



Centre de recherche sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Université de Liège

26 octobre 2004

L'intervention éducative: de sa conceptualisation à son actualisation

Yves Lenoir, D. sociologie

Professeur titulaire

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

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

y.lenoir@videotron.ca

[http:// www.educ.usherb.ca/crie](http://www.educ.usherb.ca/crie)

Plan de la présentation

- **Une première approche du concept: que signifie intervenir?**
- **Le concept d'intervention éducative**
 - Ses attributs
 - Une définition
- **Les modèles d'intervention éducative (MIE)**

- 1 -

**Une première approche
du concept: que signifie
intervenir?**

L'intervention renvoie, en première approximation, à l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus.

Intervenir, c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème identifié chez autrui.

Il faut donc reconnaître que toute intervention constitue une intrusion de la part d'un intervenant dans la vie des êtres humains concernés.

- **Le terme est couramment employé par les médecins, les infirmières, les travailleurs sociaux, les policiers, les avocats, les professionnels de la communication, les économistes, les psychologues, les sociologues, les enseignants, etc.**
- **Son utilisation témoigne des profondes transformations qui travaillent les professions:**
 - **indique un effort de rationalisation des métiers relationnels qui transforme la fonction professionnelle;**
 - **découlerait du recours à ce qu'on appelle habituellement les “savoirs professionnels”.**

- **La question des finalités poursuivies constitue un enjeu majeur:**

- **Il n'est pas d'intervention sans une ou des finalités.**

- **Ces finalités 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.**

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.

- 2 -

**Le concept
d'intervention éducative**

2.1 – Attributs du concept d'intervention éducative

- **Notion inspirée des travaux de Not (1979, 1987) qui ont été retenus après avoir analysé plusieurs autres propositions (Bertrand et Valois, 1980; CEQ, 1972; Allard, Hivon et Leclerc, 1972; Angers 1976; COPIE, 1976; Lépine, 1977; Lesne, 1977; etc.).**

1) Il s'agit d'un concept **inclusif** (qui vise à exprimer synthétiquement la **complexité** de la fonction enseignante):

- de **plusieurs** dimensions (épistémologiques, didactiques, psycho-pédagogiques, organisationnelles, etc.);
- de l'ensemble des actions de planification (phase **préactive** d'anticipation), d'actualisation en classe (phase **interactive**) et d'évaluation de l'actualisation (phase **postactive**).

2) **Nécessité de passer du paradigme de la simplification et de la fermeture à celui de la complexité et de l'ouverture au décloisonnement et aux approches interdisciplinaires et circumdisciplinaires.**

- **Nécessité de confronter un double rapport, celui à la pratique, du discours de la pratique et celui du savoirs sur la pratique (les savoirs homologués).**
- **Nécessité de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, les savoirs à enseigner et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique.**

- 3) Le concept est fédérateur de **plusieurs** angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels: épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, etc.

- 4) Il met en évidence le fait que l'enseignant, comme tout autre professionnel (médecin, infirmière, travailleur social, etc.) agit auprès d'autrui en fonction d'une **visée** (une action finalisée) d'amélioration d'une situation considérée problématique (il vient entre un sujet et une situation problème) dans un cadre socialement **normé**.

5) **Le concept témoigne du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle**

- qui considère **séparément** l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage;
- qui fait appel à une posture épistémologique de type **réaliste**.

6) **Il est centré sur l'action de l'enseignant (ou du formateur plus généralement) orientée dans un rapport **interactif** vers un ou des **sujets** apprenants.**

- Cette perspective s'appuie sur le fait que les sciences humaines et sociales n'étudient pas des objets en eux-mêmes et surtout pour eux-mêmes, mais bien les **rappports** qui s'établissent entre des êtres humains et entre ceux-ci et des éléments physiques.

7) Le concept met en évidence que l'action professionnelle de l'enseignant a pour raison d'être la mise en place les conditions les plus adéquates possibles (une fonction de **médiation externe**) pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage (**médiation cognitive interne**) appropriés leur permettant "d'accéder" au savoir.

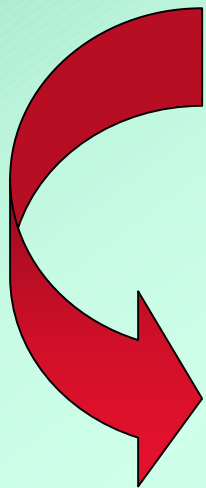
- L'action de l'enseignant (ou du formateur plus généralement) est orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants.
- Centration sur la dimension "**INTER**", d'où le recours au concept de médiation.

8) Il met en exergue l'existence nécessaire

- d'un espace **transitionnel**, celui où se rencontrent, à travers des situations et des dispositifs, les processus d'apprentissage des sujets apprenants (la mise en œuvre de la médiation cognitive) et l'action médiatrice de l'enseignant (l'intervention éducative en tant que médiation pédagogique);
- d'un espace **transactionnel**, de négociation.

9) Il se centre sur l'**agir** de l'intervenant.

- Or, on ne peut jamais accéder aux pratiques effectives des enseignantes et des enseignants pour les décrire, les comprendre, les expliquer.
- Il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet, 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien, avant (phase préactive), pendant (phase interactive) et après l'action (phase postactive) (Altet, 2002; Bru et Talbot, 2001).



Le concept d'IE est un **construit théorique**.

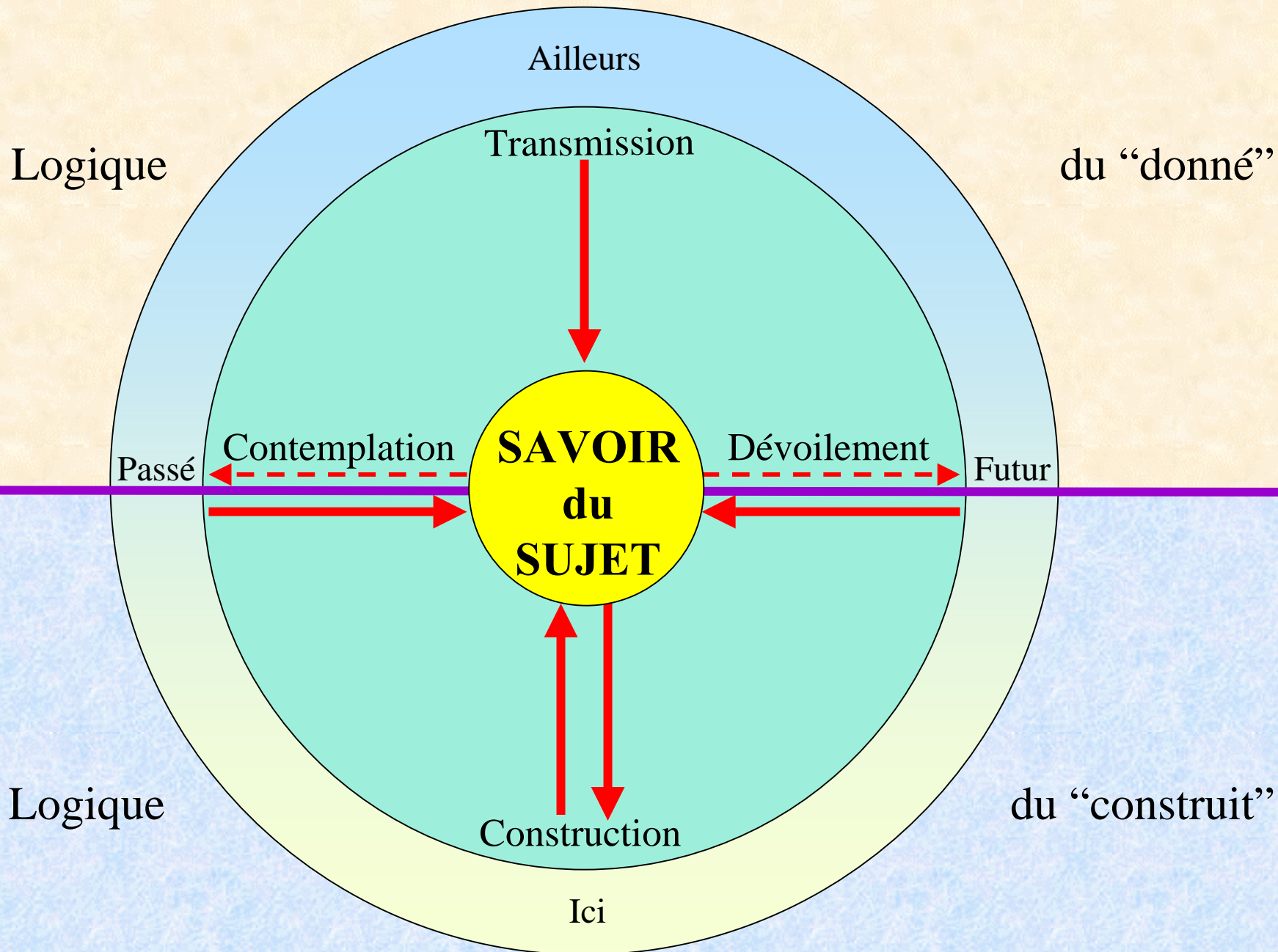
- 10) Il retient comme paramètres de base, ainsi que nous le verrons plus loin en abordant les modèles d'intervention éducative (MIE), les conceptions des **finalités** et des **processus** éducationnels adoptés et leurs **modalités d'opérationnalisation**, c'est-à-dire comment peuvent se concevoir et s'actualiser les différentes interactions entre ces composantes.

- 11) Il requiert une clarification épistémologique relative au **rapport au savoir**.

**Il importe d'être au clair par rapport
à la posture épistémologique adoptée:**

À quel rapport au savoir adhère-t-on?

- 1- Qu'est ce que le savoir? Quel est son statut?**
- 2- Par quels processus "accède"-t-on au savoir?**
- 3- Quelles modalités mettre en œuvre pour favoriser cette "accession"?**



2.2 – Définition

l'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre dans le contexte de 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.

Ainsi conçue, l'intervention s'avère 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.

Une *praxis* existentielle et sociale qui intègre dialectiquement anticipation, pratique et réflexion critique.

Elle inclut l'ensemble les 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);**
- d'évaluation de l'actualisation (phase postactive).**

Une structure de rapports, dont les rapports:

- entre les dimensions curriculaires et didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs),**
- les dimensions psychopédagogiques (rapport aux élèves/à l'élève),**
- les dimensions organisationnelles (rapport à la gestion de l'enseignement en tant que rapport à l'espace classe, au temps et aux moyens organisationnels),**
- le tout ancré dans un contexte (rapport au social et à l'institution) spatiotemporellement déterminé.**

L'intervention éducative est une médiation pédagogicodidactique relevant de l'intervenant:

- ↖ **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 en tant qu'espace transitionnel et transactionnel au sein duquel ces deux médiations (interne, d'ordre cognitif, propre au sujet et externe, relevant de l'enseignant) interagissent à partir de dispositifs de formation.**

Il s'agit donc d'une action

complexe

dialectique

imputable

finalisée

intersubjective

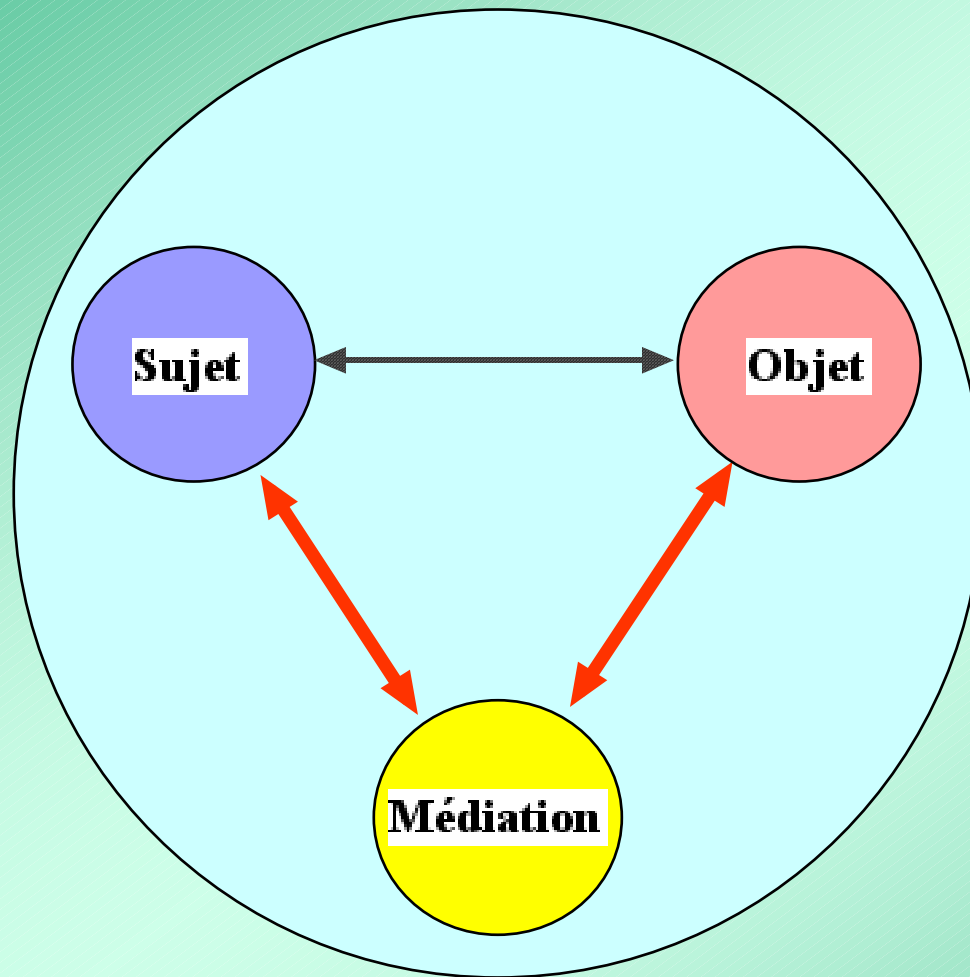
interactive

bien veillante

intégrative

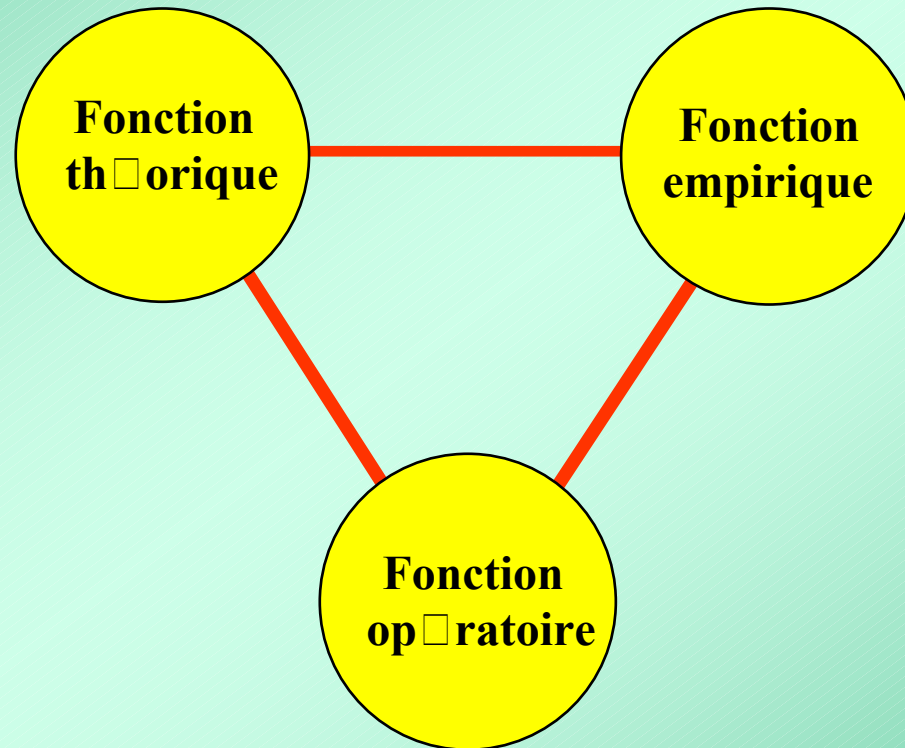
régulatrice

**portant sur les
processus
d'apprentissage**

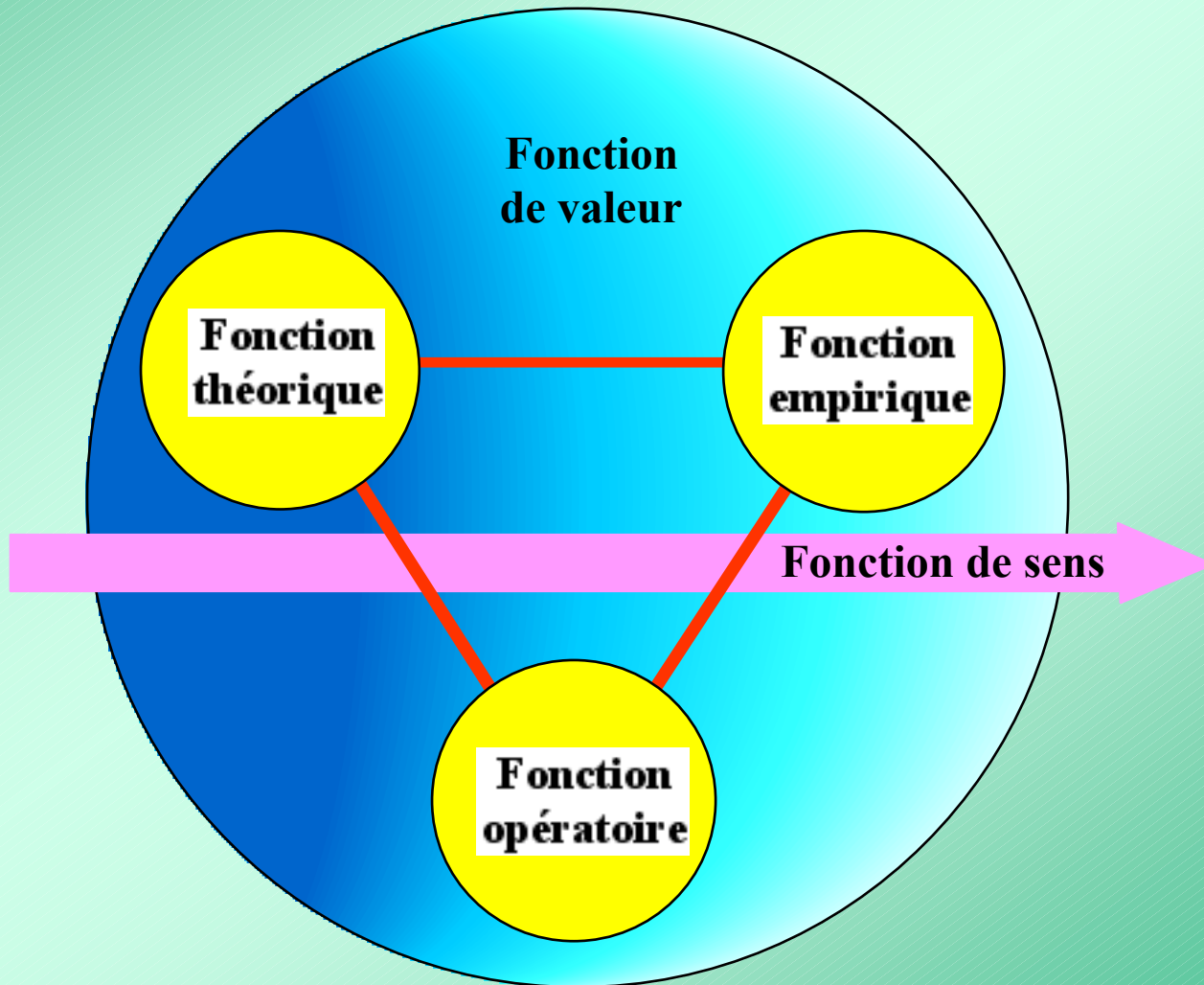


- **Le rapport Sujet-Médiation-Objet n'a de sens que dans la mesure où il est contextualisé historiquement, spatialement et socialement.**

Conception traditionnelle de la science



Penser la science autrement...



Et penser l'enseignement...

- **Enseigner des choses...**
- **Enseigner à faire des choses...**
- **Enseigner à voir des choses...**
- **Transmettre, transformer, inculquer...**
- **Aider à se former, à se transformer...**

La question va revenir!

- **Notre choix épistémologique en lien avec l'intervention éducative :**
 - **non pas une position instrumentale,**
 - **mais une position émancipatrice, systémique et intégrative.**

Des questions épistémologiques fondamentales pour l'intervention sociale et éducative

Si la connaissance n'est pas un donné qui se transmet,
et si elle est le produit d'un travail, d'une médiation,

**procède-t-elle avant tout de l'individualité
ou nécessite-t-elle des apports extérieurs?**

Pour nous, elle requiert une médiation externe (une
intervention éducative) qui met en place les conditions
les plus propices pour favoriser sa mise en œuvre.

Or, la question du sens est fondamentale

- Elle est fondamentale pour l'élève et pour l'enseignant.
- Elle implique trois dimensions (Deleuze, 1969; Fabre, 1999, 2000):

- le caractère propositionnel du savoir, ou sa compréhensibilité en tant que rapport aux concepts (la perspective épistémologique de l'objet de savoir), i.e. faire sens pour la connaissance;

- la référence de l'objet de savoir, ou le rapport au monde qu'il permet (la perspective sociologique du contexte social), i.e. faire sens pour la réalité sociale;

- la manifestation de l'objet de savoir, ou le rapport au sujet qui s'interroge (la perspective psychologique du sujet) et qui renvoie à la fonctionnalité du savoir, i.e. faire sens pour le sujet.

Et alors, penser l'enseignement...

- Enseigner des choses...



- Enseigner des **savoirs** OU **instruire**

- Enseigner à faire des choses...



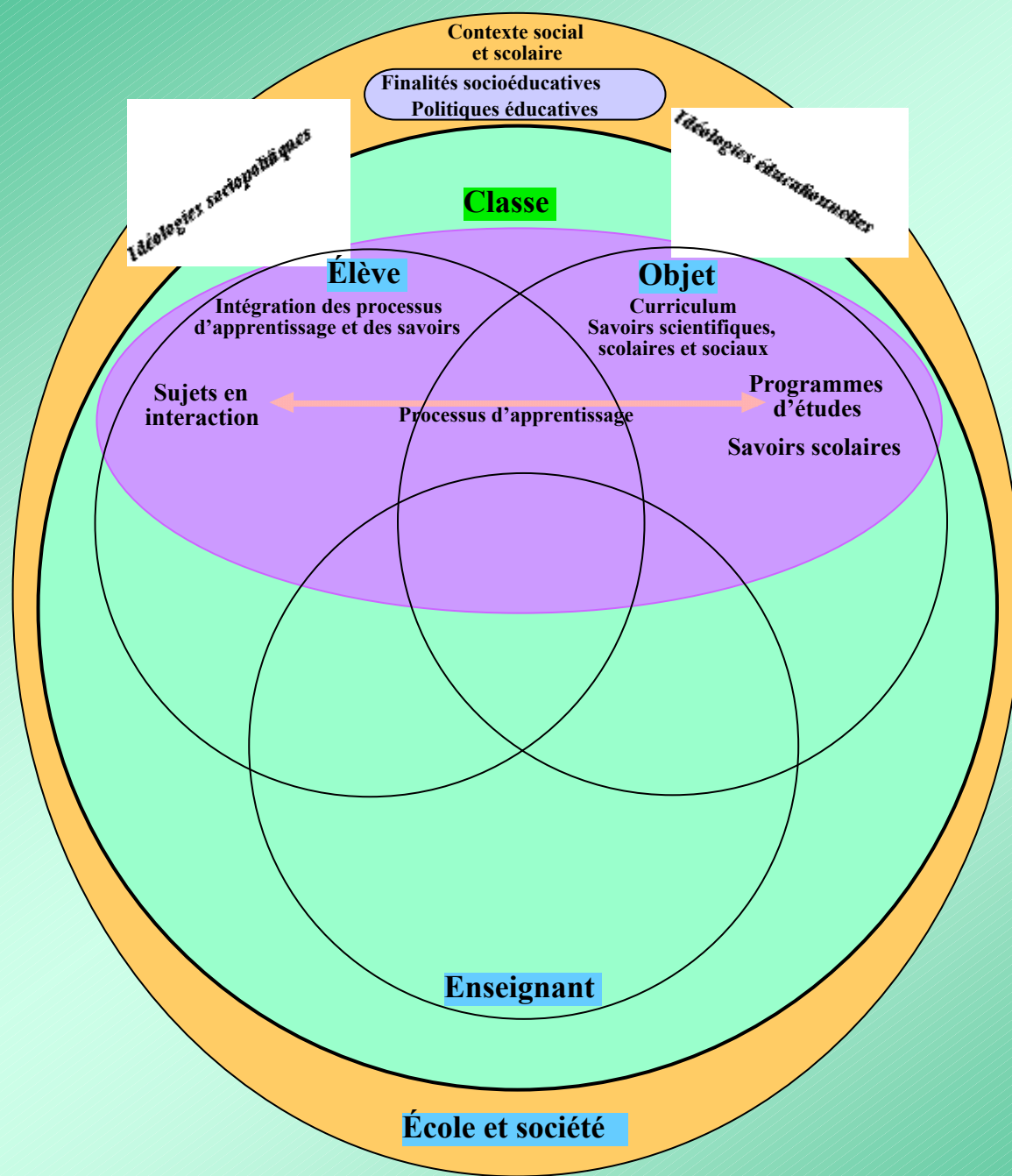
- Enseigner des **savoir-faire** OU **habiliter**

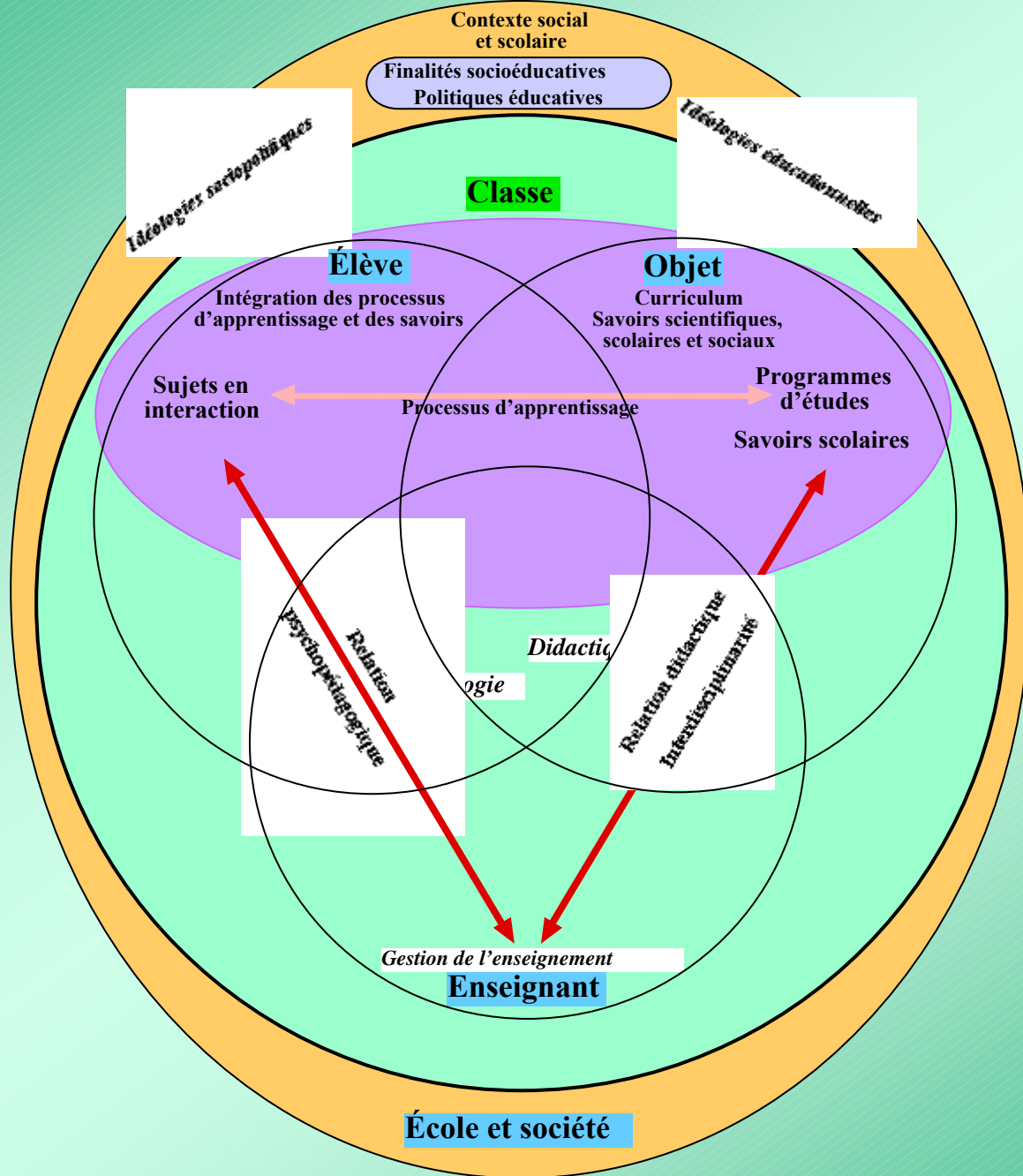
- Enseigner à voir des choses...



- Enseigner des **savoir-être** OU **socialiser**

Et éduquer ?





Contexte social et scolaire

Finalités socioéducatives
Politiques éducatives

Idéologies sociopolitiques

Idéologies éducatives

Classe

Élève

Objet

Intégration des processus d'apprentissage et des savoirs

Curriculum
Savoirs scientifiques, scolaires et sociaux

Sujets en interaction

Processus d'apprentissage

Programmes d'études

Savoirs scolaires

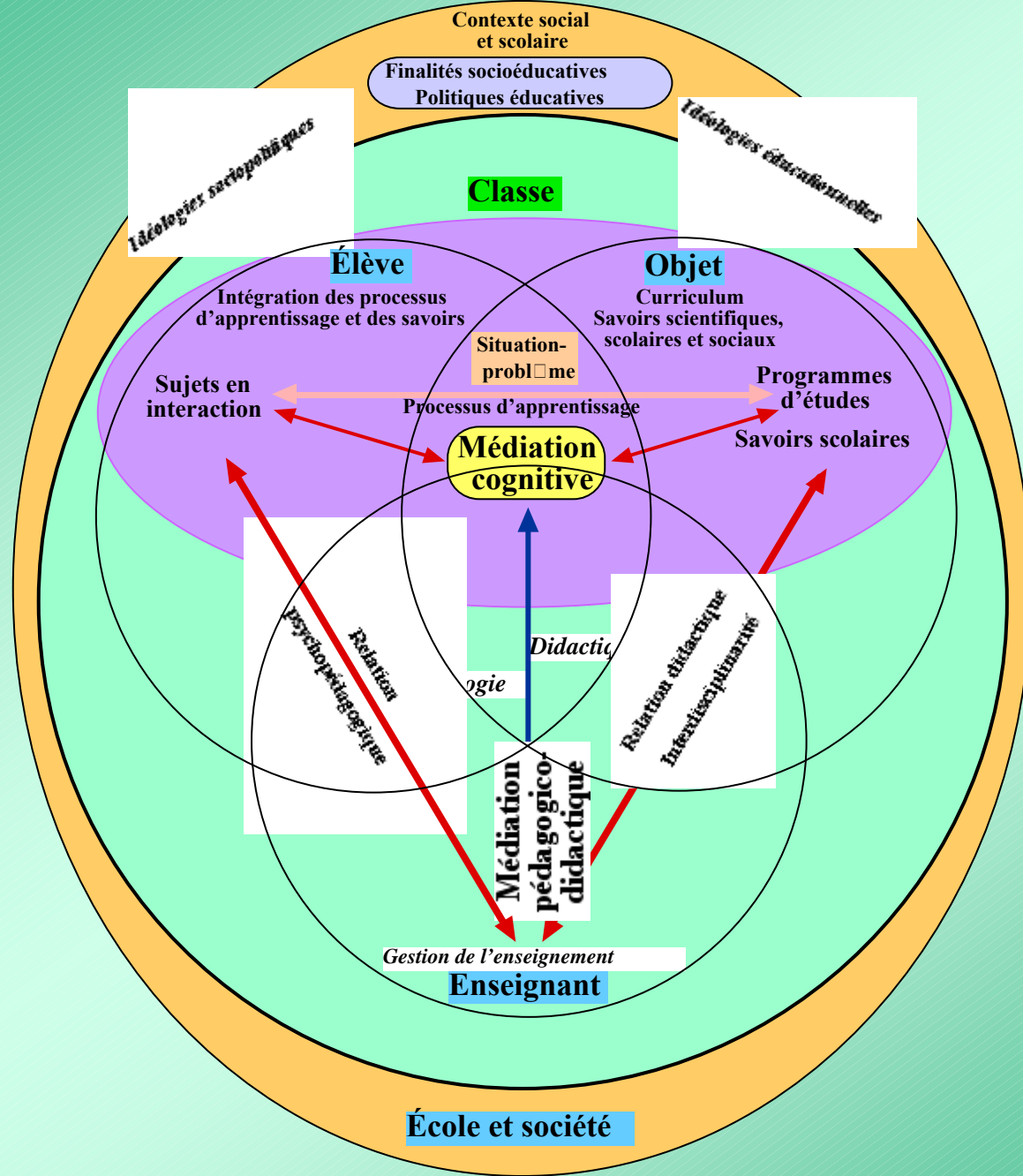
Relation psychopédagogique

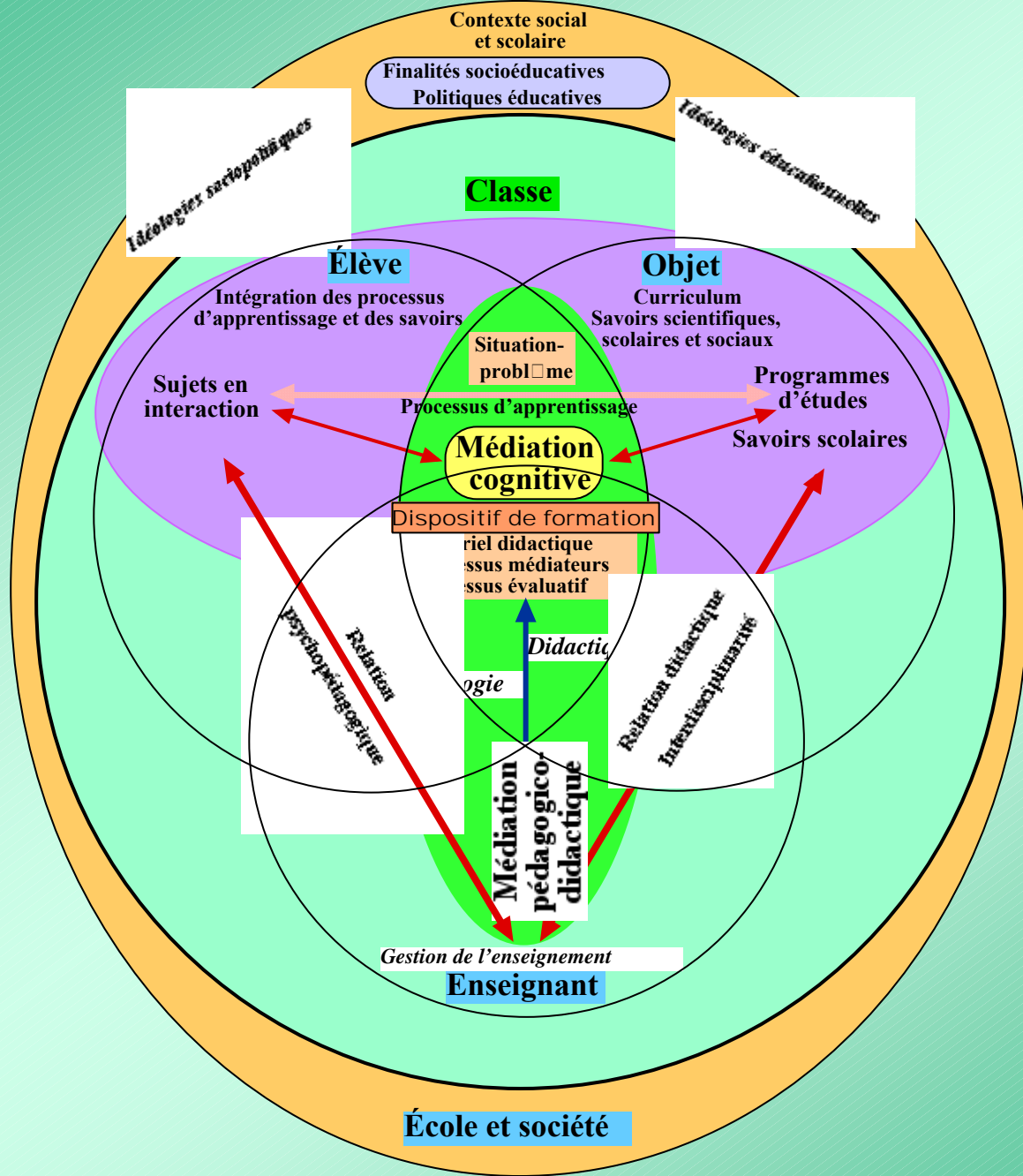
Didactique

Relation didactique interdisciplinaire

Gestion de l'enseignement
Enseignant

École et société





– 3 –

Les modèles d'intervention éducative (MIE)

De très nombreux modèles...





- **Trois conceptions de dispositifs que l'on retrouve dans les manuels scolaires (Bernard Rey, 2001), mais aussi dans la pratique enseignante:**
 - **Explication-application**
 - Discours énonciatif et prescriptif suivi d'exercices, de questions, de problèmes.
 - **Observation-compréhension-application**
 - Mise en contact avec un phénomène (objets physiques ou conceptuels) suivi d'une généralisation et d'activités d'application.
 - **Problème-compréhension-application**
 - Conception constructiviste de l'apprentissage (construire et poser une situation problème en vue de la "résoudre").

Quatre modèles d'intervention éducative (MIE)

Modalités d'opérationnalisation	Conceptions des finalités et du processus éducatifs	
	(Trans)former l'élève par la transmission d'une réalité préexistante	Aider l'élève à se (trans)former par la production d'une réalité
<p>Magistrocentrisme intégral: action prépondérante d'un agent extérieur (enseignant)</p> <p>Centration sur les finalités éducatives et sur l'enseignement (primauté accordée aux objets d'enseignement)</p>	<p>Modèle d'autostructuration De type traditionnel (<i>Pédagogie de la transmission</i>) MIE 1</p>	n/a
<p>Interaction dans la dynamique Apprenant - Savoir - Enseignant</p> <p>Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative</p>	<p>Modèle d'autostructuration cognitive de type coopératif (<i>Pédagogie de la découverte ou du développement</i>) MIE 3</p>	<p>Modèle d'interstructuration cognitive (<i>Pédagogie interactive, de la recherche</i>) MIE 4</p>
<p>Processus centrisme intégral: action relevant du sujet qui apprend (élève)</p> <p>Centration sur les visées actuelles, personnelles ou collectives, de l'apprenant et sur l'apprentissage (primauté accordée aux projets du sujet)</p>	n/a	<p>Modèle d'autostructuration cognitive (<i>Pédagogies dites actives, non directives, du développement empirique, du hasard</i>) MIE 2</p>

Les processus d'enseignement-apprentissage privilégiés par chaque MIE

MODÉLES	DES MARCHES D'APPRENTISSAGE
<p>Modèles d'autostructuration cognitive</p> <ul style="list-style-type: none"> ¥ Modèle traditionnel (MIE 1) ¥ Modèle coactif (MIE 3) 	<p>Structuration hétéronome contrôlée</p> <p>Structuration hétéronome contrôlée</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Investigation contrôlée</p>
<p>Modèle d'autostructuration cognitive (MIE 2)</p>	<p>Investigation spontanée</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Structuration aléatoire</p>
<p>Modèle d'interstructuration cognitive (MIE 4)</p>	<p>Investigation spontanée</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Structuration structurée</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Structuration régulée</p>

MIE 4	Objectifs	PHASES	CHEMINEMENT	Df MARCHES POTENTIELLES
Investigation spontanée 	Poser et construire la situation problème	Phase de mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> - Déclencheur: <ul style="list-style-type: none"> ¥ Questionnement ¥ Observation ¥ Etc. 	Df marches: de conceptualisation communicationnelle expérimentale de résolution de problèmes 
		Phase d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> - Perceptions initiales - Inventaire des acquis - Débat, lectures, observations, recherches empiriques, etc. - Situation(s) problème(s) 	
Investigation structurée 	Résoudre la situation problème	Phase de planification	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection d'une ou de plusieurs questions de recherche, ou d'une ou de plusieurs hypothèses, ou d'un ou de plusieurs plans de réalisation - Procédures: <ul style="list-style-type: none"> ¥ d'échantillonnage ¥ de recueil des données ¥ de traitement des données 	
		Phase de collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> - Recueil des données ou réalisation 	
Structuration régulée 		Phase de traitement des données	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des données ou de la réalisation 	
		Phase de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de synthèse - Perspective métacognitive: <ul style="list-style-type: none"> ¥ Objectivation du cheminement ¥ Objectivation de la ou des démarches utilisées ¥ Objectivation des nouveaux acquis ¥ Confrontation des nouveaux acquis avec les perceptions initiales - Bilan des apprentissages 	

Des savoirs à interrelier...

Mais aussi des processus d'apprentissage (ou quatre démarches d'enseignement-apprentissage)

- , la démarche de conceptualisation :
Œ Quoi avoir deÉ?
- , la démarche de résolution de problèmes :
Œ Comment faire pourÉ?
- , la démarche communicationnelle :
Œ Quoi dire et comment le direÉ?
- , la démarche expérimentale :
Œ Comment vérifier siÉ?)

Apports et limites des quatre modèles d'intervention éducative

(MIE 1)

APPORTS	LIMITES
<p>¥ Reconnaissance de la nécessité de tenir compte des contenus culturels</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconnaissance de la nécessité d'une attribution de sens sur le plan épistémologique <p>¥ Reconnaissance de la nécessité de tenir compte de finalités éducatives</p> <p>¥ Importance du savoir</p>	<p>¥ Contenus limités des faits de connaissance et considérés comme des Odonnées préexistants</p> <p>¥ Finalités conçues avec une visée reproductrice</p> <p>¥ Derive didactique</p>

Apports et limites des quatre modèles d'intervention éducative

(MIE 2)

APPORTS	LIMITES
<p> ¥ Reconnaissance de l'élève: - en tant que sujet apprenant, responsable de ses apprentissages - en tant qu'acteur premier dans l'établissement d'un rapport au savoir </p> <p> ¥ Reconnaissance de la responsabilité de l'apprentissage de la part du sujet: nécessité de sa participation active et intentionnelle </p> <p> ¥ Reconnaissance de la nécessité d'une attribution de sens sur le plan psychologique par le sujet apprenant </p> <p> ¥ Reconnaissance de la nécessité d'une participation active et intentionnelle du sujet </p> <p> ¥ Reconnaissance de la nécessité d'un recours à des processus cognitifs médiateurs (les démarches) dans les apprentissages </p> <p> ¥ Importance du savoir-être </p>	<p> ¥ Centration sur les besoins et les intérêts (confusion entre les moyens et les fins) </p> <p> ¥ Sujet laissé à lui-même et dérivé </p> <p> ¥ Confusion entre action et agitation dans la conception et la réalisation du projet </p> <p> ¥ Réduction des démarches à la résolution de problèmes et association de celle-ci à la démarche dite "naturelle" </p> <p> ¥ Dérive psychologique ou sociologique </p>

Apports et limites des quatre modèles d'intervention éducative

(MIE 3)

APPORTS	LIMITES
<ul style="list-style-type: none">• Reconnaissance de la nécessité d'objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">¥ Objectifs technocomportementaux
<ul style="list-style-type: none">¥ Reconnaissance de la nécessité d'un traitement didactique du savoir ^ enseigner	<ul style="list-style-type: none">¥ Traitement cumulatif et d'structurant du savoir
<ul style="list-style-type: none">¥ Reconnaissance de la nécessité d'une évaluation formative (préactive Ğ diagnostique Ğ interactive et postactive)	<ul style="list-style-type: none">¥ évaluation continue et obsesive
<ul style="list-style-type: none">¥ Reconnaissance de la nécessité d'une planification de l'intervention	<ul style="list-style-type: none">¥ Planification linéaire, morcelante, de séquences non significantes
<ul style="list-style-type: none">¥ Importance du savoir-faire	<ul style="list-style-type: none">¥ Dérive programmatique

Apports et limites des quatre modèles d'intervention éducative

(MIE 4)

APPORTS	LIMITES
<p>¥ Reconnaissance de la nécessité d'une interaction entre les sujets apprenants, ceux-ci et l'enseignant</p>	<p>¥ Tout savoir n'est pas construit</p> <p>¥ Le savoir peut aussi être reconstruit ou transmis</p>
<p>¥ Reconnaissance de la nécessité d'une attribution de sens sur le plan social par le sujet apprenant</p>	<p>¥ Nécessité d'une régulation externe (médiation extrinsèque) des processus médiateurs cognitifs</p>
<p>¥ Reconnaissance de la nécessité d'une intégration des différentes composantes de l'intervention éducative</p>	
<p>¥ Reconnaissance qu'apprendre est un acte intentionnel et finalisé, un processus et un produit (intégration des processus d'apprentissage et intégration des savoirs)</p>	

Apports et limites des quatre modèles d'intervention éducative

(MIE 4)

APPORTS	LIMITES
<p>∞ Reconnaissance de l'importance des processus médiateurs:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconnaissance de la nécessité d'une médiation cognitive (des processus cognitifs médiateurs s'exprimant par le biais de démarches d'apprentissage): un processus d'objectivation qui permet de poser et de construire une situation problème avant de la résoudre- Reconnaissance de la nécessité d'un médiateur externe qui intervient sur la médiation cognitive <p>∞ Importance du savoir-agir</p>	

- 4 -

Conclusion:
quelques enjeux

- **Le concept d'intervention éducative met en évidence la complexité de la fonction enseignante qui doit prendre en compte les différents rapports problématiques qui la caractérisent et qui s'entrecroisent:**

- **rapport au pouvoir;**

- **rapport au savoir;**

- **rapport aux savoirs (v.g. la stratification des matières);**

- **rapport de savoirs (v.g. relations interdisciplinaires);**

- **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.**

- **Nécessité de passer du paradigme de la simplification et de la fermeture à celui de la complexité et de l'ouverture au décloisonnement et aux approches interdisciplinaires.**

- **Un rêve: marier dans la formation la recherche du sens (savoir), la recherche de la fonctionnalité (savoir-faire) et la recherche de la réalisation de soi en société (savoir-être).**