

## **L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement**

---

Yves Lenoir, Dr sociologie

Professeur titulaire

Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative

Directeur du CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative)

Codirecteur du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante)

Président de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) / World Association for Educational Research (WAER)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

ylenoir@videotron.ca

François Larose, Dr éducation

Professeur titulaire

Codirecteur du CRIE

Membre du CRIFPE

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Francois.larose@usherbrooke.ca

Colette Deaudelin, Ph.D. technologie éducative

Professeur titulaire

Membre du CRIE et du CRIFPE

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

colette.deaudelin@usherbrooke.ca

Jean-Claude Kalubi, Dr sciences de l'éducation

Professeur agrégé

Membre du CRIE et du CRIFPE

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

jc.kalubi@usherbrooke.ca

Gérard-Raymond Roy, Dr linguistique

Professeur titulaire

Membre du CRIE et du CRIFPE

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

grroy@courrier.usherb.ca

**Résumé** — L'article a pour objectif de proposer une clarification de la notion d'intervention éducative et d'en présenter l'usage en recherche au sein de la chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative. Après avoir posé en préliminaire la nécessité de considérer l'intervention éducative comme une interaction bienveillante et après avoir avancé divers arguments qui concourent à justifier le choix du recours à la notion, différents niveaux de sens sont dégagés et resitués au sein d'un réseau conceptuel. Ces clarifications conduisent à l'élaboration du cadre conceptuel au sein duquel l'intervention éducative se caractérise par l'association qu'elle établit entre les dimensions didactiques (rapport au savoir, aux savoirs et de savoirs), les dimensions psychopédagogiques (rapport au sujet), les dimensions organisationnelles (gestion de la classe) et les dimensions institutionnelles et sociales (rapport au contexte). Elle renvoie à une conception praxéologique qui, en éducation, intègre dialectiquement anticipation, agir et réflexion critique, et qui s'appuie sur un dispositif, ancré dans une situation conçue comme espace transitionnel, qui vise à favoriser le processus d'apprentissage. Ce dispositif a ceci de particulier qu'il est le lieu d'interaction entre les deux médiations constitutives du rapport enseignement-apprentissage, la médiation cognitive, intrinsèque au rapport d'objectivation qu'établit le sujet apprenant, et la médiation pédagogique-didactique, extrinsèque et relevant de l'intervenant. Cette dernière peut être qualifiée d'intervention éducative, l'intervention étant alors considérée du point de vue pratico-interactif.

## INTRODUCTION

Il ne fait aucun doute, de nos jours, que l'usage du terme "intervention" se soit largement répandu, dans les professions humaines et sociales tout particulièrement. Il exprime, ainsi que le soulignent Nélisse et Zúñiga (1997), «une catégorie générale synthétique regroupant des perspectives, des états d'esprit, des manières de penser et de faire contemporaines qui généralisent et modulent de plus en plus de pratiques<sup>1</sup> qui se dénommaient – et se dénomment encore au besoin – aider, conseiller, former, assister, supporter, soigner, adapter, insérer, animer, diriger, aviser, surveiller, prendre en charge» (p. 5). Ainsi est-il permis, d'après Couturier (2001), d'en retrouver l'emploi chez les médecins, les infirmières, les travailleurs sociaux, les policiers, les avocats, les professionnels de la communication, les économistes, les psychologues, les sociologues, ... et chez les enseignants. Le mot définit à la fois le rôle social (des intervenants) et l'action des professionnels. On peut donc dire, toujours avec Couturier, que l'intervention est aujourd'hui une condition de la pratique professionnelle, une catégorie qui témoigne des profondes transformations qui travaillent les professions. Elle attesterait de l'effort «de rationalisation des métiers relationnels» (*Ibid.*, p. 83) qui transforme la fonction professionnelle et elle découlerait du recours à ce qu'on appelle habituellement les "savoirs professionnels" (Tamir, 1991).

Ce mot devenu familier, certes, se présente presque comme allant de soi. S'il renvoie à de multiples significations et usages dans la documentation scientifique<sup>2</sup>, il s'agit également d'un mot qui peut aussi être, sur le plan social, fortement et négativement connoté. En effet, tout comme, par exemple, pour le mot "collaboration", toujours soigneusement évité en Europe francophone, étant donné la charge politico-affective qui le marque depuis la Deuxième Guerre mondiale, il en est de même du mot "intervention" en Amérique du Sud, car celui-ci fait inévitablement référence, avec d'autres termes comme "encadrement" ou "diriger", à la sombre période des dictatures militaires. Si, en Amérique du Nord, il ne semble pas socialement investi de telles significations malheureuses, cette remarque attire cependant l'attention sur l'incontournable nécessité d'établir, dans un premier temps, une distinction de sens préliminaire.

Cette distinction nous conduira, dans un deuxième temps, à argumenter le choix de l'expression "intervention éducative" dans le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Par "pratiques" nous entendons ici les actions effectives, les façons de faire, les gestes, les procédures, les stratégies appliquées, bref, l'ensemble des actes posés le "faire" considéré de manière indistincte. La pratique, comme le signale Bressoux, Bru Altet et Leconte-Lambert (1999), est un "faire" singulier, propre à chaque intervenant. Comme le souligne Villers (1996), la pratique d'un enseignant «se traduit dans l'utilisation originale de ses savoir-faire dans une situation particulière» (p. 294). Si la pratique est, pour ces auteurs, intransmissible en tant que telle, elle peut être cernée par un double discours: celui relevant des savoirs de la pratique émanant des intervenants eux-mêmes et constitués des procédures, des recettes, des techniques, etc., qui visent à expliciter l'agir (à dire le "comment faire") sans nécessairement l'expliquer, et celui des savoirs sur la pratique émanant de la recherche et qui sont des savoirs cherchant à élucider la pratique elle-même.

<sup>2</sup> Couturier (2001), après avoir relevé diverses significations et usages de la notion dans la documentation scientifique, considère que l'intervention «désigne donc, en les articulant: une activité, une tâche, une fonction: diagnostiquer, évaluer, conseiller, etc.; une méthode: l'intervention en situation de crise, court terme, etc.; une approche: l'intervention féministe, communautaire, structurelle, etc.; un courant disciplinaire: l'intervention sociologique, etc.; une orientation philosophique d'un acteur institutionnel: l'intervention du module de soutien à domicile, etc.; la pratique d'une profession: l'intervention psychologique, etc.; un objet: l'intervention en santé mentale, l'intervention sanitaire, etc.; une ingénierie sociale: l'intervention technocratique, etc.; des technologies: l'intervention par le toucher affectif, par la trousse médico-légale, etc.; des contextes: l'intervention en CLSC, etc.; des actants: l'intervention de l'expert, etc.; des légitimités: l'intervention pour le maintien de la vie, la protection de l'enfance, etc.» (p. 26).

Après avoir brièvement rappelé ensuite les niveaux de sens auxquels la notion d'intervention est confrontée, il sera permis de présenter, dans un quatrième temps, le cadre conceptuel qui sous-tend les travaux de recherche que nous menons et qui fait appel à des concepts associés, dont ceux de médiation et de dispositif.

#### **UNE PREMIÈRE DISTINCTION: ENTRE INTERVENTION RÉPRESSIVE ET INTERVENTION BIENVEILLANTE**

Par intervention, on entend, en première approximation, l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus ou un système. Intervenir, c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème (identifié, c'est-à-dire construit) chez autrui. Il faut donc reconnaître que toute intervention est une activité interactive qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains.

Et, par ailleurs, il n'est pas d'intervention sans une ou des finalités. Et celles-ci sont toujours exprimées d'un point de vue bienfaisant. En effet, une intention de bonification, d'amélioration, de modification pour le mieux, de consolidation, de progrès, d'amendement, de réconfort, d'aide, de contrôle, de protection, de rectification, de prévention, de rénovation, etc., anime et légitime l'action. L'intervention n'est donc pas simplement action, mais proaction (Guay, 1991), action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée.

La question des finalités constitue donc un enjeu majeur, car elle renvoie à des considérations éthiques fondamentales. Si toute intervention revendique un objectif de progrès, il est cependant indispensable d'introduire une distinction fondamentale pour pouvoir penser ensuite la notion d'intervention éducative selon une perspective éthique<sup>3</sup>. Si, par exemple, toute intervention militaire et toute intervention policière se réclament *a priori* du bon droit, elles s'inscrivent toutefois forcément dans une approche prescriptive, impositive, normative, contraignante, et, surtout, potentiellement répressive et socialement inacceptée. Il importe, à cet égard, d'être conscient qu'un être humain ou un groupe puisse ne pas accepter, *a priori*, le changement voulu et imposé de l'extérieur; il peut faire preuve de refus, de rejet, d'opposition, de résistance, de mécanismes de défense, d'abandon, etc.

Or, la perspective que nous adoptons pour caractériser l'intervention éducative, comme d'autres types d'intervention d'ailleurs, si elle n'exclut pas cependant le refus de la part du sujet, rejette néanmoins les caractéristiques impositives et répressives et requiert le recours à cet attribut de bienveillance que nous empruntons à Belin (1997, 1999). Celui-ci, s'inspirant des travaux de Winnicott (1975), s'écarte de la conception de la bienveillance entendue comme l'attitude morale fondée sur l'indulgence et l'acceptation de l'autre, conception entre autres portée par Speamann (1997). Par bienveillance, Belin entend plutôt l'idée que le sujet reconnaît qu'il est "bien veillé"

<sup>3</sup> Sur la question éthique, que nous ne pouvons développer ici, voir entre autres Atlan (1986, 1991), Caillé, Fournier, Laroche, Lenoir, Malherbe et Marcos (1995), Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault (1998), Enriquez (1993), Etchegoyen (1991), Habermas (1978, 1991), Lacroix (2000), Legault (2001), Lenoir (sous presse), Malherbe (2000), Morandi (1999) et, bien entendu, Weber (1959).

parce que les conditions appropriées ont été mises en œuvre, parce que l'intervenant assure au mieux de ses connaissances et de ses compétences une adéquation entre les modalités opérationnelles du système d'intervention, les problématiques sociales et les finalités socio-éducatives poursuivies. Il est "bien veillé" parce qu'il est pris en considération et reconnu comme responsable, et que les processus d'apprentissage se développeront au sein d'un espace accueillant, d'un environnement tolérant et supportant l'expérience cognitive où s'exerce la capacité pour le sujet d'accepter ou de refuser l'intervention.

De ce deuxième point de vue, ultérieurement repris et développé, l'intervention éducative ne vaut que dans la mesure où elle offre cet espace potentiel de bienveillance où l'action de l'intervenant est de "bien veiller" à mettre en place les conditions, sur lesquelles nous allons nous pencher, qui susciteront des activités d'apprentissage de la part de sujets. Disons-le dès à présent de manière explicite, cette conception de l'intervention éducative relève d'une option sociale fondée sur le souci de l'émancipation de l'être humain.

Est-ce à dire que l'un des trois plans<sup>4</sup> qui constituent, pour reprendre Tardif et Lessard (1999), la tâche des enseignants du point de vue de l'interaction communicationnelle, celui de l'imposition, serait ignoré ou exclu? Les deux chercheurs rappellent que les enseignants, en plus d'être des "lecteurs de situations" et des acteurs participant à un processus communicationnel complexe, «imposent aussi du sens, ils dirigent la communication pédagogique et contribuent de la sorte à orienter le programme d'action en cours en fonction des significations qu'ils privilégient» (p. 335). Il ne s'agit donc pas de nier l'existence d'un rapport de pouvoir dans toute intervention, mais de mettre en évidence l'indispensable nécessité pour un enseignant d'en user prudemment, de façon réfléchi et critique, dans le sens de bienveillance que nous venons de signifier et avec la conscience claire des enjeux sociaux et culturels que portent les interventions éducatives.

### **POURQUOI RECOURIR À LA NOTION D'INTERVENTION ÉDUCATIVE? OU LES FONDEMENTS D'UNE PROBLÉMATIQUE**

Pour qualifier l'action professionnelle d'un formateur engagé dans une activité d'enseignement, nous faisons appel à la notion d'intervention éducative plutôt qu'à des termes comme relation éducative, pratique ou, encore tout simplement, enseignement. Le choix de cette notion, inspirée à l'origine par les travaux de Not (1979, 1987), résulte de plusieurs motivations, en lien direct avec la dimension professionnalisante de la fonction enseignante.

Premièrement, la notion a l'avantage d'être centrée sur l'action de l'enseignant (ou du formateur<sup>5</sup> plus généralement) orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants. De profonds changements dans les domaines de l'enseignement et de la formation à l'enseignement s'observent depuis plusieurs décennies en Occident. Il n'est qu'à penser aux travaux menés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (1992, 1995, 1997) au cours des années 1990; ces travaux mettent en relief des attentes sociales nouvelles concernant les objets

<sup>4</sup> Les deux autres plans sont l'interprétation et la communication (Tardif et Lessard, 1999).

<sup>5</sup> Dorénavant, afin d'éviter des énumérations fastidieuses (enseignante, enseignant, professeure, professeur, formatrice, formateur, etc.), le mot "enseignant" sera utilisé de façon générique pour qualifier toute intervenante et tout intervenant de tout ordre d'enseignement, incluant l'ordre universitaire, qui dispense un enseignement formel.

d'enseignement, en rupture avec les conceptions relatives à la prédominance des disciplines qui ont prévalu jusqu'à tout récemment, et des modalités à initier pour les actualiser. De nombreuses publications, tant en Europe (par exemple, Brophy, 1999; Charlier, 1998; Walberg et Paik, 2000) qu'en Amérique du Nord (par exemple, American Council on Education, 1999; Holmes Group, 1995; Jacobson, Emihovich, Helfrich, Petrie et Stevenson, 1998; Raymond et Lenoir, 1998; Tardif et Lessard, 1999; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) insistent sur la nécessité d'un recours à des pratiques enseignantes effectives et efficaces, et, par là, sur l'urgence d'une réforme des pratiques de formation dans un contexte de professionnalisation (Altet, 1994; Bourdoncle, 1991 1993; Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986; Martinet, Raymond et Gauthier, 2001).

Face à des transformations profondes des sociétés occidentales (rapports nouveaux entre économie, politique, citoyenneté; internationalisation et accélération des échanges; nouveaux moyens de communication et d'information; nouvelles attentes sociales; etc.), s'est progressivement développé au cours des 50 dernières années un mouvement d'affirmation de la spécificité des formations professionnelles, ce qu'illustrent entre autres l'introduction de l'approche par problèmes dans la formation médicale ou celle par projets dans la formation aux professions du génie. Ainsi que nous le montrons dans une étude comparative (Lessard, Lenoir, Martin, Tardif et Voyer, 1999) prenant en considération différents pays occidentaux, dont les États-Unis et le Canada, la réforme de la formation à l'enseignement repose sur «deux grands ordres de préoccupation: le rehaussement des standards de formation et une formation professionnelle fondée sur un partenariat université-école» (p. 9). L'établissement de référentiels de compétences dans la formation à l'enseignement implique en effet, ainsi que cela se fait déjà pour d'autres formations professionnelles (par exemple, pour les formations agricoles, voir Barabat, 1999, et Raisky, 1993) de confronter un double rapport, celui à la pratique et celui aux savoirs homologués. Il importe donc, dans le domaine de l'éducation, de reconsidérer, en fonction de ces tendances nouvelles, les pratiques chez les enseignants en exercice tout comme dans la formation à l'enseignement par une mise en interaction de la pratique elle-même, des savoirs d'action (les savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques, organisationnels; les savoirs d'expérience; les savoirs d'altérité; etc.) et des savoirs disciplinaires (savoirs des sciences de l'éducation et savoirs d'enseignement).

C'est pourquoi nous privilégions la notion d'intervention éducative à celle de relation éducative qu'avait proposé Postic en 1979. Cette définition, certes fort intéressante, s'avère englobante, car elle tient compte de tout ce qui lie un enseignant et ses élèves dans un contexte éducatif finalisé, mais elle ne met pas en exergue ce qui constitue notre objet d'étude. Postic (1979) définit la relation éducative comme «l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire» (p. 21-22). Plus précisément, la notion d'intervention éducative se centre, quant à elle, sur l'agir de l'intervenant et elle a l'avantage de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes. Elle retient comme paramètres de base, ainsi que nous le verrons plus loin en abordant les modèles d'intervention éducative (MIE), les conceptions

des finalités et des processus éducationnels adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation, c'est-à-dire comment peuvent se concevoir et s'actualiser les différentes interactions entre ces composantes.

Deuxièmement, la notion d'intervention éducative témoigne du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage. La conception qui a régné, et qui règne encore parfois, est une conception du rapport au savoir qui s'appuie, d'une part, sur une vision de l'enseignement dans une optique de transmission, d'approche descendante, impositive, normative, prescriptive et, d'autre part, sur une vision de l'apprentissage dans une optique d'ingurgitation, de soumission à la parole (une vision bancaire ou digestive dirait Paulo Freire). Une telle perspective repose sur une posture épistémologique de type largement réaliste qui réifie<sup>6</sup> le savoir en le présentant comme un "donné" préexistant. L'idée d'intervention met en évidence, nous l'avons précédemment noté, cette interaction constitutive du rapport enseignement-apprentissage qui lie l'enseignant et ses élèves, ce que soulignent également avec force Tardif et Lessard (1999). Aucun des termes "pratique"<sup>7</sup> et "enseignement" ne met en relief la centralité de ce que nous qualifierons plus loin, en reprenant l'expression de Winnicott (1975) d'espace transitionnel. La notion ouvre ainsi à la nécessité de concevoir le rapport qui se noue entre des sujets apprenants et un enseignant en faisant appel à d'autres notions (situation, médiation, dispositif) qui permettent au moins de décrire le phénomène interactif. Elle souligne aussi la nécessité de saisir dorénavant les pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement comme une entreprise collective, partagée et concertée (Tardif, Lessard, Lenoir et Gauthier, 2001).

Ce qui est ainsi mis en exergue, d'un point de vue épistémologique, c'est bien le passage du paradigme de la simplification à celui de la complexité (Favre et Lenoir, à paraître; Morin, 1990). Or, à ce jour, et il s'agit là d'une troisième raison, il faut bien admettre que les recherches dans les domaines de l'enseignement et de la formation à l'enseignement considèrent davantage en-

<sup>6</sup> Réifier, c'est constituer un concept, que l'on abstrait d'un ensemble empirique selon des procédures méthodologiques *ad hoc*, en une réalité distincte et autonome de cet ensemble dont il a été précisément abstrait, et l'appréhender comme un "donné naturel", stable et autonome, en occultant ainsi sa production et son mode de production humains. Ainsi que le souligne Lukàcs, la réification trouve son application concrète à l'origine dans le rapport marchand analysé par Marx, dans le caractère fétichiste de la marchandise (Lukàcs, 1960, p. 110 ss.). Pour Lukàcs, qui s'inspire des travaux de Marx et qui en élargit le sens à l'ensemble des rapports sociaux et aux processus cognitifs, par la réification, dont la structure s'enfonce de plus en plus profondément dans la conscience, «les qualités et capacités humaines ne s'intègrent plus dans l'unité organique de la personne; elles apparaissent comme des choses que l'homme possède et extériorise comme des objets du monde extérieur» (*Ibid.*, p. 209). En conséquence, la conscience réifiée perd toute capacité d'appréhender la réalité en tant que processus de production sociohistorique: il s'agit d'une conscience atemporelle, isolée, éclatée, atomisée, adialectique et identificatrice, ainsi que le souligne Gabel (1974, p. 287-288), qui conduit à une attitude contemplative du réel. Pour sa part, Israël effectue, en s'inspirant de Goldmann (1959), un rapprochement intéressant entre les processus sociaux réifiés et les processus cognitifs pour associer ces derniers à la pensée magique. Tout comme les rapports sociaux acquièrent, par le biais de la réification, les apparences de rapports "naturels", l'expérience immédiate conduit l'être humain à se percevoir comme étant soumis au pouvoir et au contrôle de "lois naturelles" suprahistoriques (qui l'excluent en tant que sujet producteur) et «à attribuer à des objets non humains la possibilité de [le] gouverner» (Israël, 1972, p. 445). Il est donc permis d'établir une analogie entre la réification et la pensée magique dans la mesure où celle-ci se caractérise «par l'anthropomorphisme, c'est-à-dire par la tendance à assigner des caractéristiques humaines aux choses inanimées» (*Ibid.*, p. 445).

<sup>7</sup> Ceci ne signifie nullement que la notion de pratique soit inintéressante. Voir entre autres Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) et Bourdieu (1980).

core les pratiques selon une approche fortement cloisonnée. Une analyse, même sommaire, de la documentation scientifique portant sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement, laisse voir une fermeture entre ses différentes composantes. Ainsi, le didacticien ignore le pédagogue, qui le lui rend bien; et il en est de même avec le chercheur centré sur la gestion de la classe. Chacun est profondément convaincu que la perspective sur laquelle il travaille est centrale, ce qui le conduit même, à l'occasion, à croire qu'elle englobe les deux autres ou que celles-ci ne sont que secondaires, sinon carrément superfétatoires. Bref, on ne peut que constater un isolement monodisciplinaire et une approche fragmentée qui se heurtent aux finalités socio-éducatives de l'école tant au Québec qu'ailleurs (Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique, 1994; D'Hainaut, 1991; Gouvernement du Québec, 1979). Ces visions cloisonnées reposent sur un postulat qui est inapproprié, «car l'esprit de l'élève n'est pas compartimenté selon des catégories d'objets que seraient les disciplines; pas plus que son vécu et sa démarche lorsqu'il découvre ou analyse son milieu ne sont limités naturellement à un cadre prédéterminé» (D'Hainaut, 1991, p. 19). Une telle approche de l'enseignement ne peut qu'accroître les problèmes d'actualisation en classe, particulièrement de la part d'un enseignant du primaire (un généraliste) qui intervient dans plusieurs champs disciplinaires. Ce même enseignant, à qui il est demandé de concevoir et d'actualiser des situations signifiantes pour l'enfant, doit alors prendre en compte, par exemple, une dizaine de didactiques distinctes qui, de plus, s'ignorent entre elles (Lenoir, 2000a). Bien plus, il aurait à les articuler entre elles pour pouvoir développer des approches interdisciplinaires demandées par les directives officielles. Il n'est donc pas étonnant de constater un fort cloisonnement dans les pratiques enseignantes. Au mieux, elles s'appuient sur une approche pluridisciplinaire (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, Larose et Geoffroy, 2000; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000; Lenoir et Sauvé, 1998a, 1998b).

Du point de vue de la formation à l'enseignement, la même conception s'observe et conduit au mieux, elle aussi, à une approche pluridisciplinaire. Or, ainsi que le relèvent maints auteurs, il faut dénoncer la tendance à croire que le simple rapprochement physique de personnes ou «la juxtaposition, dans l'esprit de la même personne, de formations disciplinaires fermées» (Perrenoud, 1997, p. 88) est à même de susciter la mise en œuvre de processus cognitifs intégrateurs et l'intégration des savoirs. Pour Klein (1990), il ne s'agit alors que des spécialistes disciplinaires qui travaillent côte à côte d'une manière additive, et sans effet intégrateur ajoute Petrie (1976). Brazeau (1980) dénonce le piège de la pluridisciplinarité, car il y décèle un éclectisme destructeur et Faure (1992) y voit une mystification. Pour sa part, Gusdorf (1968) nomme «mentalité magique» cette fréquente fausse conscience interdisciplinaire qui consiste «à réunir des spécialistes de spécialités différentes avec l'idée qu'un tel rassemblement suffirait à susciter un terrain et un langage commun entre ces individus qui n'ont par ailleurs rien en commun» (p. 1089).

De plus, l'orientation pragmatique qui caractérise l'université nord-américaine (Lenoir, 2000b), associée aux pressions sociales face aux activités professionnelles, conduit l'enseignement et la formation à l'enseignement à ne plus guère se soucier des perspectives ontologiques, axiologiques, épistémologiques, sociales, psychologiques, historiques, etc., qui sont pourtant au fondement de l'attribution du sens aux pratiques de formation et d'apprentissage (Fabre, 1999). Penser l'activité enseignante et assurer la formation professionnalisante requièrent alors de les étudier dans leurs différentes dimensions interconnectées. Il s'agit là d'un enjeu socioéducatif majeur qui

demande la mise en place de recherches systématiques, puisque l'action des enseignants et leurs rapports aux contenus des matières d'enseignement sont au cœur de l'intervention éducative.

Bref, ces divers constats réclament un nouveau cadre conceptuel pour appréhender l'agir des enseignants. La notion d'intervention éducative traduit bien la nécessité d'exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante<sup>8</sup>, métier relationnel qui ne se résume pas à la seule pratique d'énonciation d'un savoir. Ainsi, la problématique de recherche porte sur une question fondamentale en éducation, étant centrée sur l'intervention éducative dans l'enseignement et dans la formation professionnelle initiale et continue en enseignement, et, par là, sur le développement des conduites qui s'y rattachent, selon une approche ou dans une perspective interdisciplinaire. Dans ce sens, les populations concernées par les travaux de recherche sont, d'une part, les enseignants en exercice et tous les acteurs du milieu scolaire (conseillers et conseillères pédagogiques, directions d'écoles, etc.) dans leur fonction d'intervenant auprès de ces enseignants et, d'autre part, les futurs enseignants et tous les acteurs (professeurs d'université, chargés de cours, superviseurs de stages, maîtres associés, etc.) agissant à titre d'intervenant dans leur processus de formation.

#### **DIFFÉRENTS NIVEAUX DE SENS DE LA NOTION D'INTERVENTION**

Il importe toutefois, avant de présenter le cadre conceptuel qui sous-tend les travaux de la chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative, de considérer les différents sens dont cette notion d'intervention est chargée, de manière à préciser le ou les angles d'approche utilisés pour la caractériser du point de vue qui nous préoccupe.

Une analyse de la polysémie de cette notion dans la documentation scientifique conduit à l'élaboration par Nélisse (1997), qui parle plutôt d'une polyphonie, d'une grammaire de l'intervention professionnelle. Nélisse retient six niveaux de sens, desquels il dégage ensuite trois principaux réseaux – ou pôles – conceptuels (figure 1). Nous verrons ensuite comment Redjeb (1997) et Couturier (2001) les réaménagent en trois univers interprétatifs.

---

<sup>8</sup> La complexité de la fonction enseignante se comprend aisément, entre autres quand on considère les différents rapports problématiques qui la caractérisent et qui s'entrecroisent: rapport au pouvoir; rapport au savoir; rapport à autrui, au(x) sujet(s) et à la société; rapport au temps; rapport à la pratique; rapport à soi; rapport à la profession; etc.

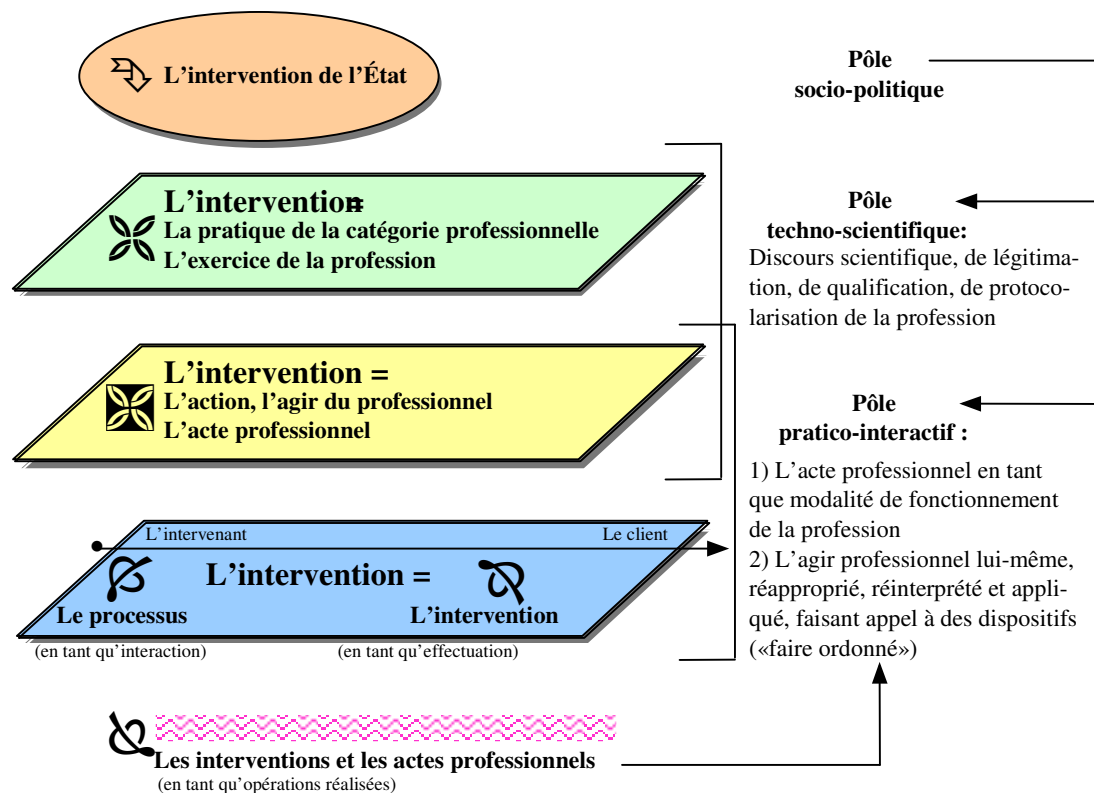


Figure 1 — La grammaire de l'intervention professionnelle selon Nélisse (1997)

Le premier niveau de sens concerne l'intervention de l'État, toujours présente d'une manière ou d'une autre dans les professions. Au second niveau, l'intervention renvoie à la pratique entendue comme catégorie professionnelle, à l'exercice de la profession. Ce premier palier d'usage porte sur les énoncés généraux qui qualifient de façon synthétique et générique l'univers d'exercice de la profession (par exemple, la pratique [l'intervention] enseignante; la pratique [l'intervention] médicale). Au troisième niveau de sens l'intervention prend comme signification l'acte professionnel dans sa globalité. Ce deuxième palier d'usage renvoie aux «acceptations de portée générale» (Couturier, 2001, p. 174) du palier précédent, mais dont le sens vise la mise en forme, la catégorisation des actes professionnels (par exemple, l'intervention en tant que diagnostic, en tant que processus évaluatif, en tant que consultation de dossier). Si les deuxième et troisième niveaux de sens définissent la notion d'intervention d'un point de vue général et extérieur, les quatrième et cinquième niveaux de sens, constitutifs du troisième palier d'usage, sont centrés, d'une part, sur l'intervention en tant que processus interactif entre un intervenant et un sujet client et, d'autre part, sur l'intervention en tant qu'actualisation, effectuation (opérer, réaliser, exécuter, actualiser, etc.). À ce troisième palier interagissent ainsi deux niveaux de sens, car l'intervention est ici saisie en tant que relation effective, en tant que mise en œuvre d'un processus relationnel entre le professionnel et un ou des sujets clients. L'intervention est donc ici conçue à la fois comme engagement de l'intervenant dans un processus d'intervention, impliquant un ensemble de ressources, qu'il mobilise, auprès d'un ou de sujets clients (qui recourent aux ressources accessibles), et effectuation (mise en œuvre) de l'action d'intervention dans l'ensemble (complexe) de ses di-

mensions. Enfin, le sixième niveau de sens – et quatrième palier d'usage – considère les interventions en référence aux différents gestes mis en œuvre, aux actes posés au cours de la mise en œuvre de l'intervention. Il s'agit ici de la pratique effective au sens strict du terme<sup>9</sup>.

Nélisse (1997) dégage ensuite trois principaux réseaux (ou pôles) conceptuels générés par cette grammaire. Le premier pôle, technoscientifique, relève quant à lui de la raison instrumentale et de la gestion. Il se développe à la charnière des niveaux 2 et 3. C'est généralement sur ce plan que se développe le discours scientifique et technique sur l'intervention professionnelle, la protocolarisation de l'activité professionnelle, le rôle social et le statut de la profession, ainsi que le discours de légitimation de la fonction et de la pratique professionnelle. C'est à ce niveau que se définissent les compétences requises pour exercer telle profession. Et c'est également sur ce plan que se situe un ordre professionnel ou l'État, quand un ordre est absent ainsi que c'est le cas dans le milieu de l'enseignement, ou encore l'université en ce qui a trait à la production des curriculums ou les règles de différents ordres définissant la dimension enseignante.

Le deuxième pôle, pratico-interactif, qui s'inscrit à la charnière des niveaux 3 et 4, opère selon une double tendance qui peut à l'occasion devenir contradictoire. D'une part, l'acte professionnel régit normativement et de l'extérieur l'activité professionnelle et précise – par un code, par des règles, etc. – les modalités de fonctionnement de la profession (les attentes sociales, les conduites et activités professionnelles, la déontologie, etc.). D'autre part, l'agir professionnel renvoie à l'action elle-même du professionnel, à "l'acte professionnel" réapproprié, interprété et appliqué en fonction de choix éthiques, de l'analyse de situation, etc. Cet agir professionnel, qui est un "faire ordonné", s'actualise dans une interaction entre le professionnel et un ou des sujets. Il requiert le recours à un processus d'intervention (à une démarche méthodologique et à un dispositif) qui permet cette intervention et qui agit en tant que processus médiateur. L'intervention est alors *praxis* qui tient compte des intentions poursuivies et des attentes de l'État, de la profession, de l'intervenant, des sujets, ainsi que des contraintes relevant du contexte (social, culturel, économique, etc.) pour poser, en fonction de la qualité du jugement du praticien et des valeurs auxquelles il adhère, un ensemble d'actes jugés efficaces pour conduire au changement attendu. La tension qui peut s'établir entre l'acte professionnel et l'agir professionnel peut donc être potentiellement conflictuelle en ce que le désir d'agir émanant de l'intervenant ne se combine pas toujours harmonieusement avec les exigences pratiques de l'intervention (le "faire" praxéologique) et avec les contraintes relevant de la définition normative de l'acte professionnel, par exemple celles relevant du code déontologique de la profession.

Le troisième pôle, sociopolitique, réside dans l'influence plus ou moins grande exercée par l'État sur le pôle pratico-interactif et sur le pôle technoscientifique. Il renvoie aux perspectives socio-idéologiques et aux directives émanant du gouvernement qui influent sur la conception et la définition de l'acte professionnel et des compétences qui le définissent. Cette influence de l'État est particulièrement forte en ce qui regarde la profession enseignante. Il importe également de souligner ici que la formation à l'enseignement est elle-même largement sous juridiction gouvernementale au Québec, pour la raison précédente, certes, mais aussi parce que c'est l'État qui, *in*

---

<sup>9</sup> Voir la note 1 sur la notion de pratique.

*fine*, approuve depuis le début des années quatre-vingt dix les curriculums de formation à l'enseignement par le biais du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), et non la Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec (CREPUQ) comme c'est le cas pour les autres curriculums universitaires. C'est lui qui impose explicitement sa conception du curriculum qui doit être élaboré et qui en reconnaît la valeur par l'émission des brevets d'enseignement (Laforest et Lenoir, 1995). Bref, l'État québécois, par le biais de son ministère de l'Éducation, s'immisce directement dans la gestion académique et administrative de la formation universitaire à l'enseignement.

Relevons par ailleurs avec Nélisse (1997) un certain nombre de transformations qui affectent la notion d'intervention et qui conduisent à son utilisation généralisée par l'État comme par les professionnels eux-mêmes. Premièrement, l'affirmation politique que "la personne est au centre des services" «vise à éroder le pouvoir des producteurs (établissements et professionnels) sur les services rendus au profit du client» (p. 28). Un tel discours est aujourd'hui généralisé en éducation dans les sociétés occidentales, les élèves étant déclarés au centre des apprentissages. Deuxièmement, l'État a de plus en plus de difficultés à gérer les équilibres entre les différents secteurs (santé, éducation, etc.) et on observe la conviction de plus en plus répandue qu'un secteur professionnel ne détient pas le monopole sur le champ d'action dans lequel il intervient (l'éducation n'est pas exclusive au système scolaire, la santé à la médecine, etc.). Troisièmement, la nécessité de penser plus collectivement, de façon intersectorielle, les dispositifs d'intervention (par exemple, établir des communautés d'apprentissage) est une idée qui obtient une écoute accrue. Quatrièmement, le désengagement de l'État, dû entre autres à la crise financière qui l'a durement frappé, à son affaiblissement lié à la mondialisation et au néolibéralisme, renvoie de plus en plus la responsabilité des questions sociale à la société civile. Cinquièmement, on observerait une certaine désorientation sociale des professionnels liée à l'affaiblissement du prestige de l'acte professionnel et à la diversification des rôles attribués à chaque profession.

À la suite de sa recherche doctorale sur les pratiques d'intervention de deux catégories professionnelles travaillant en CLSC, les infirmières et les travailleuses sociales, Couturier (2001) conclut que, pour ces deux catégories professionnelles, «l'intervention est de toute évidence une action relationnelle qui apparaît *a priori* comme une *praxis*, soit une véritable mobilisation du soi professionnel» (p. 402) qui se traduit par une accentuation, soit du versant des relations humaines (engagement existentiel), soit de celui des relations professionnelles (instrumentalisation de l'activité relationnelle). Les travaux menés sur la professionnalisation du métier d'enseignant ont permis de distinguer, de la même manière, entre le professionnisme, qui renvoie aux traits identitaires et à la place qu'occupe un groupe social dans la division sociale du travail, et la professionnalité, qui se réfère à l'idée et aux modalités de développement professionnel (Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 1999).

De plus, Couturier (*Ibid.*) considère que le réseau conceptuel produit par Nélisse ne prend pas suffisamment en compte «la perspective pratique, *a fortiori* praxique, de l'intervention» (p. 184) et qu'il néglige l'importance des invariants praxéologiques qui «structurent les possibles de l'action, comme articulation fondatrice du général et du particulier, du social et du pratique» (p. 185). L'intervention, en tant qu'agir professionnel, se caractérise par un fréquent recours à des

invariants praxéologiques qui agissent en tant que schèmes (raisons) pratiques, que modalités de régulation (capacité d'anticiper, de gérer, de poser le "bon" geste, etc.) fonctionnant dans l'aléatoire, le circonstanciel, l'évolutif, qui renvoient au concept de "sens pratique" utilisé par Bourdieu (1980). Par invariants praxéologiques, Couturier entend les différents gestes, conduites et convictions énoncés de manière répétitive par un ensemble d'intervenants et/ou observés de façon itérative dans leur pratique et qui justifient, guident cette pratique et en forment les éléments constitutifs. Dans le champ de l'éducation, il est d'usage de qualifier ces invariants de routines.

En suivant Redjeb (1997) qui s'inspire d'Habermas (1987), il est également permis de reconnaître que l'intervention s'inscrit au sein de trois espaces (ou "mondes"): le monde des systèmes renvoyant à l'agir téléologique et stratégique; le monde vécu renvoyant à l'agir régulé par des normes; le monde subjectif renvoyant à l'agir dramaturgique. Il importe ici de noter que l'intervention éducative ne peut se confondre avec une action éducative quelconque, car elle est toujours médiatisée par le monde de systèmes: l'État et ses politiques, le ministère de l'Éducation, le curriculum, le régime pédagogique, etc. C'est pourquoi l'enseignant, en tant qu'intervenant dans une école, participe à ces trois mondes: il est produit et acteur du système scolaire et sa légitimité première provient de sa qualification par l'État; il inscrit son action dans le quotidien du vécu; il participe comme sujet, porteur de son identité professionnelle, de sa personnalité et d'un ensemble de choix, à une relation avec autrui.

Ces trois mondes influent, par un ensemble de normes, sur cette relation et sur la conception de l'intervention: des normes du système marquant l'agir téléologique (une intervention plus formalisée); des normes sociales marquant un agir régulé entre l'intervenant et son interlocuteur (une intervention plus sociale); des normes intériorisées, personnelles, marquant l'agir dramaturgique (une intervention plus subjective). C'est dans le sens de l'intervention sociale qu'Habermas (1978, 1987, 1991) préconise l'agir communicationnel, axé sur une interaction discursive, fondée sur une éthique de la discussion qui se dégage des normativités systémique, du vécu social et subjective, et sur une visée d'intercompréhension, entre deux sujets à la recherche d'une entente à propos d'une situation problème.

Couturier (2001) conclut en retenant trois groupes de conceptions de l'intervention, proches des conceptions de Redjeb. Premièrement, l'intervention comme système déterminant se déploie autour de l'axe des systèmes d'intervention et renvoie au monde des systèmes qui se situent en dehors et préalablement à la *praxis* professionnelle. Elle atteste d'un effort de rationalisation de l'action professionnelle, mais aussi «d'assujettissement de la *praxis* à des impératifs scientifiques, politiques et technocratiques [...]. Intervenir, c'est alors répondre à la question suivante: quelle est la façon la plus efficace et rationnelle d'agir en regard de la demande sociale? La pratique professionnelle apparaît alors comme le bras opératoire de l'État, de la science et de la technique» (*Ibid.*, p. 85). Deuxièmement, l'intervention comme vécu de la pratique se déploie autour de l'axe des invariants praxéologiques et renvoie au monde du quotidien, avec ses règles, ses normes et ses contraintes, tel que vécu par l'intervenant. «Les invariants praxéologiques (Soulet, 1997) sont les conditions pratiques de l'action pour tout travail interactif. [...] On parle ici de savoir-faire, de coups de main, d'*habitus*, [de routines] et de l'ensemble des exigences pratiques de l'efficacité du travail dans les métiers relationnels. Intervenir, c'est alors répondre à la question suivante: com-

ment rencontrer ces exigences pratiques à l'occasion d'une demande spécifique? La pratique professionnelle apparaît alors comme un *habitus* et un *ethos* professionnels, au sens de Bourdieu (1980)» (*Ibid.*, p. 85). Troisièmement, l'intervention comme mobilisation de soi professionnel, comme engagement du sujet professionnel, se déploie autour de l'axe praxique et renvoie «au monde subjectif, à la *praxis* comme mobilisation de soi dans des activités complexes et finalisées (Ladrière, 1990), parfois comme projet transformationnel. Il s'agit alors du monde des intentions et des projets et, surtout, du sens que prend toute action professionnelle dans le cadre d'une relation entre un usager et un professionnel. Intervenir, c'est alors répondre à la question: quel sens a pour le professionnel sa propre action en regard de la demande existentielle d'un client? La pratique professionnelle apparaît alors comme une *praxis*, entendue comme une action éthique et réflexive, véritable engagement existentiel en vue du *mieux vivre ensemble*» (*Ibid.*, p. 85-86).

Les différents niveaux de sens de la notion d'intervention et leur restructuration en trois réseaux et au sein de trois "mondes" montrent leur compénétration et leur interinfluence. Ainsi, il ne peut être question, en faisant porter les activités de recherche sur le pôle pratico-interactif, de faire fi des deux autres pôles, car on ne peut l'analyser et le comprendre que dans la mesure où il est éclairé par des dimensions relevant des deux autres pôles. On ne peut encore moins négliger de prendre en considération les finalités poursuivies par les différents corps institutionnels, les différents regroupements et les différents acteurs qui interviennent directement comme indirectement dans le système scolaire. Car ce sont ces données qui permettent d'éclairer la question du sens de l'intervention éducative sur les plans épistémologique, psychologique et sociologique.

#### UN CADRE CONCEPTUEL

Cette section présente le cadre conceptuel sur lequel s'appuient les différentes recherches menées au CRIE et par la chaire de recherche. Deux principaux concepts – de médiation et de dispositif – sont ainsi associés à la notion d'intervention éducative.

#### Des éléments de définition

À la lumière de ce qui précède, par intervention éducative, nous entendons l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées (légitimation à divers niveaux: politique, qualifiant, culturel, idéologique, etc.), en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés.

L'intervention éducative est fondamentalement un processus dialectique (du grec *dialektikes*) en ce sens qu'elle instaure un dialogue, une confrontation discursive de points de vue distincts qui impliquent des élèves, des savoirs et un ou des enseignants. Dans ce sens, elle présuppose l'existence d'une interrogation existentielle sur le sens donné, l'expression d'une opinion autre qui puisse se développer et contester l'interprétation monolithique d'un discours positif, poser l'hypothèse d'une autre vérité; elle admet qu'une opinion contraire puisse être porteuse de sens, que la vérité n'est plus directement révélée par ce discours, mais qu'elle est désormais le résultat d'une recherche, la synthèse d'une confrontation entre des thèses opposées.

La méthode dialectique, caractérisée par la négation même<sup>10</sup> d'un point de vue assuré pour vrai, traduit bien le questionnement humain, ce mouvement de la pensée dans sa quête continue de significations à son univers, à partir de synthèses sans cesse soumises au feu de nouvelles contradictions, toujours renouvelées, qui résultent du dialogue entre les tenants d'un système de représentations explicatif considéré comme positif et universel et ses détracteurs qui soutiennent une ou des positions antithétiques. Le dialogue suppose nécessairement qu'un énoncé adverse puisse avoir aussi un sens, qu'il existe la "vérité" admise et son contraire, par là, que signification et vérité sont dorénavant dissociées. Gadamer (1976) l'a bien montré en soulignant que la dialectique en tant qu'art de «conduire un dialogue ne demande pas qu'on réduise l'autre au silence à force d'arguments, mais au contraire qu'on prenne vraiment en considération le poids positif de l'autre opinion. C'est donc un art de mettre à l'épreuve. Or l'art de mettre à l'épreuve, c'est l'art de questionner. [...] questionner veut dire mettre à découvert et poser dans l'ouvert» (p. 214).

L'intervention éducative est de la sorte une *praxis* existentielle et sociale qui intègre dialectiquement discours, action, pratique et réflexion critique. Plutôt que de se penser dans la dissociation des composantes auxquelles les enseignants sont confrontés, elle est rapport entre les dimensions didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs), les dimensions psychopédagogiques (rapport aux élèves/à l'élève) et les dimensions organisationnelles (la gestion de l'enseignement en tant que rapport à l'espace classe et au milieu extérieur, au temps et aux moyens organisationnels mis en œuvre), le tout inséré dans un dispositif institutionnel (la classe, l'école, le système d'enseignement) et ancré dans un rapport au social spatiotemporellement déterminé. Un bel exemple de cette étroite imbrication des trois dimensions – didactiques, pédagogiques et organisationnelles – dans la pratique enseignante est fournie par Gauthier et Martineau (à paraître). Ces auteurs, reprenant Doyle (1983), montrent bien l'interdépendance des différentes dimensions en ce que les enseignants structurent leur intervention en fonction d'un ensemble de facteurs, les uns liés aux savoirs à enseigner, aux réactions des élèves à leur égard, etc., les autres liés à des aspects organisationnels et pédagogiques (l'ordre, la qualité des interactions sociales, la disponibilité des ressources, etc.), et même à des facteurs extérieurs (le climat, le contexte social, etc.). Bref, l'intervention éducative s'inscrit d'abord dans une logique de la pratique (Pourtois et Desmet, 1998), de l'action (Raisky, 1993) et non dans une logique disciplinarisante. De ce fait, elle est fondamentalement interdisciplinaire, sinon circumdisciplinaire (Lenoir, 2000c).

Ainsi définie, l'intervention éducative en milieu scolaire inclut alors l'ensemble des actions de planification (phase préactive: identification de la situation problème; établissement d'un jugement de valeur justifiant l'action; structuration de l'action au sein d'un dispositif), d'actualisation en classe (phase interactive: l'agir en situation) et d'évaluation de l'actualisation (phase post-active). Ainsi conçue, l'intervention s'avère bien un travail réfléchi et réflexif de rationalisation et de prescription, une action de régulation finalisée menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé: «la logique de l'intervention est pour Nélisse une logique d'action publique légitimée avant tout par l'intérêt public, tel que politiquement défini, bien entendu» (Coutu-

<sup>10</sup> Ce qui caractérise l'accès au "vrai", du point de vue dialectique, c'est la négativité entendue dans le sens hégélien de l'allemand *aufheben*, soit dans le sens de dépasser en surmontant pour réinterpréter, réaménager en donnant une nouvelle signification. Ce concept renvoie directement à celui d'équilibre majorant utilisé en psychologie développementale par Piaget.

rier, 2001, p. 78). Bref, «l'intervention est une *praxis* transformatrice posant l'axe *légitimité/projet/changement effectif* comme pivot central de l'action professionnelle» (*Ibid.*, p. 80).

Étant donné le caractère “interventionniste” de l'intervention éducative, Pourtois et Desmet (1998), qui la définissent comme une nouvelle méthodologie de l'action sociale, relèvent 12 principes fondamentaux (tableau 1) qu'il importe de prendre en compte, d'une part pour éviter à la fois le seul travail “en extériorité”, qui néglige les sujets, ou “en intériorité”, qui oublie les finalités, et, d'autre part, du fait que l'on agit “sur” et “avec” des sujets qui sont responsables, exigeants, actifs et réactifs. Ces principes<sup>11</sup>, qui sont structurés autour de quatre axes, mettent en évidence le principe de “bienveillance” et celui de régulation – et non de contrôle – qui doivent caractériser l'intervention éducative.

**Tableau 1**  
**Les principes fondamentaux à considérer lors d'une intervention éducative,**  
**selon Pourtois et Desmet (1998)**

- 
1. L'axe systémique, le terrain étant avant tout un écosystème où toutes les dimensions sont en interaction constante:
    - 1.1 Découvrir l'opportunité, c'est-à-dire effectuer une analyse diagnostique du terrain pour en dégager les besoins, les attentes, les objectifs et les représentations des sujets et des autres acteurs du terrain, les possibles, la pertinence de l'intervention, son univers de sens, les caractéristiques du contexte sociale, etc.
    - 1.2 Accepter la complexité, c'est-à-dire prendre en compte les diverses dimensions qui constituent le terrain, admettre l'existence de points de vue divers, respecter les préoccupations et les cheminements divers, accepter le divorce entre théorie et pratique et penser l'action à divers niveaux (par exemple, enseignants, directions, cadres, conseillers pédagogiques).
    - 1.3 Repérer la socialité, c'est-à-dire identifier et respecter les caractéristiques sociales et culturelles du terrain, indépendamment des conceptions idéologiques qui animent les intervenants.
  2. L'axe de l'économie, qui renvoie aux préoccupations de production, de sens, d'instrumentalité:
    - 2.1 Susciter la productivité, c'est-à-dire favoriser et soutenir l'introduction d'activités de production et de créativité (concrètes et imaginées) positives, valorisantes pour les sujets, sources de solidarité et d'identité collective.
    - 2.2 Fabriquer du sens, c'est-à-dire s'appuyer sur les sujets comme acteurs participants et sur leur expérience subjective pour construire le sens (psychologique, sociologique, épistémologique) de l'intervention.
    - 2.3 Enrichir l'instrumentalité, c'est-à-dire favoriser la production d'instruments de lecture et d'analyse critique de situations (grilles d'analyse, méthodes de recueil de données, techniques de travail de groupe, etc.) ou, au besoin, en fournir.
  3. L'axe de la temporalité, qui requiert l'identification de repères temporels – et spatiaux – favorisant la structuration du projet d'intervention:
    - 3.1 Repérer la progressivité, c'est-à-dire de dégager des marqueurs de progression (et de régression éventuelle) dans le processus de changement en cours qui puissent stimuler la poursuite de l'intervention.
    - 3.2 Accepter la précarité des projets, c'est-à-dire accepter la fin de l'intervention, étant donné soit la décision des sujets concernés pour diverses raisons, soit leur acquisition de l'autonomie suffisante, signe de succès de l'intervention.
    - 3.3 Favoriser l'historicité, c'est-à-dire prendre en compte les modifications de perspectives de formation au cours de l'intervention, mettre en œuvre les moyens requis pour rendre capable la prise de distance par rapport aux *habitus* acquis (conceptions et pratiques) et pour garder des traces de l'itinéraire de formation parcouru, afin de pouvoir en prendre conscience et d'en intérioriser les acquis au sein de nouvelles pratiques,

---

<sup>11</sup> Plusieurs de ces principes sont “enrichis” de dimensions provenant de Lenoir et Laforest (1996).

ce qui implique une confrontation entre les nouveaux acquis et les représentations initiales, ainsi qu'entre les représentations et les éléments contextuels du réel et les perspectives théoriques, en vue de mettre en relation entre savoirs d'expérience et savoirs codifiés.

4. L'axe de l'axiologie, qui constitue la perspective critique, philosophique et politique qui sous-tend la détermination des finalités poursuivies et, par là, la justification de l'intervention, compte tenu de la conception de l'être humain qui prévaut:
  - 4.1 Éclairer la finalité, c'est-à-dire expliciter les finalités de divers ordres (politiques, éducatives, culturelles, économiques, etc.) poursuivies.
  - 4.2 Repérer l'ambiguïté, c'est-à-dire chercher à dégager les zones d'ombre, les équivoques, les ambivalences, les incertitudes, les imprécisions qui demeurent nécessairement dans toute intervention et qui sont liées au projet, au processus, aux contingences du terrain, aux acteurs, etc.
  - 4.3 Gérer la conflictualité, c'est-à-dire favoriser les débats, l'analyse des tensions et oppositions, et la négociation en vue d'établir les compromis acceptables et porteurs de progressivité.

### Le concept de médiation

L'intervention éducative en tant qu'action finalisée, interactive, dialectique, intégratrice, bienveillante et régulatrice menée par un acteur, l'enseignant, n'a toutefois de sens que parce qu'elle porte spécifiquement sur l'action elle-même de sujets apprenants. Dans ce sens, la notion d'intervention éducative, qui s'inscrit explicitement dans le paradigme de la complexité, est indissociable de celui de médiation<sup>12</sup>, car elle implique une interactivité pratique et régulatrice entre des sujets apprenants, des objets de savoirs prescrits et normatifs (par le curriculum) et un intervenant socialement mandaté (l'enseignant), le tout inscrit dans un contexte social spatiotemporellement daté. Intervenir, nous l'avons déjà relevé, c'est s'insérer dans un rapport de quelqu'un avec quelque chose ou avec un autre, c'est médier (Freynet, 1995).

Mais tout d'abord, que faut-il entendre par "médiation"? Au cœur du recours au concept de médiation se trouve l'idée que l'être humain est essentiellement un être de la *praxis*, c'est-à-dire un être social capable d'agir librement, de façon autonome, responsable, critique et créatrice, en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société à laquelle il appartient et d'interagir en pensée et en acte avec le monde (naturel, humain et social) dans lequel il vit. Ainsi entendue, la *praxis* est une production sociale finalisée, qui n'est pas simple production d'objets, mais autoproduction de sujets humains (dépassement de l'actuel et création de réalités et de sens nouveaux) par eux-mêmes ayant pour projet et intérêt de connaissance l'autonomie émancipatoire de la pensée critique au sens défini par Habermas (1973, 1976), en complément à un intérêt de connaissance d'ordre technique (instrumental) et à un intérêt de connaissance d'ordre pratique. En conséquence, le concept de médiation doit être saisi en tant qu'opposition radicale, d'une part, à l'illusion de la conscience immédiate, réifiée, par laquelle l'objet produit est investi des attributs mêmes de son rapport de production, et, d'autre part, aux conceptions axées sur l'immédiateté sensible (inductivisme). Il s'oppose également aux conceptions holistiques qui empêchent tout *distinguo* (Kosik, 1970).

<sup>12</sup> Pour un développement théorique du concept de médiation de plus grande ampleur dans le champ de l'éducation, nous renvoyons plus particulièrement à Cardinet (1995), Chappaz (1995), Daniels (1993), Debray (1991), Freitag (1986a), Hegel (1939-1941), Kojève (1947), Lenoir (1993, 1996) et à Wertsch (1985, 1991).

Mais le concept implique aussi une autre conception du rapport du sujet au savoir. Le processus d'apprentissage est appréhendé en tant que rapport d'objet, ou rapport d'objectivation (Freitag, 1973, 1986a). Ce rapport s'établit, dans un contexte social spatiotemporellement déterminé, entre un sujet et un objet (ou entre un ensemble de sujets et un ensemble d'objets). Il crée ainsi, par le fait même de l'identification d'un segment du réel comme objet à considérer, une rupture entre le sujet et cet objet identifié, rupture qui n'existait pas dans l'immédiateté du rapport social indistinct au réel.

Et cette rupture ainsi établie ne peut être surmontée que par la mise en œuvre d'un système objectif de régulation, une médiation. Dans cette perspective, tout processus d'apprentissage en tant que rapport que le sujet apprenant établit à un objet de savoir n'est jamais un rapport direct et immédiat d'appréhension du réel. Ainsi, un processus cognitif d'objectivation s'établit grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour. Comme l'a souvent répété Piaget (par exemple, 1967, 1969, 1970, 1971, 1975), la connaissance résulte d'une intervention active de la part du sujet sur l'objet (l'assimilation), non d'un simple enregistrement, et l'objet agit en retour sur le sujet qui doit ainsi s'accommoder. Et cette interaction est toujours médiatisée en ce sens que le processus d'objectivation établit une distance nécessaire entre le sujet et l'objet, interdisant de la sorte son intégration cognitive immédiate.

La rupture ainsi constituée est surmontée par le recours à un système objectif de régulation, psychogénétiquement constitué au sens mis de l'avant par Vygotsky. Celui-ci a souligné la dimension sociale première, interpsychique, du développement des processus psychiques et il précise que «le fait central de notre psychologie est le fait de la médiatisation» (Vygotsky, dans Wertsch, 1985, p. 139), soulignant par là la fonction médiatrice du langage et la médiation par des outils de l'action humaine (Wertsch, 1991, p. 19). Bref, le rapport cognitif d'objectivation (le processus d'apprentissage) s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système objectif de régulation (la médiation) fondé sur la parole en tant que discours et sur l'action humaine en tant que processus de production sociale; et ce système de régulation est constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport.

Dit autrement, l'intégration des savoirs comme résultat d'un apprentissage (ce que les Américains nomment l'*integrated knowledge*) implique également une intégration des processus d'apprentissage (ce que les Américains nomment l'*integrative approach*), c'est-à-dire le recours à des processus cognitifs médiateurs, lesquels incluent les démarches d'apprentissage requises (communicationnelle, de conceptualisation, expérimentale, de résolution de problèmes, esthétique, etc.), des *integrative processes*, indispensable à une intégration des savoirs, à l'*integrative knowledge* (Lenoir et Sauvé, 1998a, 1998b). En effet, le processus d'objectivation à caractère scientifique, propre à la formation scolaire, en tant que démarche méthodologique, tend à contrôler les relations qu'il établit entre les trois moments fonctionnels, explicitement différenciés, qui caractérisent une démarche à caractère scientifique – les moments théorique, empirique et opératoire –, à l'opposé de la connaissance «commune» qui fonctionne selon des schèmes opératoires implicites, discontinus ou ambigus, selon des modalités de détermination empirique qui relèvent de l'intuition, de la seule sensation ou perception réifiée des «choses», et qui n'exerce pas de contrôle critique sur sa production et sur son utilisation des procédures requises. Une telle appréhension du réel re-

lève de l'objectivisme, lequel résulte d'un processus de réification; celui-ci autonomise l'objet en le rendant étranger à l'action humaine qui le constitue, lui alloue une vie propre indépendante du sujet en attribuant à l'objet du rapport les propriétés mêmes du rapport à l'objet, le "réifie"<sup>13</sup> en même temps qu'il "réifie" le processus lui-même de production et le sujet producteur, produit la forme contemplative de la pensée et de la science, le "pseudo-concret" (Kosik, 1970) et conduit à la rupture de la totalité humaine en "essence" et en "existence" (Gabel, 1974; Jakubowsky, 1971; Suchodolski, 1960).

La structuration conceptuelle ainsi conçue repose sur l'existence de deux processus médiateurs qui se rencontrent: en effet, «tout système de régulation (médiation) peut donc être considéré à deux niveaux, soit, premièrement, comme "moyen" (moteur par sa dimension désirable) utilisé dans la manipulation, pratique ou cognitive, d'un objet posé en extériorité, ce qui renvoie ainsi, d'une part, à la dialectique du discours [et à la notion de dispositif qui sera traité plus loin] et, sur le plan opérationnel, à la méthode scientifique et, d'autre part, à la dimension "anthropogène" du rapport socioéducatif établi. Il peut également être considéré, deuxièmement, comme modalité constitutive d'un objet donné de degré supérieur, lequel est précisément alors le rapport médiatisé considéré dans sa réalité objective de l'interaction entre le sujet et l'objet, comme rapport réel, comme structure comportant un rapport, ce qui renvoie à la dialectique du réel, au processus d'apprentissage» (Lenoir, 1993, p. 69). Nous distinguons donc entre la médiation cognitive, qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir, et la médiation pédagogicodidactique, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive. Examinons maintenant ces deux types de médiation.

**La médiation cognitive** — Au cœur même de l'apprentissage se trouve un système objectif de régulation qui assure le rapport d'objet (ou rapport d'objectivation), c'est-à-dire une médiation qui est intrinsèque à ce rapport en ce sens qu'elle en fait partie et sans laquelle ce rapport n'existerait pas. Tel est le cas du langage. Comme l'indique Freitag (1986a), en tant que système objectif de régulation, la médiation, entendue au sens strict, intervient en tant que dimension intrinsèque du rapport "sujet-objet"; c'est une donnée de sa structure et non seulement la forme de l'analyse de cet objet (ou de sa manipulation). La médiation intervient comme modalité dans la détermination de la structure de l'objet, comme intermédiaire constitutif du sujet et de l'objet. Qu'il s'agisse du langage ou de l'action de production, le langage et la production ne sont pleinement langage ou production que dans la mesure où ils médiatisent «une *expérience*, c'est-à-dire [...] un rapport sujet-objet à caractère intentionnel» (p. 52).

Le concept de médiation cognitive met donc bien en exergue l'action de construction de la réalité par le sujet. Il s'agit d'une action qui passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même étant objet d'une construction. La médiation, ou, comme le désigne Kojève (1947), ce "désir d'autrui"<sup>14</sup>, considérée «en tant que composante intrinsèque et constitutive du

<sup>13</sup> Voir la note 6 sur le concept de réification.

<sup>14</sup> Dans son *Introduction à la lecture de Hegel*, Kojève (1947) exprime très clairement cet enjeu: «Le Désir humain doit porter sur un autre Désir. Pour qu'il y ait Désir humain, il faut donc qu'il y ait tout d'abord une pluralité de Désirs (animaux). Autrement dit, pour que la Conscience de soi puisse naître du Sentiment de soi, pour que la réalité humaine puisse se constituer à l'intérieur de la réalité animale, il faut que cette réalité soit essentiellement multiple. L'homme ne peut donc apparaître sur terre qu'à l'intérieur d'un troupeau. C'est pourquoi la réalité humaine ne peut être que sociale. Mais pour que le troupeau devienne une société, la seule multiplicité des Désirs ne suffit pas; il faut encore que les Désirs de chacun des membres

rapport d'objet, une donnée interne de sa structure, assure le détour nécessaire, surmonte et résout la rupture (comble la distance) que le sujet établit en produisant l'objet en extériorité par rapport à lui» (Lenoir, 1993, p. 68). Un processus d'apprentissage, en tant que processus d'objectivation, n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout construction médiatisée d'un objet. Le sujet cherche à appréhender non le réel objectivé lui-même, mais le désir qu'autrui en a en tant qu'objet désiré<sup>15</sup>, c'est-à-dire «l'objet-en-tant-qu'objet du désir d'autrui, c'est-à-dire l'objet dans sa généralité et sa permanence» (Freitag, 1986b, p. 58), en tant que concept, c'est-à-dire en tant que représentation abstraite de toute action virtuelle d'autrui et de soi, en tant que réalité structurée. Dans le processus de constitution de l'objet, la négation occupe une place centrale. La conceptualisation de l'objet requiert, en effet, la négation (la suppression) de la positivité immédiate de la chose qui apparaît à l'humain à partir de ses pratiques concrètes et de ses perceptions. Les représentations cognitives de départ doivent être niées, c'est-à-dire dépassées (*haufheben*), pour que puisse être bâtie, sur leur socle, une structure conceptuelle réaménagée et enrichie. La négation crée ce fossé entre le sujet et l'objet et elle pose ce dernier comme une potentialité à engendrer.

La connaissance de l'objet ne conduit pas à une appropriation réelle de l'objet, à sa “consommation” (ce qui équivaldrait à sa destruction), mais à une construction conceptuelle qui opère dans le sujet comme représentation mentale identique de l'objet, ce dernier étant déjà au départ, rappelons-le, un construit humain. L'objet demeure toujours un *objectum*, c'est-à-dire qu'il se tient “devant”.

Le processus d'objectivation (entendu ici comme processus d'apprentissage) est indissolublement un processus à la fois de constitution du sujet, qui l'engage dans un rapport social, et de la réalité objectivée qu'il produit, qu'il structure et à laquelle il reconnaît son appartenance, à partir de laquelle il assure sa reconnaissance en tant que sujet humain. Ainsi, tout processus d'objectivation cognitif, du point de vue de la dialectique du réel, se réalise dans l'interaction entre les trois composantes de base suivantes: premièrement, le sujet humain, sujet producteur de la connaissance du réel et transformé en retour du procès cognitif qu'il réalise; deuxièmement, l'objet de connaissance construit, circonscrit et défini comme objet d'étude désiré; troisièmement, le rapport cogni-

---

du troupeau portent – ou puissent porter – sur les Désirs des autres membres. Si la réalité humaine est une réalité sociale, la société n'est humaine qu'en tant qu'ensemble de Désirs se désirant mutuellement en tant que Désirs. Le Désir humain, ou mieux encore: anthropogène, constituant un individu libre et historique conscient de son individualité, de sa liberté, de son histoire, et, finalement, de son historicité – le Désir anthropogène diffère donc du Désir animal (constituant un être naturel, seulement vivant et n'ayant qu'un sentiment de sa vie) par le fait qu'il porte non pas sur un objet réel, “positif”, donné, mais sur un autre Désir. Ainsi, dans le rapport entre l'homme et la femme, par exemple, le Désir n'est humain que si l'un désire non pas le corps, mais le Désir de l'autre, s'il veut “posséder” ou “assimiler” le Désir pris en tant que Désir, c'est-à-dire s'il veut être “désiré” ou “aimé” ou bien encore: “reconnu” dans sa valeur humaine, dans sa réalité d'individu humain. De même, le Désir qui porte sur un objet naturel n'est humain que dans la mesure où il est “médiatisé” par le Désir d'un autre portant sur le même objet: il est humain de désirer ce que désirent les autres, parce qu'ils le désirent. Ainsi, un objet parfaitement inutile au point de vue biologique (tel qu'une décoration, ou le drapeau de l'ennemi) peut être désiré parce qu'il fait l'objet d'autres désirs. Un tel Désir ne peut être qu'un Désir humain, et la réalité humaine en tant que différente de la réalité animale ne se crée que par l'action qui satisfait de tels Désirs: l'histoire humaine est l'histoire des Désirs désirés» (p. 13). Voir également Lenoir (1996) qui développe ce rapport au désir comme fondement humain du processus d'objectivation.

<sup>15</sup> Du point de vue du processus d'apprentissage, on peut déjà signaler qu'une telle perspective implique que celui-ci s'inscrive sur le plan pédagogique comme projet des écoliers. En conséquence, une telle approche doit avoir comme point de départ non l'objet déjà constitué extérieurement, c'est-à-dire le programme et ses contenus d'apprentissage, mais le projet personnel ou projet de soi du sujet.

tif qui s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système de régulation objectif (la médiation), constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport.

La médiation cognitive, ce "désir d'autrui", en tant que composante intrinsèque et constitutive du rapport d'objet, une donnée interne de sa structure, assure le détour nécessaire, surmonte et résout la rupture (comble la distance) que le sujet établit en produisant l'objet en extériorité par rapport à lui. Il forme ainsi le système de régulation objectif qui intervient comme modalité de détermination d'une structure extériorisée, objectivée. Par là, la médiation ne peut être appréhendée seulement comme simple modalité d'analyse ou de manipulation de l'objet. En ce sens, la mathématique ne constitue pas un système de régulation objectif de la réalité physique, une médiation de la nature physique. Elle n'est qu'un mode de régulation de la connaissance (ou de la manipulation) scientifique de l'objet physique, c'est-à-dire un appareil opératoire formel, un dispositif "syntaxique". Par contre, le langage (tout comme le "travail" dans son sens générique) n'est pas seulement la forme de la régulation d'une certaine connaissance scientifique – ce à quoi le réduit le néopositivisme par exemple –, il est d'abord et avant tout une caractéristique interne, une modalité constitutive de l'objet étudié en sciences humaines et sociales, les rapports humains<sup>16</sup>.

**La médiation pédagogicodidactique** — La médiation peut aussi être appréhendée en tant que système de régulation au sens large, en ce qu'elle intervient à la fois comme modalité de régulation dans la détermination d'une structure extérieure, autre que lui, et comme action procurant du sens à l'objet, le rendant ainsi désirable au sujet. Dans ce deuxième sens, la médiation est une fonction sociale (Schwebel, Maher et Fagley, 1990), d'ordre extrinsèque. Elle «relève d'une action extérieure et elle constitue [...] un moyen (médium) d'intervention» (Lenoir, 1996, p. 240). Cette médiation seconde «porte sur le système de régulation objectif» (Lenoir, 1993, p. 81), c'est-à-dire sur la médiation intrinsèque au processus d'objectivation. Cependant, il importe de ne pas voir dans cette médiation seconde une simple intervention externe, comme cela est souvent exprimé en associant médiation et négociation. Bien davantage, elle est (doit être) porteuse du désir de savoir du maître. La médiation est alors pédagogicodidactique, en ce qu'elle fait fondamentalement appel à la fois aux dimensions psychopédagogiques (le rapport à/aux élèves) et aux dimensions didactiques (le rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs), afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive. Ainsi, les deux médiations s'interpellent et interagissent. C'est dans et par cette interaction que se construit le sens de l'action cognitive du sujet. Alors, relèvent Tardif et Lessard (1999), «l'enseignant n'est plus défini comme un décideur rationnel mais plutôt comme un constructeur de sens» (p. 334). Il s'agit bien d'un médiateur extrinsèque.

En fonction de la conception dialectique retenue, il importe d'ajouter que les deux médiations – cognitive et pédagogicodidactique – ne peuvent se suffire d'un recours aux démarches scientifiques entendues au sens strict, si l'on entend sortir de la vision positiviste et objectiviste de la relation enseignement-apprentissage, dont le procès d'objectivation s'inscrit dans une opérationnalisation abstraite, en dehors de tout contexte réel et dans le silence du processus lui-même des origines et du processus de production et de développement du savoir (Freitag, 1986a). L'intervention

---

<sup>16</sup> Cette conception est partagée par le constructionnisme social (Gergen et Gergen, 1991; Steier, 1991).

éducative et, par là, les deux médiations en interaction doivent aussi tenir compte de deux autres fonctions indispensables: la fonction de sens et la fonction de valeur. Par fonction de valeur, nous entendons avec Freitag (*Ibid.*) que tout processus d'objectivation s'inscrit au départ dans le réel par l'effet de valeur, c'est-à-dire qu'il est connoté par une ensemble de valeurs qui procèdent de la société et de ses membres. Mais il est également le résultat actuel d'un processus de production et de développement sociohistorique. Il importe de dynamiser, dès lors, la signification ponctuelle attribuée à l'objet, qui ressort du processus d'objectivation, en la réinsérant dans l'évolution du processus d'appropriation du réel, en déterminant son degré de réversibilité et en limitant l'arbitraire qui la caractérise sur le plan formel, bref en l'éclairant d'un sens directionnel. Ainsi, si la signification d'un objet de savoir a une source, la valeur, la fonction de sens vient relocaliser concrètement cette source, la rendre dynamique en la replaçant dans sa genèse (Lenoir, 1993). En résumé, tant l'élève, en ce qu'il recourt à des processus médiateurs intrinsèques (la médiation cognitive), que l'enseignant, en tant qu'acteur de l'intervention éducative (la médiation pédagogique), doivent prendre en compte les autres dimensions qui caractérisent le rapport entre les dimensions organisationnelles, la spécificité du contexte social, les contraintes institutionnelles, etc.

### **Le dispositif de formation**

Le concept de médiation met en évidence l'interaction fondamentale qui s'établit entre l'enseignant, médiateur extrinsèque, faisant appel aux dimensions pédagogicodidactiques et organisationnelles, et la médiation cognitive, intrinsèque aux sujets, qui assure le rapport qu'ils établissent aux objets de savoir. Cette rencontre entre les deux médiations s'actualise au sein de ce que Winnicott (1975) a appelé un espace transitionnel. Nous qualifions d'espaces transitionnels les situations conçues comme des problématiques pour les sujets apprenants, comme des situations-problèmes, au sens proposé par Freire (1974), qui reposent sur une co-intentionnalité et une coopération entre élèves et enseignant. Une situation problème est un espace chargé de potentialités sur le plan des apprentissages, de potentialités dont certaines seront éventuellement actualisées dans la mesure où elles font sens pour les sujets apprenants. Elle constitue un espace transitionnel non seulement en ce qu'elle met en présence les deux processus médiateurs, mais en ce qu'elle fait disparaître temporairement les frontières entre intérieur et extérieur (Peeters et Charlier, 1999), entre médiation cognitive et médiation pédagogicodidactique, en ce qu'elle assure cette fusion entre "désir projeté" et "désir désiré" et qu'elle offre la possibilité d'une appréhension du réel et d'une construction de la réalité<sup>17</sup>.

Cette rencontre entre les deux médiations n'est cependant concrétisée que par l'existence d'un dispositif de formation. Inspiré des travaux de Foucault (1975), le concept de dispositif<sup>18</sup> y est investi d'une charge coercitive et est saisi comme un moyen de surveillance, de contrôle extérieur que résume Berten (1999): «Quadrillage des espaces, occupation et découpage du temps, gestion des déplacements, surveillance de tous les moments, règlements tatillons, panoptique, investissement des corps, etc.» (p. 34). Il ajoute plus loin: «Le dispositif foucauldien s'applique [...] sur le

<sup>17</sup> Nous établissons, en nous inspirant de Lacan (1966), une distinction entre réel et réalité, celle-ci se définissant comme le produit social et symbolique résultant d'un processus de production humaine.

<sup>18</sup> Pour une analyse en profondeur du concept, voir Jacquinet-Delaunay et Monnoyer (1999).

corps et par là sur l'esprit, mais il reste extérieur; il produit de la subjectivité, mais il n'est pas produit par la subjectivité. L'insistance sur le côté "pouvoir" normalisateur du dispositif le rend malveillant et inamical» (p. 35). À l'opposé d'une telle conception, nous recourons au concept de dispositif avec une tout autre perspective qui rompt avec les conceptions linéaires et impositives de l'enseignement. Un dispositif est certes «un environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisations optimales» (Vandendorpe, 1999, p. 199), un moyen mis en œuvre en vue d'atteindre une finalité, mais ce moyen, tolérant à l'erreur, a fonction non de contrôle, mais de régulation, de support, de guide, d'ouverture, visant à favoriser la mise en œuvre de la médiation cognitive. Il s'inscrit dans un rapport dialectique qui joue entre la régulation des processus d'apprentissage et la liberté des sujets d'investir ou non dans ces apprentissages. De ce point de vue, ainsi que le notent Peeters et Charlier (1999), «si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce "quelque chose" peut se produire» (p. 19). Dans ce sens, un dispositif n'appartient jamais totalement ni à l'enseignant qui l'a pensé, ni aux élèves qui y recourent, ni, encore moins, à son concepteur éventuellement externe (par exemple, les dispositifs mis en place par un auteur dans un manuel scolaire). Ceci ne signifie pas qu'il est neutre ou inerte et qu'il n'est pas porteur de significations, d'intentions: «Un dispositif consiste [...] en un cadre artificiel procédant à une mise en forme particulière de la réalité en fonction d'objectifs prédéterminés» (Vandendorpe, 1999, p. 199). Toutefois, il s'inscrit dans un "entre-deux" (la situation problème en tant qu'espace transitionnel au sein duquel se rencontrent les deux médiations), comme un "passeur". Et si ses modalités d'utilisation ont été pensées par son auteur, rien ne garantit qu'il en soit ainsi lors de son usage effectif: «Les dispositifs ne sont pas le "milieu" environnant ou l'entre-deux, mais ils s'y disposent et s'y rendent disponibles pour autant que l'on sache qu'ils y sont immergés et que l'on ne se hâte pas de les prélever, de les isoler, de les dissocier pour en disposer techniquement, instrumentalement» (Berten, 1999, p. 35), ce qui s'observe toutefois assez fréquemment dans les classes du primaire en ce qui regarde par exemple les TICE (Larose, Lenoir et Karsenti, 2002; Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon, 2001) ou les manuels scolaires (Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001). L'utilisation des dispositifs de formation dépend autant des conditions et procédures mises en œuvre par l'enseignant, des possibilités méthodologiques qu'il rend disponibles, que des stratégies auxquelles recourent les élèves et des usages qu'ils font des conditions qui leur sont offertes.

À l'encontre de la conception foucauldienne où le dispositif de contrôle «ne laisse pas de place aux occasions de construire du sens à partir d'une situation» (Hert, 1999, p. 103), la conception du dispositif de formation que nous retenons repose sur l'idée qu'il privilégie le principe hétérotopique en ce sens que, même si la situation problème est ancrée dans le réel social, elle s'ouvre à la possibilité d'une virtualité d'usages, à des espaces de liberté effective ou fantasmée, à «des utopies effectivement réalisées» (Foucault, *in* Hert, 1999, p. 98), du moins sur le plan fictif. Tel est le cas, pour Hert (1999), du cinéma, de l'asile, du Club Med, du cimetière, qui sont des lieux bien réels, mais au sein desquels «le fonctionnement habituel de la société n'a pas cours» (p. 98); la créativité, sinon l'imaginaire peut s'y exercer en s'échappant des contraintes que ces lieux impo-

sent dans le quotidien. De nombreux dispositifs<sup>19</sup> peuvent également opérer de façon hétérotopique dans le milieu scolaire: la lecture, la narration de faits historiques, les techniques Freinet, le projet, ou Internet ne sont que quelques exemples. Les dispositifs hétérotopiques, en ce qu'ils ont d'inventif, semblent à même, dans la mesure où ils ne conduisent pas les sujets à se réfugier dans l'irréel et dans l'illusion – par exemple, de la transparence, de l'immédiateté, de la suppression des barrières spatiales et temporelles pour Internet (*Ibid.*) – d'être à la source d'activités créatrices et productrices de savoirs pour les élèves, car ils peuvent mobiliser des processus cognitifs médiateurs originaux qui favorisent de nouvelles pratiques, de nouvelles formes d'organisation du savoir. Comme le relèvent Peeters et Charlier (1999), «les dispositifs pédagogiques et socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle» (p. 18). Ces auteurs recourent aussi à la formule lapidaire suivante: «On n'oriente plus l'individu, c'est l'individu qui s'oriente dans le dispositif» (p. 19). Il importe toutefois de nuancer cette formule dans le sens où, par le biais de la médiation pédagogicodidactique, l'enseignant assume la responsabilité des conditions devant favoriser chez les élèves les processus d'apprentissage; c'est lui qui planifie les activités, qui oriente et soutient les élèves dans le sens déjà défini de la "bienveillance" et dans une perspective de régulation et non de contrôle, et qui, *in fine*, évalue les apprentissages.

En synthèse, le cadre conceptuel que nous venons de présenter a pour pivot la notion d'intervention éducative, appréhendée à partir du paradigme de la complexité et analysée essentiellement sous l'angle pratico-interactif. Les attributs qui la caractérisent fondamentalement sont les suivants: une action finalisée, interactive, bienveillante, dialectique, intégratrice et régulatrice des processus d'apprentissage. L'intervention éducative est une médiation pédagogicodidactique, qui prend également en considération les aspects organisationnels et les perspectives contextuelles (institutionnelles et sociales), qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par des sujets apprenants et qui instaure une situation problème qui agit comme espace transitionnel au sein duquel ces deux médiations interagissent à partir de dispositifs de formation.

La figure 2 ci-dessous présente schématiquement les principaux éléments constitutifs de ce cadre conceptuel.

---

<sup>19</sup> Il importe de ne pas confondre dispositif et méthode. Si, également, plusieurs sens peuvent être attribués à ce dernier terme, ainsi qu'en fait part par exemple Puren (1988), par "méthode" nous entendons la mise en œuvre d'actions (des opérations) organisées en étapes qui balisent le chemin à suivre en vue de parvenir au but préalablement fixé (du grec *meta*, "vers", et *hodos*, "le chemin"). La confusion est grande dans les milieux scolaires où le terme "méthode" est souvent employé pour définir un matériel d'enseignement ou un «ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés» (Puren, 1988, p. 16).

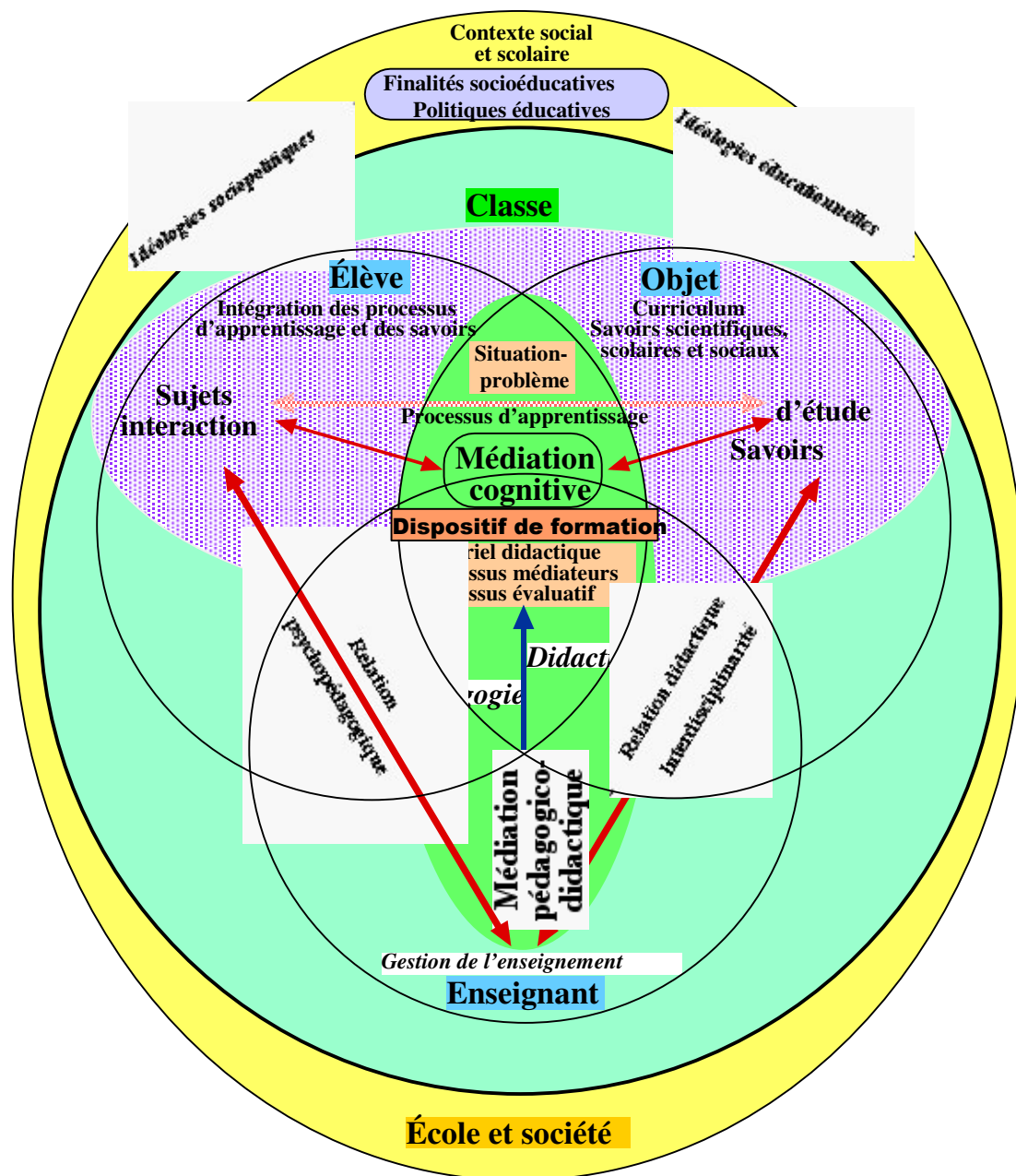


Figure 2 – L'intervention éducative: le cadre conceptuel

### Des modèles d'intervention éducative (MIE)

La définition et les attributs de l'intervention éducative que nous venons de présenter nous ont conduits à identifier quatre principaux profils de conduites enseignantes – ou modèles d'intervention éducative (MIE) qui ont été dégagés et analysés depuis dix ans au sein de plusieurs recherches. Le choix de cette typologie, dont l'origine se trouve dans les travaux de Not (1979, 1987) découle du fait qu'elle est centrée sur l'identification des rapports entre l'élève, les objets

d'apprentissage et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces rapports. Cette classification des MIE a ainsi l'avantage de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier l'une ou l'autre de ces composantes. Elle retient comme paramètres de base les conceptions adoptées des finalités et des processus éducationnels et leurs modalités d'opérationnalisation, c'est-à-dire comment peuvent se concevoir et s'actualiser les différentes interactions entre ces composantes.

Comme plusieurs publications ont déjà fait état de ces MIE (Larose et Lenoir, 1995, 1998; Lebrun et Lenoir, sous presse; Lebrun, Lenoir, Larose et Désilets, 1999; Lenoir, 1991a, 1991b; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001), nous n'en reprendrons pas ici à nouveau la présentation. Nous ne ferons que mentionner les quatre MIE: le modèle d'hétérostructuration cognitive de type traditionnel, le modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif, le modèle d'autostructuration cognitive et le modèle d'interstructuration cognitive. Notons également que ces quatre modèles ont conduit, sur le plan méthodologique, à l'élaboration d'une grille d'analyse qui s'appuie sur le cadre conceptuel et qui inclut les dimensions suivantes: les options épistémologiques des enseignants, leurs conceptions psychologiques relatives aux processus d'apprentissage et, plus particulièrement, des démarches d'apprentissage et de leurs modalités d'application (médiation cognitive), leurs conceptions sociales vis-à-vis des finalités éducationnelles, les représentations de leur fonction médiatrice, leurs conceptions didactiques et pédagogiques, leurs conceptions des relations entre dimensions didactiques, pédagogiques et organisationnelles, les usages des dispositifs de formation auxquels ils recourent, leurs représentations de la fonction des savoirs scolaires et de leur stratification sociale, leurs représentations et pratiques au regard des perspectives interdisciplinaires et d'autres dimensions retenues par les curriculums (approche par compétences, enseignement par cycles, compétences transversales, etc.).

Chercher à identifier et à caractériser les modèles d'intervention éducative auxquels recourent les enseignants procède d'une perspective idéaltypique. Il s'agit bien de modèles, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de réalité tangible dans le sens où ils ne s'incarnent pas, sauf en d'hypothétiques exceptions, chez les enseignants. Les interventions éducatives auxquelles ces derniers recourent relèvent bien davantage de bricolages, au sens levistraussien (Levi-Strauss, 1962) et de dosages subtils d'éléments puisés ici et là en fonction de l'analyse de la situation du moment et des invariants praxéologiques (les routines en tant que processus récurrents) qu'ils ont intégrés. Toutefois, le recours à des modèles est nécessaire, en particulier pour dégager des tendances qui pourront éclairer les pratiques de formation ultérieures. De plus, «nous ne raisonnons que sur des modèles» déclarait Paul Valéry et Bateson remarquait que «nous ne communiquons que par des modèles». Un modèle «n'est rien d'autre que sa fonction: modèle de, modèle pour, il renvoie à autre chose que lui-même et sa fonction est une fonction de délégation. Le modèle est un intermédiaire à qui nous déléguons la fonction de connaissance» (Bachelard, 1979, p. 3). Il devient alors un outil conceptuel. Legendre (1983) ne dit pas autre chose quand il écrit que la raison d'être d'un modèle est de «donner une représentation utile des phénomènes [...]. Il est le référentiel intermédiaire entre la réalité étudiée et les éléments d'entendement auxquels peut parvenir le scientifique» (p. 147). Ainsi appréhendé en tant qu'organisation spécifique en réseaux d'éléments représentatifs interre-

liés (Freitag, 1973) et que représentation abstraite, ce que souligne Granger (1982, p. 7), en fonction d'une définition au sens strict et non au sens large habituellement employé comme presque équivalent à une théorie, un modèle est davantage un "patron" fonctionnel et simplifié, au sens de *pattern* employé en anglais et, par exemple, en couture. Il est par là modifiable et adaptable en fonction du contexte et de la situation. Il repose sur des «principes plus spécifiques, plus immédiatement révisables en fonction de résultats expérimentaux», et il n'a pas pour but «de reproduire en quelque manière le phénomène, mais de le représenter en manifestant l'opposition d'une forme à un contenu» (*Ibid.*, p. 7-8), de façon analytique. Il vient, selon le mot de von Glaserfeld et Steffe (1991, p. 95), en tant que construit conceptuel, «simuler la réalité». Et, à ce titre, un modèle constitue une «image plausible qui satisfait celui qui l'utilise» (Brunel, 1990, p. 101) et il possède une dimension conjoncturelle, par là limitative.

Par ailleurs, en mettant de l'avant que l'intervention éducative a pour raison d'être fondamentale la mise en place des conditions (épistémologiques, sociales, psychologiques, didactiques, pédagogiques, organisationnelles, etc.) jugées les plus propices, compte tenu des connaissances scientifiques actuelles sur la question et du cadre conceptuel retenu, à favoriser le développement des processus d'apprentissage, nous inscrivons nos activités de recherche et de formation dans une perspective socioconstructiviste (Lenoir, 2001; Lenoir, Larose et Hébert, 2000). Nous considérons en effet que le rapport au savoir est avant tout un rapport social, un rapport entre sujets avant d'être un rapport individuel; il est un processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir socialement et spatiotemporellement déterminé. Ce faisant, il postule que le savoir humain résulte d'un processus d'approximation du réel, d'une activité de représentation du réel construite à la fois socialement et individuellement. La relation entre l'expérience individuelle et collective du monde qui fonde la connaissance implique qu'il n'existe pas une représentation unique, exacte et correcte du réel qui constituerait la réalité construite. De plus, l'apprentissage, qui est construction du savoir au sein de rapports sociaux, se déroule dans un contexte socioculturellement, historiquement et spatialement déterminé. Il s'agit donc d'un processus d'objectivation du réel médiatisé. L'interaction sociale, qui peut prendre la forme d'un rapport à soi, à autrui, au monde (Charlot, 1997), est, dès lors, au fondement de tout rapport au savoir et ce dernier est par essence un construit social agissant précisément comme médiation dans le rapport que les êtres humains établissent à eux-mêmes, aux autres et au monde. L'interaction entre un être humain et ses pairs requiert au départ un rapport cognitif différencié, source de conflits et d'ajustements sociocognitifs. Le conflit sociocognitif est donc à la source de la connaissance. Cette dernière est par conséquent relative plutôt qu'absolue et elle est spatiotemporellement et socialement déterminée plutôt qu'universelle et transhistorique, sinon anhistorique.

## CONCLUSION

Adopter la notion d'intervention éducative et la placer au cœur de l'étude des pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement ne signifie nullement que notre approche est prescriptive. Il ne s'agit aucunement d'énoncer comment les enseignants devraient enseigner, mais bien plutôt de chercher à cerner la complexité de leur tâche et les interactions qu'ils mettent en jeu lorsqu'ils interviennent auprès de leurs élèves. C'est bien ce qui se passe dans la classe et les représentations qu'ils s'en font, ainsi que les représentations qu'ils se font des différentes composantes de l'intervention éducative qui sont au centre de nos préoccupations de recherche.

Toutefois, nous sommes également conscients de l'existence de fortes attentes sociales et institutionnelles vis-à-vis de la recherche en éducation, sur l'enseignement et la formation à l'enseignement. Il est de notre responsabilité d'éclairer les différents acteurs qui interviennent d'une façon ou d'une autre dans ce domaine et de ne pas ignorer l'importance des retombées, directes et indirectes, que nos travaux de recherche peuvent avoir auprès de ces différents acteurs. Dans ce sens, tout en reconnaissant que les pratiques enseignantes sont des plus diversifiées, ce qui se constate – comme l'a bien montré Bru (1992, 1997) qui rejette entre autres toute approche par les “méthodes” – dès qu'on se met à les scruter avec attention, il n'en demeure pas moins que les besoins de formation initiale et continue requièrent l'identification de constances, de tendances (au sens idéaltypique) qui caractérisent des regroupements d'enseignants et qui ouvrent à la mise en place de dispositifs de formation initiale et continue.

Enfin, dans la mesure où on s'écarte des positions idéologiques prescriptives, que celles-ci soient “romantiques”, apologétiques ou subversives, il faut reconnaître que “l'effet-maître” sur les apprentissages demeure encore largement méconnu (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999), ce que constate également Squire (1992) en traitant de l'approche interdisciplinaire. Des programmes de recherche sur l'intervention éducative s'imposent dès lors. Ils permettent de dégager, sous différents angles d'approche, les tendances qui caractérisent les pratiques enseignantes et leurs conceptions de ces pratiques et de fournir aux milieux de l'enseignement et universitaires des indications sur les modalités de formation à adopter dans le cadre des formations initiale et continue des enseignants. Ils ouvrent ainsi la porte, dans le contexte de la formation professionnelle à l'enseignement, à la possibilité de réfléchir, à partir des actions enseignantes, sur l'acte professionnel, c'est-à-dire sur des éléments définissant normativement et de l'extérieur «une objectivité sociale construite» (Nélisse, 1997, p. 24) qui procède de la profession comme acteur sociopolitique et que le praticien s'approprie et adapte au sein même de son intervention.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- American Council on Education (1999). *Transforming the way teachers are taught*. Washington: ACE.
- Atlan, H. (1986). *À tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe*. Paris: Seuil.
- Atlan, H. (1991). *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris: Seuil.
- Barabat, M.-H. (1999). *L'introduction des problématiques environnementales dans l'enseignement technique agricole français*. Thèse de doctorat, Université des sciences sociales de Toulouse I.
- Bachelard, S. (1979). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. In P. Delatré et M. Thellier (dir.), *Élaboration et justification des modèles* (Tome I, p. 9-20). Paris: Maloine.
- Belin, E. (1997). *Une sociologie des espaces potentiels. Télévision dispositive et expérience ordinaire*. Thèse de doctorat, Université de Louvain-la-Neuve.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive (extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 245-259.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir.). (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 33-47.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. I – La fascination des professions (1). *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). *Professionalisation of Teachers and Teacher Education* [Texte d'orientation pour le séminaire de l'ATEE, Barcelone, 1-3 juillet] (traduction de Y. Beernaert). Bruxelles: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Brazeau, J. (1980). L'interdisciplinarité et les études supérieures. *Sociologie et sociétés*, 12(2), 97-105.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 126, 97-110.
- Brophy, J. (1999). *L'enseignement*. Genève et Bruxelles: Bureau international d'éducation / Académie internationale d'éducation.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du LARIDD n° 12).
- Brunel, M.-L. (1990). Modèles et pratiques d'enseignement de jeunes adultes en formation des maîtres: exploration des écarts rencontrés. In R. Desrosiers-Sabbath (dir.), *Les modèles en éducation* (p. 65-71). Montréal: Noir sur Blanc.
- Caillé, A., Fournier, R., Larochelle, N., Lenoir, Y., Malherbe J.-F. et Marcos, B. (1995). *Commentaires sur le code d'éthique en recherche et en création*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dunod.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> century*. New York, NY: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Chappaz, G. (dir.). (1995). *Comprendre et construire la médiation*. Aix-en-Provence – Marseille: Université de Provence – CNDP/CRDP de Marseille.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Economica-Anthropos.
- Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (1994). *Programme intégré*. Liège: Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique.
- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en et possibles interdisciplinaires*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Daniels, H. (dir.). (1993). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. Londres: Routledge.
- Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebuis, P. et Legault, G. A. (dir.). (1998). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- D'Hainaut, L. (1991). De la discipline à la formation de l'individu. *Cahiers pédagogiques*, 298, 19-25.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 25-38.
- Etchegoyen, A. (1991). *La valse des éthiques*. Paris: François Bourin.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: presses universitaires de France.
- Faure, O. (1992). La mise en œuvre de l'interdisciplinarité: barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella (dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives* (p. 109-116). Toulouse: Éditions Érès.
- Favre, D. et Lenoir, Y. (à paraître). La didactique entre simplification et prise en compte de la complexité. In Y. Lenoir, C. Lessard et F. Legault (dir.), *L'articulation didactique-pédagogie, enjeu de formation à l'enseignement?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en sociologie, École pratique des Hautes études, 6<sup>e</sup> section, Paris.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société* (Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique). Montréal: Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société* (Tome 2 – Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société). Montréal: Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- Freyne, M.-F. (1995). *Les médiations du travail social*. Lyon: Chronique sociale.

- Gabel, J. (1974). Aspects juridiques du problème de l'aliénation (Peine de mort et question judiciaire). In J. Gabel, B. Rousset et T. Van Thao (dir.), *L'aliénation aujourd'hui* (p. 283-300). Paris: Anthropos.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil (1<sup>re</sup> éd. 1960).
- Gauthier, C. et Martineau, S. (à paraître). Le triangle didactico-pédagogique, un triangle qui ne tourne pas rond. In Y. Lenoir, C. Lessard et F. Legault (dir.), *L'articulation didactique-pédagogie, enjeu de formation à l'enseignement?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (1991). Toward reflexive methodologies. In F. Steier (dir.), *Research and reflexivity* (p. 76-95). Londres: Sage.
- Glaserfeld, E. von et L. P. Steffe (1991). Conceptual models in educational research and practice. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 91-103.
- Goldmann, L. (1959). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Granger, G. G. (1982). Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. *Sociologie et sociétés*, XIV(1), 7-13.
- Guay, J. (1991). L'approche proactive et l'intervention de crise. *Santé mentale au Québec*, XVI(2), 139-154.
- Gusdorf, G. (1968). Interdisciplinaire (connaissance). In *Encyclopedia Universalis* (vol. 8, p. 1086-1090). Paris: Encyclopedia Universalis.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme "idéologie"*. Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Habermas, J. (1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris: Payot (1<sup>re</sup> éd. 1973).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1). Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Éditions du Cerf.
- Hegel, G. W. F. (1939-1941). *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (Trad. J. Hyppolite). Paris: Aubier-Montaigne (1<sup>re</sup> éd. 1807).
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 93-107.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Israël, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique*. Paris: Anthropos.
- Jacobson, S. L., Emihovich, C., Helfrich, J., Petrie, H. et Stevenson, R. B. (1998). *Transforming schools and schools of education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jacquiot-Delaunay, G. et Monnoyer, L. (dir.). (1999). Le dispositif: entre usage et concept. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 9-259 (Numéro thématique).
- Jakubowsky, F. (1971). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire* (Trad. J.-M. Brohm). Paris: ÉDI (1<sup>re</sup> éd. 1936).
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel* (Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau). Paris: Gallimard.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret*. Paris: François Maspéro.
- Lacan, J. (1966). *Écrits I*. Paris: Seuil.
- Lacroix, A. (2000). *L'humain au centre d'une éthique de société*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke et CGC Éditions, Chaire d'éthique appliquée (Document n° 6).
- Ladrière, P. (1990). La sagesse pratique. In *Les formes de l'action, sémantique et sociologie* (p. 15-39). Paris: Éditions de L'EHESS.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité didactique au primaire: étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche)*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Rapport de recherche du LARIDD, n° 4).
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: bilan de recherches et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 199-240.

- Larose, F., Lenoir, Y. et Karsenti, T. (2002). Mais à quoi peuvent bien servir les TIC en enseignement? In F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue: Bilan et perspectives* (p. 20-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2001). L'impact du modelage sur le transfert des compétences informatiques dans l'intervention éducative chez les futurs enseignants et enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation* (sous presses)
- Larose, F. et Ponton, M. (2000). Locus of control and perceptions of environmental risk factor: Inhabitants of slums facing domestic garbage. *Swiss Journal of Psychology*, 59(3), 137-149.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (sous presse). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes: les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3).
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Larose, F. et Désilets, M. (1999). *L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants du primaire: une approche interdisciplinaire. Contexte, problématique, objectifs et cadre théorique de la recherche*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Documents du GRIFE n° 7).
- Legault, G. A. (2001). *Professionalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Paris-Montréal: F. Nathan/Ville-Marie.
- Lenoir, Y. (1991a). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies* (Cahiers du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université catholique de Louvain), 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1991b). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Descartes et Hegel: De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2000a). 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.
- Lenoir, Y. (2000b). *La recherche en éducation: quelques enjeux à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle/Educational research: Some issues at the dawn of the 21<sup>st</sup> century*. Conférence d'ouverture, 13<sup>e</sup> congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)/ World Association for Educational Research (WAER), Sherbrooke, 26 juin. Disponible à l'adresse URL <<http://www.educ.usherb.ca/crie>>.
- Lenoir, Y. (2000c). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal for Teacher Education*, 23(3), 291-300.
- Lenoir, Y. (2001). *Quelques visages du constructivisme en éducation – du constructivisme naïf au socioconstructivisme – et leurs effets sur la conception de l'enseignement*. Communication lors de la journée d'étude sur "Le concept de constructivisme en éducation", GRIFE-CRIFPE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 28 mars [à paraître dans: Lenoir, Y. et Larose, F. (dir.), *Le constructivisme en éducation. Regards pluriels*. Sherbrooke: Éditions du CRP].
- Lenoir, Y. (sous presse). La question éthique en supervision de stages en enseignement: quelle éthique et pour qui? In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement: aspects éthiques et modes d'évaluation*. Trois-Rivières: Presses de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1996). Esquisse d'un modèle de formation continue appliqué à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. In T. Des Lierres (dir.), *Enseignement supérieur: Stratégies d'enseignement appropriées* (Actes du colloque de l'Association internationale en pédagogie universitaire [AIPU], p. 197-202). Hull: Université du Québec à Hull.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary practices in primary education in Quebec: Results from ten years of research. *Issues in Integrative Studies*, 18, 89-114.
- Lenoir, Y., Larose, F., 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., Larose, F. et Hébert, M.-F. (2000). *Analyse de quelques exemples d'utilisation du constructivisme au Québec dans les didactiques*. Communication au colloque "Constructivisme et éducation", Université de Genève, 4-8 septembre [à paraître dans: Lenoir, Y., Lessard, C. et Cleaver, A. (dir.). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Québec: Presses de l'Université Laval.].
- Lenoir, Y., Rey, B. et Fazenda, I. (dir.). (2001). *Les fondement de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998a). 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. (1998b). 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.
- Lessard, C., Lenoir, Y., Martin, D., Tardif, M. et Voyer, B. (1999). *La formation des enseignantes et des enseignants: aspects comparatifs et prospectifs*. Étude réalisée pour l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Montréal: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lukàcs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essai de dialectique marxiste* (Trad. K. Axelos et J. Bois). Paris: Minuit (1<sup>re</sup> éd. 1923).
- Malherbe, J.-F. (2000). *Qu'est-ce que l'«éthique appliquée»? Leçon inaugurale*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke et C.G.C. Éditions, Chaire d'éthique appliquée (Document n° 1).
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Morandi, F. (1999). Mise en œuvre d'un savoir éthique à l'école: représentations professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 89-106.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997). Intervention: Les savoirs en action. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en question* (p. 5-16). Sherbrooke: Éditions G.G.C. / Université de Sherbrooke.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Not, L., dir. (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse: Privat.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris: OCDE.
- 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.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 15-23.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Petrie, H. G. (1976). Do you see what I see? The epistemology of interdisciplinarity inquiry. *Educational Researcher*, 5(2), 9-15.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1971). La causalité selon E. Meyerson. In M. Bunge, F. Halbwachs, T.S. Kuhn et L. Rosenfeld, *Les théories de la causalité* (p. 151-208). Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris: Presses universitaires de France.
- Postic, M. (1986). *La relation éducative* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1979).

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (dir.). (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Redjeb, B. (1997). La normativité de l'intervenant social: emplacements et stratégies. In C. Néllisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en question* (p. 217-228). Sherbrooke: Éditions G.G.C. / Université de Sherbrooke.
- Schwebel, M., Maher, C. A. et Fagley, N. S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, XX(3), 293-307.
- Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg: Éditions universitaires de Fribourg.
- Speamann, R. (1997). *Bonheur et bienveillance. Essai sur l'éthique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu'en disent des enseignantes du primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Squires, G. (1992). Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27(3), 201-210.
- Steier, F. (1991). Research as self-reflexivity, self-reflexivity as social process. In F. Steier (dir.), *Research and reflexivity* (p. 1-11). Londres: Sage.
- Suchodolski, B. (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*. Paris: Éditions du Scarabée.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-281.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C., Lenoir, Y. et Gauthier, C. (2001). Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation à l'enseignement? *Formation et profession*, 8(1), 1-10.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 199-205.
- Villers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 283-300).
- Walberg, H. J. et Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Genève et Bruxelles: Bureau international d'éducation / Académie internationale d'éducation.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris: Plon (1<sup>re</sup> éd. 1919).
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 139-168). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeux et réalités. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.