu'une bibliographie essentielle, in Forquin (1994) ou De Landsheere (1992: 89-119).

¹² La plus ancienne attestation que nous ayons trouvée, datant de 1892, fait usage du mot comme synonyme de matières de l'enseignement secondaire, dont la fin est « une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique », une « culture intellectuelle et morale » (Basch, 1892).

permet pas, parce qu'implicite, de se rendre compte que ce que ce terme assumait et prenait en charge n'avait pas grand chose de républicain: sélection sociale, sélection par le sexe, sélection par le mérite, préparation aux professions libérales, aux emplois publics et à la haute administration, publique ou privée...

– La double substitution didactique

Plus grave encore. Comme la logique qui les portait est celle-là même qui fondait l'*épistèmè* grecque, la logique de scientificité, le terme en vint très vite à s'étendre également aux sciences elles-mêmes, dont la fin est la production du savoir. De là à penser que la fin des disciplines de formation (initiale, continue ou professionnelle) est le savoir et que ce savoir est un savoir scientifique transposé, c'est faire une double substitution que les didactiques des disciplines n'ont pas hésité à effectuer, jetant tous les acteurs de l'éducation dans le trouble, sinon l'opacité la plus complète et, qui plus est, donnant ainsi à croire que la pratique est l'application d'une théorie savante. Or, il nous faut le dire avec insistance, tant cette conception, répandue comme un slogan indiscutable, entraîne des conséquences fâcheuses dans l'organisation des formations jusqu'au contenu de l'enseignement lui-même (où l'on finit par substituer, dans l'apprentissage de la lecture, l'alphabet phonétique à l'alphabet réel en soutenant que celui-ci est l'alphabet véritable, donc que le monde réel est celui que construit la science!): il n'y a de théorie qu'à l'intérieur d'une démarche scientifique. Sa validité est interne à cette démarche. Elle est nulle et non avenue en dehors. Il n'y a pas par ailleurs d'usage scientifique des résultats de la science. Aucune action humaine, aucun jugement, aucune décision n'est scientifique. Elle peut être instruite par une investigation qui mette en œuvre une logique de scientificité et qui relève d'une ou de plusieurs sciences. Mais le niveau de discours qui fait appel à cette investigation et qui, *in fine*, exprime un jugement n'est pas scientifique et ne peut pas se couvrir d'une quelconque autorité scientifique: «Personne en son for intérieur ne pense scientifiquement. Tout individu, scientifique ou non, quand il pense un problème, le pense *naturellement*» aime à répéter Albertini (1992, p. 55). Il n'y a pas de fondement théorique à l'action. Penser le contraire, c'est aboutir, en matière de formation des enseignants, à l'absurdité de vouloir faire de l'enseignant comme un surhomme, puisqu'il devrait être capable de maîtriser toutes les disciplines savantes (car toutes ont quelque rapport avec l'enseignement) pour pouvoir "fonder théoriquement" son action. La formation didactique des enseignants du primaire qui se décompose en dix didactiques différentes, parce qu'il y a dix disciplines enseignées dans le primaire, relève de cette absurdité.

Par mode de conclusion: de la subversion réciproque à l'émergence d'un vecteur nouveau?

Dans le monde occidental, l'éducation et la formation des élèves et, par voie de conséquences, la formation des enseignants sont donc globalement envisagées selon deux approches sensiblement différentes: l'une, que spécifie le terme de curriculum, caractérise plutôt le monde anglo-saxon, l'autre, que symbolise le terme de disciplines, le monde français¹³. La première est plutôt sous le régime de la sécularisation de type protestant, la seconde étant plutôt sous celui de la laïcisation, spécifique au milieu catholique. Curriculum et disciplines, s'ils ne recouvrent pas exactement la même chose, vectorisent, dans chacun de ces deux espaces, la pensée et l'organisation de la formation sous un angle spécifique, sinon opposé: les disciplines, explicitement à partir de l'individu □ le curriculum, explicitement à partir de la société.

a) Le curriculum comme vecteur intégrateur?

Que se passe-t-il lorsque deux vecteurs de même ordre se rencontrent? Dans le contexte français, le seul que nous prenons ici comme cadre d'analyse, la réaction qui se produit présentement et qui tend à l'emporter est d'engager totalement la formation dans le vecteur curriculaire, lequel, en révélant tout un monde resté dans l'ombre de l'implicite, s'offre comme un puissant levier de renouvellement et de transformation. Dans ce mouvement, que le langage commun qualifie de mouvement de balancier, il n'y a pas qu'une oscillation d'un extrême à un autre. En fait, ce que le milieu, jusqu'ici porté par la catégorie de disciplines, perçoit dans celle de curriculum, ce n'est pas le curriculum tel qu'il est vécu et pensé dans un pays anglo-saxon. Il n'y a pas d'importation directe d'un

¹³ Cette opposition est constamment l'objet de débats dans les revues et les journaux français. L'analyse très fine qu'en a fait Régis Debray sous le titre "République ou Démocratie" est toujours d'actualité (Debray, 1992, p. 15-54).

modèle étranger. Ne connaissant que son vecteur, le vecteur disciplinaire, il part de ce vecteur, mais au lieu de tirer parti d'une confrontation avec un autre modèle (le modèle curriculaire) pour le soumettre à une critique approfondie, il se laisse aller à construire, sous l'appellation de curriculum, ce qui n'est en fait qu'un contre-modèle de la discipline. Le curriculum qu'il construit repose en fait sur une vision caricaturale du modèle disciplinaire et non d'une analyse fine de ses caractéristiques. Et c'est cette vision caricaturale qui, inversée, structure le modèle curriculaire¹⁴.

Dans l'élaboration des référentiels de formation, formes concrètes des curricula que l'on propose aussi bien pour les élèves que pour leurs futurs enseignants, il y a autant, sinon plus, de la logique du contre-modèle (modèle disciplinaire inversé) que de la logique curriculaire proprement dite. Ce qui revient à dire que les disciplines (scolaires et universitaires) n'y ont plus le statut républicain, mais que, dans la version didactisée que nous venons de critiquer, elles y sont totalement instrumentalisées, mises au service d'objectifs, qui, si détaillés soient-ils, laissent totalement dans l'implicite leurs finalités et les conditions de leur définition, ceux qui les identifient, les procédures utilisées, les passages qui conduisent de leur relevé à la proposition d'une formation et de sa validation. Il n'y a plus de logique républicaine qui traverse l'ensemble du dispositif, le finalise et le hiérarchise, indiquant à chacun dans quel sens diriger son action. Il n'y a plus que du pragmatisme et du réalisme, donnés comme une fidélité à ce qui est. De ce fait, le curriculum, construit à partir d'un référentiel qui atomise ce réel à l'extrême (sans commune mesure avec le morcellement disciplinaire) et se présente comme un simple reflet d'une pratique enseignante évidente, devient en fait l'outil d'un projet de société qui ne dit pas son nom. Parce qu'il rejette dans l'implicite toute sa part intellectuelle (hors la rationalisation), part qui médiatise les rapports entre les individus et la société et qui permet à chaque individu d'exercer son jugement, il peut être considéré comme l'expression aboutie d'une forme sécularisée d'orthodoxie. Il s'impose par lui-même. Le fait devient la vérité et le droit.

b) La discipline comme vecteur intégrateur ?

Le lecteur aura déjà compris que l'auteur de ces lignes n'est pas près de cautionner une telle démarche, d'accepter que se substitue au vecteur disciplinaire ce qui en est l'inversion caricaturale. Nous estimons que, sauf à faire disparaître le régime républicain, la discipline, comme instruction de la personne pour elle-même, comme logique de scientificité, comme épistémologie grecque (qui est aussi une éthique), reste le vecteur intégrateur de la formation de l'élève comme de celle du professeur qui assure cette formation. C'est la condition *sine qua non* pour que l'éducation ne sombre pas dans l'inculcation, que la société ne soit l'instance instituante de l'école.

La notion de curriculum, en revanche, peut s'avérer fort précieuse, d'une part, en permettant de lever le voile sur les nombreux implicites qui président de fait à l'éducation et à la formation, initiale ou professionnelle, d'autre part, en invitant à prendre en compte, dans la formation de l'élève, laquelle se prolonge de plus en plus, et d'emblée dans celle de ses maîtres, l'inscription sociale concrète et la préparation à un métier. La confrontation ne devrait pas aboutir, sous peine d'échouer, à la juxtaposition de deux cursus de formation (l'un, qui viserait la formation de l'homme, l'autre celle du futur professionnel): les savoirs ou savoir-faire préparant à une activité professionnelle (ou plus généralement à la vie sociale) seraient soumis à la logique de scientificité, laquelle est la même, même si elle s'élabore différemment selon les niveaux et les disciplines, au même titre que les savoirs ou savoir-faire identifiés explicitement comme disciplines.

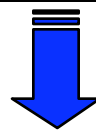
Toute formation est nécessairement curriculaire, d'entrée de jeu. La soumettre au vecteur de la disciplinarité, telle que nous l'avons vu se fonder avec la philosophie grecque et s'inscrire dans le système éducatif français avec la III^e République, est la seule voie pour faire clairement apparaître –

¹⁴ Nous avons tenté de montrer que l'élaboration conceptuelle de la formation continue se fait selon une même démarche, le vecteur de référence étant le modèle scolaire de la formation (Sachot, 1998c). Mais on pourrait aisément montrer que ce mode de renversement affecte actuellement tous les domaines, y compris la politique. Dans nos attaques contre l'État jacobin et centralisé, ce n'est pas de l'américanisme que nous importons. Nous inversons, en interne, le mouvement jacobin, privant l'État de sa fonction et transférant ce jacobinisme à la région, au local. En aucun cas il ne s'agit d'une importation du modèle américain.

et critiquer – le niveau des finalités (reposant sur des principes universels), celui des objectifs (compétences diverses) et celui de la mise en oeuvre de la formation (curriculum réel de formation, de validation et de certification), à la rationalisation de laquelle ne peut que s'opposer, à juste titre, la logique disciplinaire. La disciplinarité, qui ne se confond pas avec les nombreuses disciplines universitaires et scientifiques qu'elle génère, retrouve alors sa logique propre et ses exigences contraignantes (comme celle qui impose la maîtrise de procédures spécifiques – les disciplines, justement – et, donc, une inscription durable dans ces procédures au contraire d'un *zapping* de surface). Sans quoi, la référentialisation (ou opérationnalisation) est à l'éducation et à la formation ce que l'économie de marché est à la société: la mise à l'écart du politique, c'est-à-dire des individus considérés comme sujets dont le jugement a besoin, pour être personnel et autonome, pour résister à l'opinion commune qualifiée abusivement de démocratique, d'être soumis à la logique de scientificité.

Aspects centraux des conceptions de l'éducation en lien avec le concept de curriculum

Caractéristiques	États- Unis	Pays germano-scandinaves	France	Québec
Conception du sujet	Individu (personne humaine) = sujet agissant dans la société (point de vue pragmatique)	Individu dans la communauté (point de vue culturel)	Individu en tant que citoyen membre d'un État-nation (priorité au collectif et point de vue politique)	Individu (personne humaine) = sujet (point de vue humaniste nord-américain) et citoyen en devenir (projet politique)
Relation État-Église	Séparation constitutionnelle de l'État et de l'Église: sécularisation de l'éducation scolaire	Culture et religion protestante (héritage chrétien)	Séparation de l'État et de l'Église: sécularisation de l'éducation scolaire + laïcité	Religion (héritage catholique): le système scolaire était confessionnel jusqu'en 1998
Culture politique prioritaire	Démocratie comme valeur centrale Éducation à la citoyenneté	patriotisme (appartenance nationale et religieuse (<i>cuius regio, eius religio</i>) à la fois régional et national	Démocratisation (liberté dans et par la République) Citoyenneté comme valeur centrale	Démocratisation Éducation à la citoyenneté (citoyen de quel État?)
Responsable de la production du "curriculum"	États fédérés et districts	Chaque État ou région	État central	État central
Structure organisationnelle	École publique décentralisée	École publique et confessionnelle, décentralisée	École unique et publique, centralisée	École publique et privée, centralisée
Finalités éducatives	Socialisation (savoir-agir = savoir-faire + savoir-être)	Socialisation à la culture (tradition et religion)	Instruction (savoir)	Socialisation et apprentissages fondamentaux
Orientation de l'action éducative	Vie quotidienne actuelle (point de vue fonctionnel)	Héritage du passé (tradition et religion)	Héritage du passé (savoir)	Culture et vie quotidienne (point de vue fonctionnel)



Intégration (Interdisciplinarité)	Disciplinarité	Disciplinarité (Interdisciplinarité)	Intégration et (inter)disciplinarité
Curriculum	Didactique générale	Didactique des disciplines	Curriculum et didactique des disciplines

CONCLUSION

L'approche comparative entre deux logiques, qui s'interpénètrent cependant au Québec, font ressortir des traits caractéristiques nettement opposés quand on les considère dans leur tradition sociohistorique. Si, en Europe francophone, la didactique fait porter la priorité sur le savoir et adopte de ce fait une *teacher-centered perspective*, aux États-Unis, l'approche curriculaire met davantage l'accent sur l'organisation institutionnelle des savoirs que sur l'enseignant qui l'actualise, et elle est tournée vers le sujet et les perspectives pédagogiques. Les dimensions systémique et fonctionnelle l'emportent ainsi sur les dimensions réflexives, sur les questions relatives au enjeux épistémologiques (et autres, particulièrement politiques) que ces savoirs véhiculent et au sens que des sujets apprenants peuvent leur attribuer.

Il importe néanmoins de rappeler que la présentation de ces logiques demeure évidemment toute théorique et générale. Elle ne prétend que mettre en évidence une tendance forte qui a marqué les systèmes scolaires anglo-saxon aux États-Unis et francophone en France. Elle n'accorde donc pas de place aux multiples contestations, déviations et autres adaptations qu'elles ont subies. Pour Audigier (à paraître) qui travaille sur des questions de didactique en lien avec l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, «l'ancrage très fort de ces disciplines sur les savoirs et les vertus qu'on leur attribuait et que les discours officiels leur attribuent toujours, demandent d'être rappelés, car, chaque fois que d'autres choix se profilent ou sont argumentés, cette conception resurgit massivement dans les débats». Les violentes contestations des pédagogies d'éveil au milieu des années quatre-vingt illustrent bien cette résistance du disciplinaire.

Enfin, actuellement, le phénomène d'internationalisation qui favorise la rencontre des organismes, des personnes et des idées, laisse voir l'existence d'une convergence grandissante entre ces deux logiques. Le questionnement sur les disciplines va croissant aux États-Unis, et le rôle de l'enseignant y devient une préoccupation centrale. En Europe francophone, la tradition qui soutenait les modèles antérieurs en place se voit ébranlée par l'influence économique, politique, culturelle et idéologique des États-Unis. Le conservatisme des pratiques enseignantes est de plus en plus questionné, ne serait-ce qu'à cause d'un taux d'échec considéré aujourd'hui inacceptable, et on accorde plus d'attention aux questions pédagogiques, aux stratégies d'enseignement, à la gestion de classe. En témoigne de nombreuses publications, dont plusieurs rapports. En Allemagne, relève Künzli (1998), un effort est entrepris depuis les années soixante pour contrebalancer la prédominance disciplinaire et le magistrocentrisme. D'une part, une réflexion systématique a été menée sur la question curriculaire; d'autre part, à la didactique des disciplines s'est ajoutée une didactique générale, marquée par des préoccupations méthodologiques et par une psychologie humaniste. En France, par exemple, ainsi que le montre très bien Vincent Lang (1999), le mouvement de professionnalisation et la création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) a un ensemble d'effets qui ébranlent fortement la logique traditionnelle. Le statut social et l'identité professionnelle, qui reposaient sur une culture faite de hauts savoirs, se voient menacés entre autres par une restructuration de la formation à l'enseignement, par l'introduction d'autres façons de concevoir l'apprentissage et par le déplacement de la transmission d'un patrimoine culturel à une adaptation aux exigences de la vie contemporaine. Au Québec, une tendance se dessine depuis plusieurs années pour concevoir l'éducation scolaire d'un point de vue instrumental et pour se calquer ainsi de plus en plus sur le modèle américain. Il est évident en tout cas, comme le remarquent Hopmann (1992), Hopmann et Gudem (1998) et Hopmann et Riquarts

(1995*b*), qu'un dialogue est amorcé entre les deux traditions, la tradition curriculaire et la tradition didactique.

Toutefois, il importe de ne pas se laisser mystifier par le fait que des termes soient dorénavant utilisés de part et d'autre de l'Atlantique. Ceci ne signifie nullement qu'ils sont porteurs des mêmes significations et qu'ils s'intègrent à des trames conceptuelles identiques. À titre illustratif, Sachot (2000) le montre bien pour le concept de curriculum qui, comme nous l'avons mentionné, se trouve peu à peu introduit dans le vocabulaire éducatif français. Le concept de curriculum demeure étranger aux principes républicains et, au-delà, au concept de discipline scientifique entendu comme problématisation du savoir; il est un contre-modèle de la discipline: «La discipline a pour fonction première d'instruire un questionnement de la personne quant au vrai, de manière qu'elle puisse juger et décider "en connaissance de cause" [...]. La logique curriculaire n'est pas républicaine, au sens où par République on n'entend moins un régime politique spécifique que l'assemblée des seuls individus qui la composent, la seule instance détentrice de la souveraineté et instituante des formes constitutives de l'organisation en société, que ces formes soient politiques (patrie, État, nation...) ou économiques (sociétés financières ou de production), religieuses, associatives, etc., autrement dit, l'instance qui soumet toutes ces instances internes aux principes que la seule raison - et non l'intérêt - impose et qui sont de soi universels. Le curriculum se définit à partir des attentes et des besoins de la société, telle qu'elle est dans sa diversité et ses changements» (p. 25). Dès lors, de deux choses l'une: ou bien il se voit chargé d'un sens distinct, ou bien il témoigne d'une transformation des éléments constitutifs de la République et de la transformation du rapport au savoir. Sachot pense vers cette deuxième hypothèse.

Nous tentons d'expliquer cette différence terminologique en proposant l'hypothèse que cette différence relève de trois caractéristiques interdépendantes (Lenoir, 1998).

➤ Une première caractéristique a trait au fait que traditionnellement une centration sur le savoir – le «pôle-objet» - existe en Europe et une centration opposée sur la personne en situation d'apprentissage – le «pôle-sujet» - existe en Amérique du Nord.

⇒ La différence est capitale, car la notion d'intégration se réfère à un mouvement dynamique de la personne en formation tandis que la notion d'interdisciplinarité renvoie à celle de disciplinarité – donc aux savoirs homologués – (scientifiques ou scolaires).

➤ La deuxième caractéristique est qu'en France les propositions interdisciplinaires ont été poursuivies afin de mettre un terme aux méthodes d'hétérostructuration cognitive de transmission des savoirs et avec l'intention de faire tomber les résistances ancrées dans la tradition pédagogique, tandis qu'aux États-Unis les orientations intégratrices visent plutôt à soutenir les méthodes d'autostructuration cognitive qui «privilégieraient des points de vue "humanistes" et des dimensions idéologiques relatives à l'insertion et à l'intégration sociale des individus dans un *melting pot* collectif» (p.13). Dans cette optique l'interdisciplinarité est perçue comme un moyen pour atteindre cette intégration.

➤ Une troisième caractéristique, plus fondamentale que les deux premières, explique cette divergence terminologique: en France, dans le modèle républicain de l'instruction, on mise en priorité sur la transmission du savoir, en quelque sorte le patrimoine culturel, alors qu'aux États-Unis la priorité est accordée au savoir-être et au savoir-faire: un savoir-être calqué sur les valeurs culturelles de la société américaine – l'intégration sociale dans

le *melting pot* – et un savoir-faire axé sur la résolution des problèmes quotidiens.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Yves Lenoir
2000.12.26

SUR LE CONCEPT DE NATION

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Beaud, M. (1987). *Le système national/mondial hiérarchisé (une nouvelle lecture du capitalisme mondial)*. Paris: La Découverte.
- Beaud, M. (1995). Le libéralisme des puissants. *Échange et projets*, 73, 4-8.
- Birnbaum, P. (1975). *La fin du politique*. Paris: Seuil.
- Birnbaum, P. (1997). *Sociologie des nationalismes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal: Boréal.
- Bouchard, G. et Lamonde, Y. (dir.). (1997). *La Nation dans tous ses États. Le Québec en comparaison*. Paris: L'Harmattan.
- Bourque, G., Duchastel, J. et Kuzminski, A. (1997). Présentation: Les grandeurs et les misères de la société globale au Québec. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 7-17.
- Chevallier J.-J. (1969). L'idée de nation et l'idée d'État. In P. Albertini, M. Arnaud, H. Buch et al. (dir.), *L'idée de nation* (p. 49-62). Paris: Presses universitaires de France.
- de Tocqueville, A. (1840). *De la démocratie en Amérique* (édité par J.-P. Mayer). Paris: Gallimard (éd. 1968).
- Dumont, F. (1993). *Genèse de la société québécoise*. Montréal: Boréal.
- Durand, G. (1969). *États et institutions, XVI^e-XVIII^e siècles*. Paris: Armand Colin.
- Elbaz, M. et Helly, D. (1995). Modernité et postmodernité des identités nationales. *Anthropologie et Sociétés*, 19(3), 15-35.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon et P. Miller (dir.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (p. 87-104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Fournier, R. (1997). Société globale ou société virtuelle: un secret mal gardé. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 37-62.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Girardet, R. (1996). *Nationalisme et nation*. Tournai: Complexe.
- Groupe de Lisbonne (1995). *Limites à la compétitivité. Pour un nouveau contrat mondial*. Paris: La Découverte.
- Guiomar, J.-Y. (1990). *La nation entre l'histoire et la raison*. Paris: La Découverte.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. *Praxis International*, 12, p. 1-19.
- Habermas, J. (1996). The european nation-state — Its achievements and its limits: on the past and future of sovereignty and citizenship. In G. Balakrishnan (dir.), *Mapping the nation* (p. 289-304). London: Verso.
- Habermas, J. (1998). *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*. Paris: Fayard.
- Habermas, J. (2000). *Après l'État-nation*. Paris: Fayard.
- Hill, C. (1977). *Le monde à l'envers. Les idées radicales au cours de la révolution anglaise*. Paris: Payot.
- Hobsbawm, E. J. (1992). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality* (2^e éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, J. (1994). *Modern nationalism*. London: Fontana Press.
- Jobert, R. (1995). La fin de l'État tutélaire. *Cahiers de la recherche sociologique*, 24, 107-126.
- Kohl, P. L. (1998). Nationalism and archaeology: On the construction of nations and the reconstructions of the remote past. *Annual Review of Anthropology*, 27, 223-246.
- Lacoste, Y. (1994). Éditorial: Nation, nations, nationalistes. *Hérodote*, 72-73, 3-7.
- Lefort, C. (1978). *Les formes de l'histoire; essais d'anthropologie politique*. Paris: Gallimard.
- Lefort, C. (1985). *L'invention démocratique: les limites de la domination totalitaire*. Paris: Fayard.
- Lipset, S. M. (1963). *The first new nation. The United States in historical and comparative perspective*. New York, NY: Basic Books.
- Lytard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.
- McAll, C. (1999). L'État des citoyens et la liberté du marché. *Sociologie et sociétés*, 31(2), 27-40.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Mariénstras, É. (1976). *Les mythes fondateurs de la nation américaine*. Paris: François Maspéro.
- Mariénstras, É. (1988). *Nous le peuple — Les origines du nationalisme américain*. Paris: Gallimard.

- Moore, B. (1969). *Les origines sociales de la dictature et de la démocratie*. Paris: François Maspéro.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the Nation-state: The rise of regional economics*. Chicago, IL: McKinsey.
- Patten, A. (1999). *Nation and identity*. New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1996). Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. *Journal of Educational Policy*, 11, 27-52.
- Poulantzas, N. (dir.). (1976). *La crise de l'État*. Paris: Presses universitaires de France.
- Poulantzas, N. (1978). *L'état, le pouvoir, le socialisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism. A theory of freedom and government*. Oxford: Clarendon Press.
- Reich, R. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York, NY: Vintage Books.
- Renan, E. (1990). What is a nation? In H. Bhabha (dir.), *Nation and Narration* (p. 8-21). New York, NY: Routledge.
- Schnapper, D. (1993). Ethnies et nations. *Cahiers de recherche sociologique*, 20, 157-167.
- Schnapper, D. (1994). La logique de la nation civique In *La communauté des citoyens, sociologie de la nation* (p. 96-108). Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (1997). La conception de la nation. *Cahiers français*, 281 (la Documentation française).
- Schnapper, D. (1998). Beyond the opposition: Civic nation versus ethnic nation. *Canadian Journal of Philosophy*, 22, 219-236 (numéro thématique "Rethinking nationalism" sous la direction de J. Couture, K. Nielsen et M. Seymour).
- Schnapper, D. (1999). Traditions nationales et connaissances rationnelle. *Sociologie et sociétés*, 31(2), 5-13.
- Shils, E. (1995). Nation, nationality, nationalism and civil society. *Nations and Nationalism*, 1(1), 93-118.
- Smith, A. D. (1995). *Nations and nationalism in a global era*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, A. D. (1996). Nationalism and the historians. In G. Balakrishnan (dir.), *Mapping the Nation* (p. 175-197). London: Verso.
- Soldatos, P. et Masclet, J.-C. (1997). *L'État-nation au tournant du siècle: les enseignements de l'expérience canadienne et européenne*. Montréal: Chaire Jean Monnet, Université de Montréal.
- Stengers, J. (1997). Les mythes nationaux fondateurs en Belgique (XVIII-XXe siècles). In G. Bouchard et Y. Lamonde (dir.), *La Nation dans tous ses États. Le Québec en comparaison* (p. 99-110). Paris: L'Harmattan.
- Stolcke, V. (1997). The "Nature" of Nationality. In V. Bader (dir.), *Citizenship and Exclusion* (p. 61-80). London: Macmillan.
- Sunier, T. (2000). Civil Enculturation: Nation-state, school, and ethnic difference in four european countries. *Journal of International Migration and Immigration*, 1(3), 305-331.
- Taboada-Léonetti, I. (1998). La nation: le civique et l'éthnique. *Cultures en mouvement*, 10, 30-33.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Seuil.
- Thiesse, A.-M. (2000). Une nation, une langue! Entretien avec Anne-Marie Thiesse. *L'Histoire*, 248, 50-51.
- Tremblay, A. (1997). Feu la société globale et les méthodes quantitatives: de nouveaux termes pour un ancien débat? *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 63-88.
- Wood G. S. (1991). *La création de la République américaine, 1776 – 1787*. Paris: Belin.
- Zelinsky, A. (1988). *Nation into state: The shifting symbolic foundations of american nationalism*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Zuckert, M. P. (1996). *The natural rights republic: Studies in the foundation of the american political tradition*. Notre-Dame, IL: University of Notre-Dame press.

SUR LE PHÉNOMÈNE DE MONDIALISATION

- Anderson, P. (1996). Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique. *Page deux, Octobre* (téléaccessible à l'adresse URL <http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html>).
- Barnet, R. J. et Cavanagh, J. (1994). *Global dreams: Imperial corporations and the new world order*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Barnet, R. J. et Müller, R. E. (1974). *Global reach: The power of the multinational corporations*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Beauchemin, J., Bourque, G., Duchastel, J., Boismenu, G. et Noël, A. (1995). Présentation. L'État dans la tourmente. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 7-13.
- Bauman, Z. (1999). *Le coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette.
- Boyer, R., Dewitt, P. et al. (1997). *Mondialisation. Au-delà des mythes*. Paris: La Découverte.
- Burbules, N. C. et Torres, C. A. (dir.). (2000). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Carnoy, M. (2000). School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29(7), 15-20.
- Elbaz, M. et Helly, D. (2000). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Paris-Québec: L'Harmattan / Presses de l'Université Laval.

- Folha de S. Paulo (1997). *Globalização. Entenda o que está acontecendo no mundo*. São Paulo, 2 novembre (supplément de 12 pages).
- Guttman, C. (dir.). (2000). Éducation: un marché de 2000 milliards de dollars. *Le courrier de l'Unesco, novembre*, p. 16-39.
- Klein, J.-L., Tremblay, P.-A. et Dionne, H. (dir.). (1997). *Au-delà du néolibéralisme. Quel rôle pour les mouvements sociaux?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Le monde* (2000). Une mondialisation en quête de règles, *septembre 290*, 1-8 (Dossiers et documents).
- Martinelli, A. (1979). L'impact politique et social des firmes transnationales. *Sociologie et sociétés*, XI(2), 11-37.
- Matsuura, K. (2000). *La protection de la diversité culturelle dans une économie en voie de mondialisation*. Texte de la conférence du directeur général de l'Unesco lors de la 30^e Conférence générale de l'Association interparlementaire Canada-France, Assemblée nationale, 12 septembre (Code: DG/2000/3).
- Moreau, P.-F. (1978). *Les racines du libéralisme. Une anthologie*. Paris: Seuil.
- Pasche, C. et Peters, S. (1997). Les premiers pas de la Société du Mont-Pèlerin ou les dessous chics du néolibéralisme. In D. Le Dinh (dir.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles*. Lausanne: Antipodes (coll. "Les annuelles, n° 8).
- Petrella, R. (1995). Les nouvelles Tables de la Loi. *Le Monde diplomatique, Octobre*, 28.
- Petrella, R. (2000). Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le Monde diplomatique, Octobre*, 6-7.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal: Fides.
- Polanyi, K. (1983). *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1944).
- Portes, A. (1999). La mondialisation par le bas. L'émergence des communautés transnationales. *Actes de la recherche en sciences sociales, 129*, 15-25.
- Robertson, R. et Khondker, H. H. (1998). Discourses of globalization. *International Sociology, 13*(1), 25-40.
- Robinson, I. (1995). Democratic critiques of the institutions and processes of neoliberal international economic integration: An assessment. *Cahiers de recherche sociologique, 24*, 161-183.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Sassen, S. (1998). *Globalization and its discontents*. New York, NY: The Free Press.
- Strange, S. (1996). *The retreat of the state. The diffusion of power in world economy*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Thériault, J.-Y. (1997). La société globale est morte... vive la société globale! *Cahiers de recherche sociologique, 28*, 19-35.
- Trachtenberg, A. (1982). *The incorporation of America*. New York, NY: Hill and Wang.
- Vachet, A. (1970). *L'idéologie libérale. L'individu et sa propriété*. Paris: Anthropos.
- von Hayek, F. (1985). *La route de la servitude* (trad. G. Blumberg). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1944).
- Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and geoculture: Essays on the changing world-system*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Weiss, L. (1997). Globalization and the myth of the powerless state. *New Left Review, 225*, 3-27.

SUR LE CONCEPT D'ÉDUCATION

- Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Archer, M. S. (1979). *The social origins of educational systems*. London: Sage Publications.
- Aronowitz, S. et Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. London: University of Minnesota Press.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education, 34*(2), 119-130.
- Barnard, H. C. (1969). *Education and the french revolution*. London: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1997a). Écoles ouvertes, sociétés ouvertes? In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 155-164). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bertrand, Y. (1990). *Les théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa: Agence d'Arc.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the american mind*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS, 1*, 25-31.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York, NY: Basic Books.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Economica-Anthropos.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Bélin.
- Compère, M. M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne et Paris: PeterLang/Institut national de recherche pédagogique.
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) (1989a). *Écrits sur l'instruction publique – Vol. I: Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1^{re} éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) (1989b). *Écrits sur l'instruction publique – Vol. II: Rapport sur l'instruction* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1^{re} éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) (1994). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792. In J. Dumazedier et É. Donfu, *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république* (p. 131-173). Paris: L'Harmattan.
- Coulby, D. and Jones, C. (1995). *Postmodernity and european education systems: Cultural diversity and centralism knowledge*. Stoke-on-Trent: Trendham Books.
- Coulby, D. and Jones, C. (1996). Postmodernity, education and european identities. *Comparative Education*, 32(2), 171-184.
- Council of Ministers of Education Canada (1993). *Joint declaration: Future directions for the Council of Ministers of Education Canada*. Victoria: 64^e réunion du Council of Ministers of Education Canada.
- Cowen, R. (1996). Last past the post: Comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-170.
- Crampe-Casnabet, M. (1985). *Condorcet, lecteur des lumières*. Paris: Presses universitaires de France.
- Debesse, M. et Mialaret, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*. T. 1 – Introduction. Paris: Presses universitaires de France.
- Dufour, G. (1976). L'école face au marché du travail. In Conseil supérieur de l'éducation, *Convergences et divergences* (p. 24-34).
- Dumazedier, J. et Donfu, É. (dir.). (1994). *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Durkheim, E. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1922).
- Fialaire, J. (1996). *L'école en Europe*. Paris: La Documentation française.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue de sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Frazier, C. (1995). *L'éducation et la Communauté européenne*. Paris: CNRS.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Gouvernement de la France (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° spécial 4 (31 août 1989), 14.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (Livre orange). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte* (recueil réalisé sous la direction de François Ricci en collaboration avec Jean Bramant). Paris: Éditions sociales (1^{re} éd. 1932-1933).
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of educational systems in England, France and the United States*. London: The Macmillan Press.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation-state*. London: Macmillan.
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600)*. Paris: Fayard.
- Holmes, B. (1965). *Problems in education. A comparative approach*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hubert, R. (1970). *Traité de pédagogie générale* (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1946).
- Kimball, B. A. (1995). *The condition of american liberal education. Pragmatism and a changing tradition*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Jolibert, B. (1989). *L'Éducation contemporaine*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Lenoir, Y. (2000). *Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?* Communication au colloque international "L'obligation des résultats en éducation" organisé par le LABRIPROF-CRIFPE et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), 13^e Entretiens Jacques-Cartier, Université de Montréal, 4-6 octobre juin (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html>>).
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris: ESF.
- Nóvoa, A. (1996). L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In T. Winther-Jensen (dir.), *Challenges to european education: Cultural values, national identities and global responsibilities* (p. 49- 69). Sonderdruck: Peter Lang.

- Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: Quelle attente?* Paris: OCDE.
- Organisation for economic co-operation and development / Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prêts pour l'avenir? Comment mesure les compétences transdisciplinaires.* Paris: OECD/OCDE.
- Ponton, L. et Rioux, J. (1968). *Philosophie de l'éducation. Textes choisis.* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher.* New York, NY: Teachers College Press.
- Rabaut Saint-Étienne, J.-P. (1792). *Projet d'éducation nationale.* In M. J. A. Caritat, marquis de Condorcet (1989), *Écrits sur l'instruction publique.* Second volume: *Rapport sur l'instruction* (p. 231-235) (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel). Paris: Édilig (1^{re} éd. 1792).
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation.* Paris: Presses universitaires de France.
- Schmid, J. R. (1971). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire.* Paris: François Maspéro.
- Suchodolski, B. (1970). *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence.* Paris: Éditions du Scarabée.
- Sweeney, T. (1998). La pédagogie du service aux États-Unis. *Éducatives*, 16, 69-71.
- Szacs, T. S. (1976). *Idéologie et folie. Essais sur la négation des valeurs humanistes dans la psychiatrie d'aujourd'hui* (Trad. P. Sullivan). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1973).
- Trottier, C. (1987). La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution? *Revue française de pédagogie*, 78, 5-20.
- Ulmann, J. (1976). *La pensée éducative contemporaine.* Paris: Presses universitaires de France.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation.* Bruxelles: De Boeck Université.
- Vaniscotte, F. (1995). La formation des enseignants: perspectives. *Pédagogies*, 10, 22-28.
- Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne.* Toulouse et Paris: IUFM de Toulouse/Institut national de recherche pédagogique.
- Vaughan, M. et Archer, M. S. (1971). *Social conflict and educational change in England and France, 1789-1848.* London: Cambridge University Press.
- Welch, A. R. (1992). Knowledge culture and power: Educational knowledge and legitimation in comparative perspective. In R. J. Burns et A. R. Welch (dir.), *Contemporary perspectives in comparative education.* New York, NY: Garland Publishers.
- Welch, A. R. (1993). Class, culture and the state in comparative education: Problems, perspectives and prospects. *Comparative Education*, 29, 7-27.
- Wexler, P. (1990). *Social analysis of education. After the new sociology.* New York, NY: Routledge (1^{re} éd. 1987).
- Wexler, P. et Whitson, J. (1982). Hegemony and education. *Psychology and Social Theory*, 3, 31-42.
- Whitty, G. et Edwards, T. (1998). School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211-227.
- Williams, R. (1965). *The long revolution.* Harmondsworth: Penguin Books (1^{re} éd. 1961).
- Williams, R. (1968). *Culture and society, 1780-1950.* Harmondsworth: Penguin Books (1^{re} éd. 1958).
- Wotherspoon, T. (1998). *The sociology of education in Canada. Critical perspectives.* Don Mills: Oxford University Press.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (19-46). London: Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1976). The schooling of science. In G. Whitty et M. F. D. Young (dir.), *Explorations in the politics of school knowledge* (p. 47-61). Chester: Cheshire Typesetters Ltd.
- Young, M. F. D. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 173-199). Bruxelles: De Boeck Université.

SUR LA CONCEPTION DE L'UNIVERSITÉ

- Allègre, C. (1993). *L'âge des savoirs: pour une renaissance de l'Université.* Paris: Gallimard.
- Alliot, M. (dir.). (1971). *De l'Université aux universités, octobre 1968-janvier 1971.* Paris: Armand Colin.
- Alliot, M. (dir.). (1971). *L'enseignement supérieur aux États-Unis.* Paris: Armand Colin.
- Antoine, G. et Passeron, J.-C. (1966). *La réforme de l'Université.* Paris: Calmann-Lévy.
- Aronowitz, S. (2000). *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning.* Boston, MA: Bacon Press.
- Barzun, J. (1968). *The american university. How it runs, where it is going.* New York, NY: Harper & Row.
- Burbules, N. C. et Callister, T. A. (2000). Universities in transition: The promise and the challenge of new technologies. *Teachers College Record*, 102(2), 271-293.

- d'Irsay, S. (1933). *Histoire des universités françaises et étrangères des origines à nos jours* (2 t.). Paris: Auguste Piccard.
- Drèze, J. et Debelle, J. (1968). *Conceptions de l'Université*. Paris: Éditions universitaires.
- Farmer, P. (1950). Nineteenth-century ideas of the University: Continental Europe. In M. Clapp (dir.), *The modern university* (p.3-24). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ferry, L., Pesron, J.-P. et Renaut, A. (dir.). (1979). *Philosophies de l'Université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Paris: Payot.
- Flexner, A. (1930). *Universities, american, english, german*. Oxford: Oxford University Press.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Montréal et Paris: Nuit blanche / Éditions La découverte.
- Freitag, M. (1996). La "technocratisation" de la recherche comme obstacle à l'innovation et aux nouveaux chercheurs. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences* (p. 41-62). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gillispie, C. C. (1950). English ideas of the university in the 19th century. In M. Clapp (dir.), *The modern university* (p. 26-58). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gusdorf, G. (1964). *L'Université en question*. Paris: Payot.
- Hurtubise, R. (dir.) (1973). *L'université québécoise du proche avenir*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Jaspers, K. et Rossmann, K. (1961). *Die idee der universität*. Berlin: Springer.
- Jencks, C. et Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. New York, NY: Doubleday.
- Kant, E. (1992). *The conflict of the faculties* (trad. Mary. J. Gregor). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kenney, M. (1986). *The university industrial complex*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Kesteman, J.-P. (2000). *Un débat de l'Université. Conscience et méthode de la crise*. Fascicule 1: À la recherche de l'Université perdue. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kozłowska-Budkowa, S., Kavka, F., Kovács, E., Gall, F., Stelling-Michaud, S., Garin, E., Le Goff, J., Pantin, W. A., Steinmetz, M., Lesnodorski, B. et Novicky, G. A. (1967). *Les universités européennes du XIV^e au XVIII^e siècle*. Genève: Droz.
- Lenoir, Y. (2000). L'Université du 21^e siècle: culturelle ou "excellente"? *Éducation Canada*, 40(3), 32-36, 47.
- Lenoir, Y. (2000). *La recherche en éducation: quelques enjeux à l'aube du 21^e siècle/Educational research: Some issues at the dawn of the 21st century*. Conférence d'ouverture, 13^e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) / World Association for Educational Research (WAER), Sherbrooke, 26 juin (téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html>>).
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.). (1996). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Tardif, M. (à paraître). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'Université. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Limoges, C. (s.d.). *L'Université à la croisée des chemins: une mission à affirmer, une gestion à réformer*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et Université du Québec à Montréal.
- Ling, L. (2000). *Places where teachers work: Places where universities sell knowledge*. Victoria: Institute for Education, La Trobe University.
- Ling, L. (2000). *The changing nature of academic work: A melodrama in one act*. Victoria: Institute for Education, La Trobe University.
- Module de sociologie (1970). *Rapport sur les objectifs de planification académique de l'UQAM et de l'enseignement de la sociologie*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module de sociologie.
- Newman, J. H. (1925). *The idea of university: Defined and illustrated*. London: Longmans, Green and Co (1^{re} éd. 1852).
- Newman, J. H. (1945). *Œuvres philosophiques*. Paris: Aubier.
- Nisblett, W. R. (dir.). (1962). *The expanding university*. London: Faber and Faber.
- Paré, G., Brunet, A. et Tremblay, P. (1933). *La renaissance du XII^e siècle. Les écoles et l'enseignement*. Paris-Ottawa: Libr. philosophique J. Vrin/Institut d'études médiévales.
- Parsons, T. et Platt, G. M. (1975). *The american university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the university. A reexamination*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Powicke, F. M. et Emden, A. B. (dir.). (1936). *The universities of Europe in the Middle ages, by the late Hastings Rashdall, dean of Carlisle* (3 t.). London: Oxford University Press (1^{re} éd. 1895).
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhéaume, D. (2000). *L'Université possible. Un regard personnel et prospectif porté sur l'université québécoise*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- St-Pierre, J. (1972). *L'université pour quoi faire?* Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Schiller, F. (1967). *Letters on the aesthetic education of man* (trad. E. M. Wilkinson et L. A. Willoughby). Oxford: Clarendon Press (1^{re} éd. 1793-1794).

- Schlegel, F. (1841). *Lectures on the history of literature, ancient and modern*. New York, NY: Smith and Wright.
- Touraine, A. (1972). *Université et société aux États-Unis*. Paris: Seuil.
- Université du Québec à Montréal (s.d.). L'histoire qui a fait l'Université que nous connaissons. In *L'Université pour quoi faire?* (38 p. ronéo). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Verger, J. (1973). *Les universités au moyen Âge*. Paris: Presses universitaires de France.
- Walters, G. (dir.). (1996). *The tasks of truth. Essays on Karl Jaspers's idea of the university*. Francfort: Peter Lang.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. London: Williams and Norgate.

SUR LE CONCEPT DE DISCIPLINE

- Ball, S. J. (dir.). (1990). *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6, 109-122.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.
- Birnbaum, N. (1986). The arbitrary disciplines. In D. A. Chubin, A. L. Porter, T. Connolly et F. A. Rossini (dir.), *Interdisciplinary analysis and research. Theory and practice of problem-focused research and development* (p. 53-66). Mt. Airy, MD: Lomond.
- Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. et Richard, N. (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoires, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.
- Chervel, A. (1977). ... et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1992). L'école, lieu de production d'une culture. In F. Audigier et G. Baillat (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (p. 195-198). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Chubin, D., Porter, A., Rossini, F. et Connolly, T. (dir.). (1986). *Interdisciplinarity analysis and research: Theory and practice of problem-focused research and development*. Mt. Airy, MD: Lomond.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Disciplinary cultures (1990). *European Journal of Education*, 25(3).
- Goodlad, S. (1979). What is an academic discipline? In R. Cox (dir.), *Cooperation and choice in higher education* (p. 10-20). London: University of London Press.
- Goodson, I. F. (1983). *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*. London: Croom Helm.
- Goodson, I. F. (1987). *School subjects and curriculum change. Studies in curriculum history*. Lewes: The Falmer Press.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline et interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p. 83-90). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (1999). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'Universitarisation des sciences de l'éducation à Genève, 1890-1930. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 79-115). Bruxelles: De Boeck Université.
- Hoskin, K. W. (1993). Education and the genesis of disciplinarity: The unexpected reversal. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway et D. J. Sylvan (dir.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity* (p. 271-304). Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Kockelmans, J. J. (1979). Science and discipline. Some historical and critical reflections. In J. J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education* (p. 11-45). Philadelphie, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Lemaine, G., Macleod, R., Mulkay, M. et Weingart, P. (dir.). (1976). *Perspectives on the emergence of scientific disciplines*. The Hague: Mouton/Aldine.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-516.
- Lenoir, Y. (dir.). (2000). Réforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement? *Éducation et francophonie*, XXVIII(2) (numéro spécial) (téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.acelf.ca/revue/>).
- Messer-Davidow, E., Shumway, D. R. et Sylvan, D. J. (1993). *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*. Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience* (2^e éd.). Paris: Fayard (1^{re} éd. 1982).
- Popkewitz, T. S. (1987). *The formation of school subjects. The struggle for creating an american institution*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.

- Sachot, M. (1993). La notion de “discipline scolaire”: éléments de constitution. In J.-P. Clément et M. Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle: entre l'école et le sport* (p. 127-147). Clermont-Ferrand: Éditions AFRAPS.
- Sachot, M. (1996). De la proclamation scripturaire au cours magistral: histoire d'un modèle archétypal. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 193-222). Bruxelles: De Boeck Université.
- Sachot, M. (1998). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel. Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (Documents du GRIFE n° 1).
- Sachot, M. (2000). La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs: les disciplines et le curriculum. *Éducation et francophonie, XXVIII(2)* (téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.acelf.ca/revue/>).
- Sachot, M. (sous presse). *Disciplines du maître — disciplines de l'élève: contre une “disciplinarisation” du primaire*. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire: approches disciplinaires ou interdisciplinaires?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Sachot, M. (sous presse). Les disciplines scolaires, modèles ou contre-modèles des curricula de formation professionnelle. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Schwab, J. J. (1962). The concept of the structure of a discipline. *The Educational Record*, 43, 197-205.
- Serres, M. (1989). *Éléments d'histoire des sciences*. Paris: Bordas.
- Simon, G. (1996). *Sciences et savoirs aux XVI^e et XVII^e siècles*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris: La Découverte.
- Stengers, I. (1997). *La guerre des sciences. Cosmopolitiques I*. Paris: La Découverte/Les empêcheurs de penser en rond.
- Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (Trad. F. Blaise). Lille: Presses universitaires de Lille.
- Woodward, W. R. et Cohen, R. S. (dir.). (1991). *World views and scientific discipline formation Science studies in the German democratic republic*. Dordrecht: Kluwer.

SUR LE CONCEPT DE CURRICULUM

- Alberty, E. J. et May, W. T. (1987). Curriculum: Then and now. *Theory into Practice*, 2(n° spécial), 319-323.
- Apple, M. W. (1975). The hidden curriculum and the nature of conflict. In W. Pinar (dir.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (p. 95-119). Berkeley, CA: McCutchan.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2^e éd.). New York, NY: Routledge (1^{re} éd. 1979).
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum. Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. New York, NY: Routledge.
- Docking, J. (dir.). (2000). *New labour's policies for schools. Raising the standards*. London: David Fulton Publishers.
- Durand, M.-J. (1994). *État de la question conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine curriculaire*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Forquin, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 48, 90-100.
- Forquin, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 49, 87-99.
- Forquin, J.-C. (1980). La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 51, 77-92.
- 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. (1987). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 5, 31-70.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Éditions universitaires/De Boeck.
- Forquin, J.-Cl. (1994). Curriculum. In P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 218-223). Paris: Nathan.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles-Paris: De Boeck Université et Institut national de recherche pédagogique.
- Frey, K. (1986). European traditions of curriculum research. In U. Hameyer, K. Frey, H. Haft et F. Kuebart (dir.), *Curriculum research in Europe* (p. 11-16). Berwyn et Lisse: Swets North America Inc. et Swets & Zeitlinger B. V.

- Geoffroy, Y. et Lenoir, Y. (2000). *Differents rationales at work: Conceptions of the curriculum in francophone Europe, in USA, in the German and Scandinavian world and in Quebec. Différentes logiques à l'œuvre: la conception du curriculum dans le monde francophone européen, aux États-Unis, dans le monde germano-scandinave et au Québec*. Communication à la Canadian Association for Curriculum Studies (CACS)/Association canadienne pour l'étude du curriculum (ACEC), 28^e Congrès annuel de la Canadian Society for the Study of Education (CSSE)/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Edmonton, 24-27 mai.
- Goodlad, J. I. et Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 327-344). New York, NY: Macmillan.
- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum. Studies in social construction*. New York, NY: Peter Lang.
- Gordon, P. et Lawton, D. (1978). *Curriculum change in the nineteenth and twentieth centuries*. London: Hodder and Stoughton.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé)*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gundem, B. B. (1995). The role of didactics in curriculum in Scandinavia. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(4), 302-316.
- Hameyer, U., Frey, K., Haft, H. and Kuebart, F. (dir.). (1986). *Curriculum research in Europe*. Berwyn-Lisse: Swets North America et Swets & Zeitlinger B. V.
- Hanna, P. R. et Lang, A. D. (1950). Integration. In W. S. Monroe (dir.), *The encyclopedia of educational research* (p. 592-600). New York, NY: Macmillan.
- Holmes, B. et McLean, M. (1989). *The curriculum. A comparative perspective*. London-New York, NY: Routledge.
- Hörner, W. (1986). Curriculum research in France and Luxemburg. In U. Hameyer, K. Frey, H. Haft et F. Kuebart (dir.), *Curriculum research in Europe* (p. 91-107). Berwyn et Lisse: Swets North America Inc. et Swets & Zeitlinger B.
- Jackson, P. W. (dir.). (1992a). *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York, NY: Macmillan.
- Jackson, P. W. (1992b). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 3-40). New York, NY: Macmillan.
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*. New York, NY-London: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1992). 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: Macmillan.
- Pinar, W. F. (dir.). (1998). *Curriculum. Toward new identities*. New York, NY: Garland Publishing.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. et Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Reid, W. A. (1998). Systems and structures or myths and fables? A cross-cultural perspective on curriculum studies. In B. B. Gundem et S. Hopmann (dir.), *Didaktik and/or curriculum* (p. 11-27). New York, NY: Peter Lang.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Short, E. C. (1986). A Historical Look at Curriculum Design. *Theory into Practice*, 25(1), 3-9.
- Tanner D. et Tanner, L. (1980). *Curriculum development* (2^e éd.). New York, NY: Macmillan.
- Tanner, D. et Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York-Londres: Macmillan/Collier Macmillan.
- United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Young, F. D. (dir.). (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. D. (1998). *The curriculum of the future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Flamer Press.

SUR LE CONCEPT DE DIDACTIQUE

- Artigue, M. et Douady, R. (dir.). (1986). La didactique des mathématiques en France. Émergence d'un champ scientifique. *Revue française de pédagogie*, 76, 69-88.
- Artigue, M., Gras, R., Laborde, C. et Tavignot, P. (1994). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Astolfi, J.-P. (1990). L'émergence de la didactique de la biologie, un itinéraire. *Aster*, 11, 195-224.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis/Éducation et recherche*, 13(1), 8-25.
- Engelsen, B. U. (1990). Didactics: Swedish and norwegian understandings compared by a Norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4), 285-299.

- Gundem, B. B. (1992). Notes on the development of nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 61-70.
- Gundem, B. B. et Hopmann, S. (dir.). (1998). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York, NY: Peter Lang.
- Hopmann, S. (1992). Starting a dialogue: Roots and issues of the beginning conversation between european didaktik and the american curriculum tradition. Texte de la communication présentée au congrès annuel de l'AERA, San Francisco, 20-24 avril.
- Hopmann, S. et Gundem, B. B. (1998). Didaktik meets curriculum: Towards a new agenda. In B. B. Gundem et S. Hopmann (dir.), *Didaktik and/or curriculum* (p. 331-350). New York, NY: Peter Lang.
- Hopmann, S. et Riquarts, K. (dir.). (1995a). *Didaktik and or Curriculum*. Kiel: Universität Karl-Albrechts, IPN.
- Hopmann, S. et Riquarts, K. (dir.). (1995b). Starting a dialogue: Roots and issues in the beginning conversation between the didaktik and curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27, 3-12.
- Hopmann, S. et Riquarts, K. (dir.). (1995). *Didaktik and or curriculum*. Kiel: Universität Karl-Albrechts.
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lacotte, J. et Lenoir, Y. (1999). Didactics and professional practice in preservice teacher education: A comparison of the situations in France and in Québec. *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27(1), 165-192 (Numéro thématique: "Didactics in the French Speaking World").
- Sachot, M. (1994). *Éléments de didactique générale*. Strasbourg: Centre de télé-enseignement universitaire.
- Sachot, M. (1997). La dimension historique dans l'approche didactique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 1-19.
- Sachot, M. (1997). La didactique des disciplines au milieu du gué. *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 55-72 (version préliminaire parue en 1996 dans *Les Cahiers du CIRID*, n° 1, 3-27).
- Westbury, I., Doyle, W. et Künzli, R. (1994). *The german didactic tradition: Implications for pedagogical research*. (Final report to the Spencer Foundation). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, College of education.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and curriculum studies. In B. B. Gundem et S. Hopmann (dir.), *Didaktik and/or curriculum* (p. 47-78). New York, NY: Peter Lang.

SUR LE CONCEPT D'INTERDISCIPLINARITÉ

- Apostel, L. et Vanlandschoot, J. (1994). Interdisciplinarity: The construction of worldviews and the dissemination of scientific results. *Issues in Integrative Studies*, 12, 9-22.
- Fazenda, I. C. A. (1995). Critical-historical review of interdisciplinary studies in Brazil. *Association for Integrative Studies Newsletter*, 17(1), 1-9.
- Fazenda, I. C. A. (1998). La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité: une synthèse de recherches effectuées au Brésil. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 95-113.
- Frank, R. (1988). "Interdisciplinarity": The first half century. *Issues in Integrative Studies*, 6, 139-151.
- Flexner, H. (1979). The curriculum, the disciplines, and interdisciplinarity in higher education: Historical perspective. In J. J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education* (p. 93-122). Pittsburg, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Klein, J. T. (1985). The interdisciplinary concept: Past, present and future. In L. Levin et I. Lind (dir.), *Interdisciplinarity revisited: Re-assessing the concept in the light of institutional experience* (p. 104-136). Stockholm: OECD/CERI, Swedish National Board of Universities and Colleges, Linköping University.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity. History, theory, and practice*. Detroit, IL: Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (1996). *Crossing boundaries. Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Klein, J. T. (1998). L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis: vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 51-74.
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 227-265.
- Lenoir, Y. (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 391-314). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y., Geoffroy, Y. et Hasni, A. (à paraître). Entre le "trou noir" et la dispersion évanescence: quelle cohérence épistémologique pour l'interdisciplinarité? Un essai de classification des différentes conceptions de l'interdisciplinarité. In Y. Lenoir, J. Klein, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Quels fondements à, par et pour l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (à paraître). Introduction du colloque: *L'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: des lectures distinctes en fonction de cultures distinctes*. In Y. Lenoir, J. Klein, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Quels fondements à, par et pour l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement?* Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience* (2^e éd.). Paris: Fayard (1^{re} éd. 1982).
- Resweber, J.-P. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Stills, D. L. (1986). A note on the origine of interdisciplinarity. *ITEM. Social Science Research Council*, 40(1), 17-18.
- Swoboda, W. W. (1979). Disciplines and interdisciplinarity: A historical perspective. In J. J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education* (p. 93-122). Pittsburg, PA: The Pennsylvania State University Press.

SUR LE CONCEPT D'INTÉGRATION

- Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum: Toward democracy, dignity, and diversity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *L'intégration des savoirs: au cœur de la réussite éducative* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Hanna, P. R. et Lang, A. D. (1950). Integration. In W. S. Monroe (dir.), *The encyclopedia of educational research* (p. 592-600). New York, NY: Macmillan.
- Henry, N. B. (dir.). (1958). *The integration of educational experiences: The fifty-seventy yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hopkins, L. T. (1937). *Integration: Its meaning and application*. New-York, NY: Appleton-Century.
- Lenoir, Y. (à paraître). Conception de la notion d'intégration des matières dans l'enseignement primaire québécois: une analyse critique. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Documents du GRIFE n° 11).
- Lenoir, Y. et Geoffroy, Y. (à paraître). Conception de l'intégration dans l'enseignement primaire aux États-Unis et au Québec: une perspective historique. *Carrefour de l'éducation*.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (à paraître). Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois: Éléments de contextualisation sociohistorique. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et formation interdisciplinaire. La formation didactique des enseignants du primaire: approches disciplinaires ou interdisciplinaires?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Shoemaker, B. J. E. (1989). Integrative educations: A curriculum for the twenty-first century. *Oregon School Study Council*, 33(2), 21-28.
- Shoemaker, B. J. E. (1991). Education 2000: Integrated curriculum. *Phi Delta Kappan*, 72, 793-796.

SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Bernard, B.-J. (dir.). (1999). *Citoyenneté, nations, supranationalité*. Montréal: Association canadienne-française pour l'avancement de la science.
- Bîrzéa, C. *L'éducation à la citoyenneté démocratique*. Rapport général de la réunion de concertation du 25 juin 1996 du Conseil de coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Boorstin, D. (1999). *Histoire des Américains* (nouv. éd.). Paris: Laffont (1^{re} éd. 1981, Armand Colin).
- Bourque, G., Duchastel, J. et Pineault, É. (1999). L'incorporation de la citoyenneté. *Sociologie et sociétés*, 31(2), 41-64.
- Brubaker, W. R. (1992). *Citizenship and nationalhood in France and Germany*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colas, D., Emeri, C. et Zylberberg, J. (dir.). (1991). *Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec*. Paris: Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998. Québec: CSE.
- Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue française de pédagogie*, 101, 71-78.
- Costa-Lascoux, J. (1996). *Les trois âges de la laïcité*. Paris: Hachette.
- Crémieux, C. (1998). *La citoyenneté à l'école*. Paris: Syros.
- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses universitaires de France.

- Elbaz, M. et Helly, D. (2000). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Paris-Québec: L'Harmattan / Presses de l'Université Laval.
- Elias, N. (1991/ 1986 /1987). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Ferrer, C. (dir.). (1997). L'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 3-232 (Numéro thématique).
- Friebel, W. (dir.). (1996). *Education for european citizenship: Theoretical and practical approaches. Éducation à la citoyenneté européenne: approches théoriques et pratiques*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Gagnon, F., McAndrew, M. et Pagé, M. (dir.). (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos.
- Gauthier, V. (1998). *Citoyens du monde*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Guiomar, J.-Y. (1990). *La nation entre l'histoire et la raison*. Paris: La Découverte.
- Habermas, J. (1991). *La société des individus* (trad. de *Die Gesellschaft der Individuen*). Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. In R. Beiner (dir.), *Theorizing Citizenship*. New York, NY: State University of New York Press.
- Heater, D. B. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history politics and education*. London: Longman.
- Hobsbawn, E. J. (1992). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality* (2^e éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacquin, P., Royot, D. et Whitfield, S. (2000). Le peuple américain. Origines, immigration, ethnicité et identité. Paris: Seuil.
- Juteau, D. (1998). Les enjeux de la citoyenneté: un bilan sociologique. In J. Black, P. Glenn, D. Juteau et D. Weinstock, *Les enjeux de la citoyenneté (un bilan interdisciplinaire)* (p. 48-72). Montréal: Immigration et métropoles.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1997). *Education for citizenship*. In T. McLaughlin et M. Halstead (dir.), *Education in morality* (p. 315-325). London: Routledge.
- Kymlicka, W. et Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In R. Beiner (dir.), *Theorizing citizenship* (p. 283-322). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lenoir, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Meyers, C., Houde, S. et Taillon, C. (à paraître). *Formation des enseignants et éducation à la citoyenneté participative: quelques éléments de réflexion préalable à l'intervention éducative* (téléaccessible sur le site web du GRIFE: <<http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html>>).
- Pagé, M. (1997). Pluralistic citizenship: A reference for citizenship education. *Canadian Ethnic Studies/ Études ethniques au Canada*, XXIX(2), 22-31.
- Patten, A. (1999). *Nation and identity*. New York, NY: Routledge.
- Riesenberg, P. (1992). *Citizenship in the western tradition*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (1997). La conception de la nation. *Cahiers français*, 281 (la Documentation française).
- Schnapper, D. (1998). Beyond the opposition: Civic nation versus ethnic nation. *Canadian Journal of Philosophy*, 22, 219-236 (numéro thématique "Rethinking nationalism" sous la direction de J. Couture, K. Nielsen et M. Seymour).
- Schnapper, D. (1999). *La relation à l'autre*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. et Amadeo, J.-A. (1999). *Civic Education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic Education project*. Amsterdam: Institute for Educational Research.
- Tozzi, M. (1996). De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 340, 15-16 (Dossier "Éduquer à la citoyenneté").
- Turner, B. et Hamilton, P. (dir.). (1994). *Citizenship. Critical concepts*. London: Routledge.
- Unesco (1994). *Citoyens de demain. Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active?* Paris: Unesco.
- Vie pédagogique* (1998). Dossier "L'éducation à la citoyenneté", 109, 11-50.
- Wihtol de Wenden, C. (dir.). (1988). *La citoyenneté et les changements de structures sociale et nationale de la population française*. Paris: Edilig, Fondation Diderot.
- Wood G. S. (1991). *La création de la République américaine, 1776 – 1787*. Paris: Belin.