

**Documents du CRIE et de la CRCIE  
(nouvelle série)  
N° 2**

**À la recherche d'un cadre conceptuel  
pour analyser les pratiques d'enseignement**

**YVES LENOIR  
PHILIPPE MAUBANT, ABDELKRIM HASNI, JOHANNE LEBRUN,  
ABDELKARIM ZAID, EL MOSTAFA HABBOUB  
ET ANNE-CATHERINE McCONNEL**

Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

Juin 2007

#### LES AUTEURS

**Yves Lenoir**, Doctorat en sociologie, professeur titulaire, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, membre du CRIE, spécialiste des questions relatives à l'analyse des pratiques d'enseignement et des dispositifs mis en œuvre dans l'enseignement, dont les démarches d'enseignement-apprentissage, l'interdisciplinarité et les manuels scolaires.

**Philippe Maubant**, Doctorat en sciences de l'éducation, professeur adjoint, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, directeur du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), spécialiste des questions relatives aux fondements de l'éducation et aux pratiques d'enseignement.

**Abdelkrim Hasni**, Ph.D. en éducation, professeur agrégé, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, directeur du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS), membre du CRIE, spécialiste des questions relatives à la didactique des sciences, à l'intervention éducative et à l'interdisciplinarité.

**Johanne Lebrun**, Ph.D. en éducation, professeure agrégée, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, codirectrice du CRIE, spécialiste des questions relatives à l'intervention éducative, à l'analyse des manuels scolaires et à la didactique des sciences humaines.

**Abdelkarim Zaid**, Doctorat en sciences de l'éducation, stagiaire postdoctoral auprès de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

**El Mostafa Habboub**, étudiant au doctorat en éducation, membre du CRIE, boursier FQRSC, Université de Sherbrooke.

**Anne-Catherine McConnell**, étudiante au doctorat en éducation, membre du CRIE, boursière FQRSC, Université de Sherbrooke.

#### LES DOCUMENTS DU CRIE ET DE LA CRCIE

Les *Documents du CRIE* et de la *CRCIE* sont des publications du Centre de recherche sur l'intervention éducative et de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative qui ont pour objectifs, d'une part, de faire état de l'avancement des travaux des membres professeurs et étudiants du Centre et de la Chaire dans le cadre de leurs recherches et, d'autre part, de diffuser des textes produits par ses membres professeurs et étudiants qui travaillent sur des objets traités par le CRIE et la CRCIE, ainsi que par des personnes invitées. Ces publications, comptes rendus de recherches, réflexions critiques, états de questions spécifiques, etc., ne constituent pas des productions achevées; elles sont avant tout proposées dans la triple perspective de rendre rapidement accessibles des résultats de travaux théoriques et empiriques en cours, de susciter le débat et des échanges critiques, de nourrir le dialogue entre chercheuses et chercheurs, et de recueillir tout particulièrement des suggestions de bonification de la part des lectrices et des lecteurs, de façon à ce que ces documents soient éventuellement publiés sous une forme achevée dans des revues scientifiques.

**LE CRIE ET LA CRCIE**

La CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative) recourt au construit théorique d'intervention éducative pour analyser les pratiques enseignantes sous différents angles. Le CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) étudie les pratiques d'enseignement en faisant appel au même construit théorique.

**RESPONSABILITÉS**

Directeur du CRIE: Philippe Maubant  
Titulaire de la CRCIE: Yves Lenoir

© 2007 Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)  
Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
2500, boul. de l'Université      Tél.: (819) 821-8000, poste 61091 ou 61339  
Sherbrooke (Québec)      Fax: (819) 829-5343  
J1K 2R1      E-Mail: [CRIE@USherbrooke.ca](mailto:CRIE@USherbrooke.ca)  
Internet: <http://www.crie.ca>

# À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement

*La signification vacille lorsque le geste échoue, le geste se fige ou bien s'affole lorsque le sens se brouille: aucun réseau de coordonnées abstraites n'est étendu par dessus les territoires inexplorés de la pratique (Freitag, 1986b, p. 114).*

## INTRODUCTION

Depuis maintenant plus de 25 ans, le premier auteur de ce chapitre mène des recherches sur les pratiques d'enseignement, essentiellement – mais non exclusivement – au primaire. Au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) qu'il avait créé en 1991 et dirigé jusqu'en 2006, ses travaux ont été réalisés en collaboration avec différents chercheurs membres de ce centre. À l'origine, l'entrée privilégiée pour l'étude des pratiques reposait sur l'analyse des discours et des pratiques interdisciplinaires. Ce choix découlait de l'introduction, de manière extrêmement confuse il est vrai, de ce concept dans les curriculums de l'enseignement primaire des années 1970, puis dans celui des années 1980. Il s'agissait d'un dispositif d'enseignement fortement promu par le ministère de l'Éducation pour favoriser, au départ sous l'appellation "intégration des matières", des modalités d'enseignement plus intégratives (Lenoir, 1991; Lenoir et Geoffroy, 2000; Lenoir et Laforest, 2004). L'analyse du recours à l'interdisciplinarité occupe toujours une place importante dans ses travaux, certes parce qu'elle se retrouve dans le curriculum de 2001 (Gouvernement du Québec, 2001a) sous de nouvelles formes (les compétences transversales, les domaines d'apprentissage), mais surtout parce qu'il s'agit d'un dispositif qui sert de révélateur quant à la place et à la fonction éducative et sociale que les enseignants accordent aux différentes disciplines scolaires et à leurs savoirs (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), mais aussi quant à leurs conceptions elles-mêmes des finalités de leur enseignement et des modalités à mettre en œuvre pour les rejoindre.

Toutefois, ne considérer que la perspective interdisciplinaire relève d'un regard trop restrictif pour étudier les pratiques d'enseignement. Il existe d'autres dispositifs et il importe surtout de prendre en compte d'autres aspects et de chercher à appréhender les pratiques dans leur complexité, ainsi que nous le verrons plus loin. Il est également apparu progressivement à l'équipe de chercheurs qui travaillaient avec le premier auteur que l'approche méthodologique qui s'appuyait sur un cadre conceptuel fondé sur les seules représentations des enseignants s'avérait insuffisante pour décrire et comprendre leurs pratiques. Il fallait à la fois aller en amont du discours des enseignants sur leurs pratiques pour analyser le curriculum et les rapports qu'ils tissaient avec celui-ci, de manière entre autres à mieux cerner leurs visées socio-éducatives et les incidences éventuelles du curriculum sur les pratiques, et en aval pour observer leurs pratiques effectives en classe, sans pour autant négliger leurs discours.

Dès lors, l'objectif général des recherches a évolué, s'est élargi et approfondi de manière à poursuivre l'analyse des pratiques d'enseignement ou de formation à l'enseignement sous les angles

non seulement des représentations des enseignements vis-à-vis de la tâche à effectuer identifiée dans le curriculum, mais aussi de l'anticipation de la réalisation de cette tâche à partir de la planification des activités d'enseignement-apprentissage<sup>1</sup>, de l'action effective de l'enseignant sur le rapport que l'élève établit au savoir par la mise en œuvre de processus de guidage, et de son appréciation rétroactive vis-à-vis de la réalisation et de la planification. Ainsi, chercher à saisir les pratiques d'enseignement dans leur complexité est devenu le fil conducteur de nos recherches. Plus précisément encore, deux questions ont peu à peu émergé des résultats obtenus. Ces questions portent sur deux objets qui nous sont apparus hautement problématiques, car apparemment peu considérés dans les discours et dans les pratiques des enseignants: Quelle importance les enseignants accordent-ils aux savoirs autres qu'instrumentaux (apprendre à lire, écrire, compter) dans leurs pratiques d'enseignement? Comment ces savoirs sont-ils enseignés, c'est-à-dire quelles sont les structurations des activités d'enseignement-apprentissage ou, encore, quel est le cheminement, l'articulation séquentielle des actions et des discours des enseignants au sein de ces activités?

Le cheminement conceptuel et méthodologique que nous avons entrepris est loin d'être terminé. Nous nous trouvons confrontés à plusieurs zones d'ombre sur les plans conceptuel et méthodologique – en général comme au regard des procédures d'échantillonnage, de recueil et d'analyse des données –, mais aussi sur les plans de l'interprétation des données et de la diffusion et du transfert des résultats dans le milieu scolaire (Lenoir, 2006a; Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Oliveira et Habboub, à paraître). Nous sommes particulièrement conscients au sein de l'équipe de recherche de l'existence d'au moins cinq obstacles sérieux dans la mise en œuvre de notre démarche de recherche:

- celui de suivre et de respecter le point de vue de l'enseignant pour saisir pleinement la logique de son action à travers un processus de reconstruction qui implique le praticien lui-même dans une visée distanciée d'explicitation et de (re)construction compréhensive, ce qui nous pose des problèmes non seulement méthodologiques, mais aussi, sinon surtout administratifs et financiers;
- celui de prendre en compte la logique de la pratique des enseignants, c'est-à-dire le rapport pratique à la pratique (Bourdieu, 1980) qui repose largement sur une logique de l'efficacité immédiate de sens commun, et non d'imposer *a priori* une quelconque vision théorique de la pratique pour en rendre compte, la modélisation théorique de la pratique devant plutôt en découler de manière à en rendre compte et à en dégager son sens, ce qui n'exclut nullement toutefois la nécessité d'un cadre conceptuel fort;
- celui de la nécessité d'inscrire l'analyse des pratiques dans une temporalité longue de manière à pouvoir en saisir les particularités et les traits invariants et leurs liens aux visées socio-éducatives poursuivies, ce qui nous pose des problèmes liés aux ressources humaines et financières, ainsi qu'aux contraintes organisationnelles;
- celui de chercher à différencier dans le discours des enseignants ce qui relève entre autres du curriculum enseigné, du curriculum désiré ou caché, du curriculum interprété, ce qui soulève des problèmes d'ordre méthodologique et interprétatif;
- celui de l'analyse systématique des interactions qui se tissent entre l'enseignant et les élèves à propos des apprentissages et qui requiert également l'analyse du travail des élèves, ce qui nous pose des problèmes d'ordre déontologique.

C'est pourquoi la présentation du cadre conceptuel et méthodologique ne représente que l'état actuel de notre approche de la question et ne vaut que par l'instantané qu'elle offre. Dans le présent

---

<sup>1</sup> Nous adoptons l'expression "enseignement-apprentissage", plutôt qu'enseignement et/ou apprentissage, rejoignant ainsi Schneuwly (1995) qui met en évidence la perspective que Vygotsky privilégiait en recourant au terme *obuchenie* pour caractériser le processus bi-directionnel de transmission-appropriation des connaissances.

texte ne sera considéré que le cadre conceptuel, un autre écrit devant traiter spécifiquement de la question méthodologique à la suite d'une première publication (Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée et Hassani, 2005). La problématisation qui est à la source de l'étude des pratiques d'enseignement a déjà été présentée (Lenoir, à paraître *a*; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Lenoir et Vanhulle, 2006).

## 1. FONDEMENTS

Toutefois, avant d'expliciter le cadre conceptuel qui guide nos recherches, il nous semble pertinent d'exposer sommairement les *background assumptions* (Gouldner, 1971) qui nous animent ou, dit autrement, les fondements qui imprègnent notre façon de penser, sur lesquels reposent notre cadre conceptuel et, plus largement, notre appréhension de la société, des rapports sociaux qui la constituent et plus spécifiquement de l'institution scolaire et des rapports socio-éducatifs qui s'y nouent. Ces fondements «chapeautent en quelque sorte et orientent tout l'édifice mental scientifique» (Lenoir, 1975, p. 45); ils sous-tendent nos orientations épistémologiques, sociologiques, philosophiques, idéologiques et théoriques. Ils «se révèlent donc cet ensemble de préoccupations, de présomptions souvent informulées, dissimulées, sous-jacentes à une construction théorique: une toile d'araignée qui serait tissée en profondeur, un "ciment invisible qui relie ensemble les postulats" (Gouldner, 1971, p. 29) et qui est déterminant au niveau de la formulation théorique tout autant que sur le plan de la pratique qui en découle» (Lenoir, 1975, p. 44-45).

Précisons qu'il n'est question ici que de la position progressivement constituée du premier auteur. Fortement marquée par différents courants de la sociologie critique, elle n'engage donc nullement les autres contributeurs de ce texte. Par le travail de collaboration sur le plan scientifique qui dure pour certains depuis plusieurs années avec différents chercheurs au sein du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), à travers leur participation active à des recherches, à travers leur formation doctorale ou postdoctorale selon le cas, à travers les fréquentes occasions d'échanges et de discussions, une certaine orientation partagée s'est cependant dégagée au regard précisément des concepts visant à structurer le processus d'analyse des pratiques d'enseignement. C'est pourquoi, si les fondements diffèrent chez chacun des membres de l'équipe et contributeurs au présent texte, les visées socio-éducatives qui animent nos travaux et la trame conceptuelle, toujours en élaboration, font globalement consensus. À côté de l'influence notoire de divers autres auteurs (dont Atlan, Baudrillard, Charlot, Freire, Goldmann, Morin, Not, Pastré, Piaget) qui jalonne notre parcours réflexif, cinq sources théoriques principales alimentent notre réflexion dans le champ éducatif et servent d'assises la plupart du temps implicites à nos travaux sur les pratiques d'enseignement.

La première source renvoie à la perspective dialectique hégélienne (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Alexandre Kojève) qui repose sur l'idée de contradiction et de négation et qui pose la méthode dialectique comme processus sociohistorique (qui implique une logique de la relation, du conflit, du mouvement, de la vie) d'appréhension de la réalité humaine et sociale en tant que totalité à partir de la médiation de la conscience. L'analyse de la société requiert l'analyse de ses rapports sociaux constitutifs<sup>2</sup>, ce qui inclut les rapports éducatifs. La dialectique ainsi conçue ne vise pas à ne

<sup>2</sup> Ainsi que nous l'avons déjà relevé, «Un postulat s'est fait jour, selon lequel le monde social ne peut pas s'appréhender par la seule observation empirique, mais par l'interprétation de faits qui s'exercent à la fois dans la continuité et le changement et en contexte, et qui, parce qu'ils sont en partie imprévisibles, peuvent difficilement déboucher sur l'émission de lois générales. Ce postulat implique également que la conception causale qui a fortement marqué le développement des sciences de la nature s'avère inadéquate, car, comme l'a bien mis en évidence Goldmann (1966), les sciences humaines et sociales "ne sont pas, comme les sciences physico-chimiques, l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un

chercher que ce qui est stable ou dépassé dans le présent, mais elle vise davantage à identifier ce qui est nouveau dans ce qui est ancien et l'ancien qui se trouve dans le nouveau (ce qu'exprime le verbe *aufheben* chez Hegel dans un sens dialectique de dépassement s'appuyant sur l'existant), ce qui trouve une application immédiate dans l'analyse des pratiques d'enseignement ou dans les matériels didactiques et dans leurs rapports au curriculum. Cette perspective, qui est profondément sociohistorique en ce qu'elle souligne la dimension dynamique et éphémère de la réalité et la nécessité d'appréhender le réel et les rapports sociaux dans leur genèse et leurs processus évolutifs, met également en évidence que l'être humain n'est humain que par la reconnaissance de son humanité par autrui, qu'il n'a donc d'existence humaine consciente que par son insertion dans un réseau de rapports sociaux, ainsi que l'explique la dialectique du maître et de l'esclave (Hegel, s.d.; Kojève, 1947). Par là, tout «processus d'objectivation n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout construction médiatisée d'un objet» (Lenoir, 1993b, p. 66), ce qui impose la prise en compte – d'abord conceptuellement, puis méthodologiquement – des conditions mises en place pour assurer l'actualisation de cette médiation.

La pensée marxienne, non dogmatique et non orthodoxe, dialectique, historique et culturelle, constitue la deuxième source. Elle appréhende l'être humain comme une totalité et les rapports humains comme des rapports sociaux. Des auteurs comme Gramsci (1971, 1975), Israël (1972), Jakubowsky (1971), Korsch (1970), Kosik (1970), Lukàcs (1960) et, plus récemment en ce qui nous concerne, Vygotsky (Rieber et Carton, 1987) conçoivent que la réalité humaine et sociale est un processus dialectique de production sociale mené par la pratique sociale d'êtres humains vivant en société et interagissant socialement, c'est-à-dire s'inscrivant dans un réseau dialectique de rapports socio-culturels. Et ce processus de production de la réalité est en même temps un processus de création de l'être humain par lui-même: l'être humain est «un être actif, [...] sujet du processus historique, créant l'histoire et se créant lui-même au cours du processus fondamental de production sociale» (Israël, 1972, p. 110). Ce processus peut être qualifié de *praxis*, unité active unissant théorie et agir matériel et «déterminante de l'existence humaine comme élaboration de la réalité» (Kosik, 1970, p. 151) dont le modèle archétypal est celui de la dialectique du maître et de l'esclave. La perspective socioconstructiviste est ici centrale, de même que la prise en considération du concept de *praxis*<sup>3</sup> pour saisir les rapports entre théorie et agir humain.

Plus précisément ici, la perspective adoptée relève de ce que Gergen (1985, 1992, 1995, 2001) et Gergen et Gergen (1991, 2003, 2006) appellent le constructionisme social. En continuité avec la

---

monde sur lequel porte leur action. Elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit» (Vanhulle et Lenoir, 2005, p. 33).

<sup>3</sup> Pour Castoriadis (1975), reprenant la pensée gramscienne, la pratique serait «ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie» (p. 103). La pratique devient *praxis* lorsque sa finalité est l'émancipation humaine et qu'elle recourt à l'autonomie (cette émancipation en devenir) comme moyen d'action, requérant un solide outillage conceptuel d'analyse et liant ainsi technicité et élucidation cognitive de manière inséparable, sachant que l'émancipation humaine est un processus et non un produit; elle n'a donc pas de fin. Ainsi entendue, la *praxis* est la 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. Il s'agit toutefois, pour accéder à cette capacité de production émancipatoire, autonome, de la réalité, de faire intervenir ce que Gramsci (1975) appelle la «philosophie de la praxis», c'est-à-dire un processus d'éducation critique et polémique qui vise le dépassement du sens commun et la réunion cohérente du discours et de l'action, et qui sous-tend l'action humaine en tant que projet, en tant que savoir et en tant qu'éthique.

pensée de Berger et Luckmann (1989), de Mannheim (1936), de Schutz (1987), et en lien avec les travaux de Freire (1974, 1978, 1993, 2000), nous optons pour le postulat central que le monde est le résultat d'une construction des interactions sociales entre les êtres humains vivant en collectivité, non le fruit d'un processus interne aux êtres humains, ainsi que le postule le constructivisme social: «ce que nous tenons pour être la connaissance du monde naît des relations, [...] elle ne fait pas partie intégrante de l'esprit individuel, mais de traditions communes et interprétatives» (Gergen, 2001, p. 220). Pour le constructionisme social, la réalité comme processus de construction et résultat de cette construction<sup>4</sup> résulte d'un rapport social, d'un dialogue incessant sur les sources de ce qui est considéré socialement comme savoir sur le réel, de l'effort coordonné au niveau du discours (qui agit en tant que médiation fondamentale dans tout processus d'objectivation du réel) qui s'établit dans l'interdépendance, en fonction de questions réelles, entre des êtres humains insérés dans un contexte social donné, en fonction d'une visée sociale partagée. Ainsi, très proche de la pensée marxienne par sa dimension sociale (Israël, 1972), car il procède d'une filiation qui passe entre autres par Vico, Hegel et Marx, le constructionisme social conçoit que la réalité (humaine, sociale, naturelle) est un processus dialectique de production sociale mené par la pratique sociale d'êtres humains vivant en société et interagissant socialement – s'inscrivant dans un réseau dialectique de rapports socioculturels – et ce processus social de production de la réalité est en même temps un processus de création de l'être humain par lui-même. Cette conception rejoint explicitement la perspective hégélienne qui postule que l'humanité des êtres humains ne se conçoit que dans les rapports sociaux et par la reconnaissance par autrui de cette humanité (Kojève, 1947), de même que celle de Mead (1934) à l'origine du courant de l'interactionisme symbolique. Concrètement, une telle posture requiert la prise en compte de différentes lectures du réel, par là de la relativité des prises de positions et interprétations données aux résultats des analyses d'un objet d'étude, de la pratique d'enseignement en ce qui nous concerne.

Cette option sociale et épistémologique, comme le met en évidence Gergen (1995), s'inscrit en rupture avec les conceptions exogéniques qui réifient les objets de savoir (les conceptions objectivistes, centrées sur le monde extérieur considéré comme un donné, dont font partie les épistémologies classiques qui postulent l'existence d'un savoir *a priori*). Elle s'inscrit également en rupture avec les conceptions endogéniques qui réifient la pensée du sujet (les conceptions subjectivistes, centrées sur les capacités rationnelles et autonomes de la pensée individuelle, dont font partie le constructivisme radical, le constructivisme psychologique et le cognitivisme): «l'emphase n'est donc pas mise sur la pensée individuelle, mais sur les significations produites par des êtres humains en tant que ceux-ci génèrent collectivement dans le langage des descriptions et des explications» (Gergen et Gergen, 1991, p. 78) du réel. Gergen et Gergen (2006) précisent: «Tout ce que nous tenons pour réel, rationnel, vrai et valable émerge des relations» (p. 43). Par “réel” et “relations” il faut entendre ici “réalité” et “rapports sociaux”. Une conséquence méthodologique forte de l'adoption d'une telle orientation théorique a été clairement relevée par Goldmann (1966) en ce qu'il portait une attention primordiale à l'action humaine en tant qu'objet d'étude: c'est bien l'action elle-même (les interactions) qui doit être considérée, non ses pôles constitutifs.

<sup>4</sup> D'où l'importance de distinguer entre le réel, en reconnaissant que le monde existe, et la réalité qui traduit la lecture culturelle de ce monde. Un objet, en tant que représentation conceptuelle d'un segment du réel, n'existe que par la distinction qui en est faite socialement, parmi la totalité des objets virtuels concevables au sein du réel. Il n'existe pas comme concept tant qu'un sujet collectif ne le saisit pas comme distinct également de lui, extérieur à son entité, et ne lui donne pas une consistance structurée, celle de la réalité. Tant par exemple Williams (1968) au regard du concept de culture, Benveniste (1969) pour celui de sacré que Chervel (1977) vis-à-vis de celui de grammaire scolaire l'ont bien montré.

Si le socioconstructivisme et le constructionisme social situent la communauté avant l'individu, considèrent la rationalité individuelle comme le produit de la sphère sociale et posent les processus coopératif et dialogique comme centraux dans le processus éducatif, ils se distinguent toutefois de la façon suivante. Plutôt que de se centrer, comme le fait le "Vygotsky psychologue", sur le processus d'internalisation comme résultante d'une reconstruction interne d'opérations externes, par là sur une approche qui conçoit que les fonctions mentales supérieures découlent de l'activité sociale, «des relations effectives entre les humains» (Vygotsky, 1978, p. 57), Gergen et Gergen (1991) précise que le constructionisme social «abandonne le problème de l'origine des idées dans la tête des êtres humains et change de perspective pour se pencher sur l'émergence du langage au sein des communautés. [...] Nous différons des constructivistes en ce que nous considérons que ce qui est importé dans une situation n'est pas un "état de l'esprit", mais un ensemble de capacités linguistiques. Ces capacités émergent au départ lorsque nous acquérons le langage de la culture» (p. 80). Ailleurs, Gergen (2001) écrit: «le point de vue constructiviste est très proche de celui du constructionisme dans l'importance qu'il attribue à la construction humaine de ce que nous appelons "réalité". [...] Néanmoins, vous aurez remarqué la différence fondamentale pour les constructivistes, le processus de construction du monde est psychologique; il s'opère "dans la tête". Pour les constructionnistes au contraire, ce qui est tenu pour vrai est le résultat des rapports sociaux. Intellectuellement ou politiquement, ce n'est pas là une mince différence. Le constructivisme est connecté à la tradition individualiste occidentale, l'esprit individuel est au centre de toutes les préoccupations. La plupart des constructionnistes sont très critiques envers cette tradition individualiste et recherchent des alternatives relationnelles pour l'entendement et l'action» (p. 413)<sup>5</sup> qui s'appuient fondamentalement sur le paradigme dialectique. Selon cette perspective qui met en avant la construction sociale du savoir, celui-ci «est construit quand des individus s'engagent socialement dans des échanges communicationnels et dans des actions au regard de tâches ou de problèmes partagés. Produire du sens est alors un processus dialogique engageant des personnes qui conversent, et l'apprentissage est vu comme le processus par lequel des individus sont introduits dans une culture par des membres plus habilités» (Driver, Asoko, Leach, Mortimer et Scott, 1994, p. 7). Le résultat de l'apprentissage, le savoir, n'est jamais garanti, comme le relève Gergen (1992) et Gergen et Gergen (1991), par l'observation, par la fonction empirique, mais plutôt «par les vicissitudes des processus sociaux (e.g., communication, négociation, conflit, rhétorique)» (Gergen, 1992, p. 558)<sup>6</sup>. Ailleurs,

<sup>5</sup> D'une part, il faut bien distinguer, ainsi que le fait Spivey (1997) dans son analyse des différents courants constructivistes, entre une centration sur des individus au sein d'un groupe et une centration sur le groupe social lui-même. Il s'agit là de deux points de vue bien distincts qui conduisent à appréhender différemment les processus d'apprentissage. D'autre part, Spivey remarque que «les personnes qui font converger leur attention sur les individus sont conduits à voir le savoir comme mental, localisé dans la pensée (ou le cerveau) des individus, même s'ils prennent en compte certains facteurs sociaux. [...] Ils considèrent également que le sens est une production mentale. À leur consternation, les constructivistes qui sont socialement orientés, particulièrement ceux qui se centrent sur les larges communautés, semblent considérer le sens et le savoir comme une production en dehors d'eux-mêmes, dans les textes ou dans les pratiques discursives des groupes» (*Ibid.*, p. 25). C'est ce qui conduit Spivey (*Ibid.*) à conclure que pour les constructivistes, «le débat social-cognitiviste est sans issue; en fait, la seule issue réelle se trouve dans la façon d'ajuster la lentille: se centrer sur l'individu, sur le petit groupe, ou sur la communauté plus abstraite considérée en tant que sujet collectif» (p. 239).

<sup>6</sup> Gergen (1995) fournit quelques exemples illustrant les limites de l'empirie sur la conceptualisation du monde. Et, de plus, du point de vue du constructionisme social, le savoir est le produit «d'une entreprise active, coopérative, entre des personnes en interrelation» (Gergen, 1992, p. 558) et «la rationalité scientifique ne se trouve pas dans la pensée des personnes indépendantes, mais dans le collectif social» (p. 564). Le savoir ne peut donc se concevoir qu'à la lumière du contexte historique et culturel, ce dont témoignent abondamment les études sociohistoriques sur divers concepts. Ces études attestent bien de l'existence d'une multitude de formes de conceptualisation du monde: par exemple, les concepts d'enfant et de mort

Gergen (1995) relève que «le constructionisme est principalement préoccupé par des questions comme la négociation, la coopération, le conflit, la rhétorique, le rituel, les rôles, les scénarios sociaux, etc., mais évite les explications psychologiques des processus microsociaux. Par contraste [avec cette conception], Vygotsky est plus centralement un psychologue. Même si les processus sociaux jouent un rôle important sur le plan théorique, les processus psychologiques se situent à l'avant-plan.» (p. 25). Pour notre part, nous pensons qu'il est possible de procéder à deux lectures des travaux de Vygotsky, l'une psychologique, l'autre sociologique et marxiste. Toutefois, la seconde a été largement estompée et même écartée, précisément à cause du caractère marxiste et socialement critique, lors des interprétations étatsuniennes de ses écrits en particulier.

Or, plutôt que de placer à l'avant-plan le processus psychologique, comme le fait le «Vygotsky psychologue»<sup>7</sup>, ce qu'illustre bien le concept de zone proximale de développement en tant qu'espace mental entre le fonctionnement cognitif actuel et potentiel, le constructionisme social y introduit «les rapports sociaux, c'est-à-dire des modèles de l'action interdépendante au niveau microsocial» (*Ibid.*, p. 24). Le constructionisme social conçoit ainsi que la réalité humaine, sociale, naturelle, est un processus dialectique de production sociale mené par la pratique sociale d'êtres humains vivant en société et interagissant socialement par le biais du langage en s'inscrivant dans un réseau dialectique de rapports socioculturels. Et ce processus de production de la réalité est en même temps un processus de création de l'être humain par lui-même: «En agissant les uns avec les autres – et avec nous-mêmes – nous créons nos propres réalités relationnelles et émotionnelles. Ce que nous avons défini jusqu'ici comme des “processus mentaux” devient des “processus relationnels”. Le “soi relationnel” naît de nos relations avec autrui» (Gergen et Gergen, 2006, p. 44). Ainsi, plutôt que de concevoir que le savoir procède du mental, est “situé” dans le cerveau des individus et que le sens résulte d'une production mentale, pour le constructionisme social le savoir et le sens se trouvent dans les pratiques discursives, résultent des rapports sociaux (de la *praxis* sociale) et ce sont ces derniers qui les déterminent.

Du point de vue de nos recherches menées sur les pratiques d'enseignement, le recours au constructionisme social, qui est en accord avec les autres sources d'ordre sociologique, ne signifie pas que nous rejetons *a priori* les perspectives socioconstructivistes, mais que le regard que nous portons sur les pratiques relève, de par nos référents théoriques, non d'une lecture psychologique mais d'une lecture sociologique ou, plus exactement, d'une lecture sociale. étant donné les visées émancipatoires et citoyennes que nous associons à une éducation scolaire. Plus spécifiquement, en opposition avec les perspectives qui font du processus d'objectivation avant tout une activité individuelle, que ces perspectives soient développées par exemple par Piaget en psychologie ou par la phénoménologie constitutive en sociologie (Mehan, 1982), nous considérons que tout processus cognitif est fondamentalement un processus social relevant d'une interaction avec autrui (qui peut devenir soi-même), du fait que l'humanité des êtres humains repose sur la reconnaissance de cette humanité par autrui et que tout processus d'objectivation requiert non seulement le détour dialectique par une médiation interne, mais aussi le recours à une médiation de sujets externes, médiation qui sera ensuite éventuellement intériorisée, le sujet externe du dialogue devenant soi-même. Dès lors, par exemple, si nous entendons considérer dans de futures recherches le rapport que les élèves établis-

---

chez Aries (1965, 1977), de pouvoir chez Clastres (1974), de décadence chez Mazzarino (1973), d'art féodal chez Scobeltzine (1973) et de famille chez Shorter (1977).

<sup>7</sup> Nous pensons qu'une relecture moins psychologique et, par là, plus sociale et marxiste de Vygotsky serait à réaliser au macroniveau de la politique culturelle de développement, d'un point de vue sociohistorique en lien avec les travaux de Marx et Engels. Cette relecture pourrait permettre de montrer que Vygotsky entendait favoriser l'interaction sociale à visée émancipatoire d'un point de vue spécifiquement marxiste, ce qui pourrait mettre éventuellement en évidence une relation forte avec le constructionisme social.

sent aux pratiques d'enseignement, ce sera sous l'angle de leur évaluation de la médiation externe de l'enseignant, des situations et des dispositifs mis en œuvre, non sous l'angle de l'évaluation des processus psychiques et des acquis cognitifs qui en découlent.

Les travaux de Michel Freitag, qui fut pendant plusieurs années notre professeur, constituent la troisième source, sinon la première du point de vue temporel en ce qu'elle nous introduit à trois des quatre autres, mais aussi par son influence déterminante. Ses travaux s'inscrivent en filiation aux deux premiers courants – le matérialisme dialectique et la dialectique d'inspiration hégélienne – et les enrichissent en faisant appel en particulier à la phénoménologie hégélienne et husserlienne (recherche du vécu intentionnel, de l'analyse critique du sens de l'action et de l'intersubjectivité) et au structuralisme génétique piagétien (les modalités du processus d'objectivation). Nous retiendrons ici deux apports fondamentaux. Premièrement, Freitag (1986a) pose, en opposition aux épistémologies positivistes, le processus – ou rapport – d'objectivation en tant que lien fondamental entre la réalité et la pratique, celle-là étant l'objectivation de celle-ci et, par là, résulte des pratiques constitutives des sujets humains. Le rapport d'objectivation (socio-historique et scientifique) est alors compris comme un processus dialectique fondamental de toute appréhension cognitive et sociale du réel, faisant appel à la médiation symbolique<sup>8</sup> en tant que modalité opératoire essentielle pour surmonter la rupture (la distanciation) établie entre le sujet et l'objet posé et construit et pour donner du sens à l'objet traité sur les plans symbolique ou formel. Ainsi que le précise Vibert (2006), «sont alors évacuées les deux tentations symétriques de penser l'ordre social comme émergeant à partir de l'activité de sujets autonomes, rationnels et primitivement asociaux (schème contractualiste) ou comme mécanisme déterministe surplombant et impersonnel se surajoutant aux consciences individuelles pour les contraindre. Au contraire, l'insistance sur "l'objectivité des médiations significatives des pratiques sociales" (Freitag, 1995, p. 268) permet de mettre au jour les quatre dimensions indissolublement interreliées de la socialité humaine: l'individuation subjective indispensable à la signification sociale, l'intentionnalité symbolique de cette signification qui s'oriente en fonction d'objets de pensée à la fois "sociaux" (relatifs dans leur forme) et "universels" (nécessaires dans leur existence), la "contextualité de toute action ou expression humaine significative" propre à un monde "donné et signifié comme totalité" (Ibid., p. 270) et enfin, dernier constat qui découle des trois autres et les subsume: la présence ontologique de la société comme structure signifiante, unité synthétique à la fois idéale et concrète» (p. 83). C'est entre autres les concepts de pratique et de processus d'objectivation requérant le recours à la médiation qui ont été réinvestis sur le plan conceptuel.

Le deuxième apport fondamental de Freitag se situe sur le plan de la conception de la recherche scientifique. Si la conception de la science s'est élaborée, en quelque sorte en mimétisme avec la religion chrétienne, à la suite des débats qui ont animé la pensée du Moyen-âge et de la Renaissance, sur une certaine conception dialectique qui est passée de ce que Foucault (1966) a appelé l'*épistémé* classique à une *épistémé* moderne, celle-ci s'est inscrite en rupture avec celle-là. Elle «soulève le problème de la relation entre la représentation et l'objet, introduit la rupture dans ce rapport entre l'humain et le monde tant naturel que social et requiert le détour par des médiations que sont la vie, le travail et le langage pour saisir le réel. Ainsi sont apparues les disciplines scientifi-

---

<sup>8</sup> Freitag (1995) définit le système symbolique comme une «structure objective de représentation significative ou conceptuelle du monde, d'autrui, de la société et de soi» (p. 302). Chez Freitag, le système symbolique renvoie au concept de culture et constitue la structure de médiation des pratiques en leur donnant sens. Vandenberghe (2006) note à ce propos que le langage courant est «l'exemple paradigmatique de la culture en tant que structure de médiation des pratiques significatives» (p. 127), des pratiques communicationnelles dirait Habermas (1987). Freitag (1986a, 1986b) identifie d'autres types de langage, dont le langage mythique, cosmologique, religieux, éthique, scientifique et technique.

ques, en réponse à la nécessité d’appréhender ce système complexe de relations en constant processus de différenciation» (Lenoir, 1993a, p. 38). La science naissante a associé dialectiquement les fonctions théorique et empirique déjà appréhendées par la pensée grecque antique, et a introduit la fonction opératoire, ce dont Descartes (1988) peut assurément être vu comme l’une des personnes qui a ainsi cristallisé avec le *Discours de la méthode*, les bases de la conception scientifique moderne (Kojève, 1947). Dénonçant l’amnésie, sinon le silence «face aux fondements socio-idéologiques et épistémologiques qui sous-tendent les visées praxéologiques de la science et leurs postulats théoriques» (Lenoir, 1993a, p. 33), Freitag (1973, 1986a) met en évidence cette vision restreinte de la science toute tournée vers la recherche de “vérités” et fondée sur l’autonomie et l’indépendance par rapport au réel qu’elle étudie comme objet, car elle a été «investie d’une vie propre organisant d’elle-même cette recherche de la “vérité” et la garantissant en retour par le statut “objectif” qui lui était octroyé» (Lenoir, 1993a, p. 47). Il met alors en exergue, d’une part, la nécessité épistémologique de considérer que «la question réelle ne porte [donc] pas sur la recherche de la “vérité”, mais bien sur le procès d’objectivation, sur ce rapport d’objet qui est constitutif du savoir: le “vrai” et le “faux” possèdent indubitablement ce caractère commun de ne pouvoir être les attributs que d’un rapport à l’objet. C’est ce rapport qui doit être questionné» (*Ibid.*, p. 86). D’autre part, il développe la nécessité de considérer tout processus scientifique en ajoutant deux autres fonctions qui permettent de fournir la signification de l’action, la fonction expressive-normative ou fonction de valeur qui impose de tenir compte des orientations (valeurs, idéologies, etc.) qui caractérisent la dynamique sociale, et la fonction de sens qui ancre cette action dans le social historique, dans le processus d’objectivation sociohistorique et renvoie par là à une *praxis* sociale historiquement et spatialement déterminée. Ces deux fonctions imposent de considérer la recherche scientifique selon une approche intégrative, selon ce que Morin (1990) appelle le paradigme de la complexité.

La "Théorie critique" de l’École de Francfort, dans sa première version avec Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, puis la seconde avec Jürgen Habermas, est le quatrième courant qui influence, plus indirectement il est vrai, nos travaux. Il s’agit d’une critique forte tant de la théorie marxiste “orthodoxe” que du capitalisme concurrentiel et des principes libéraux opérant sur les plans économique et politique qui ont adopté aujourd’hui la forme du néolibéralisme (Lenoir, 2002, 2005d, 2006b, à paraître b). La Théorie critique recourt à la critique dialectique pour analyser la société capitaliste, la montée de la barbarie sociale sous ses différentes formes (fascisme, communisme, néocapitalisme technocratique), du conservatisme social et de l’individualisme soutenus par des mystifications idéologiques, mais aussi pour étudier les rapports entre la théorie et la pratique sous l’angle de la *praxis*. Elle met également en évidence l’importance du travail critique de l’intellectuel au regard des différentes formes de pouvoir, souvent exprimées symboliquement à travers divers types de discours idéologiques que véhiculent, par exemple en éducation, le curriculum ou les manuels scolaires. Les travaux d’Horkheimer et Adorno plus spécifiquement, dans leur recherche de la liberté éclairée par la raison<sup>9</sup> en tant qu’humanité émancipée, placent au cœur de leur analyse le concept de médiation comme critique du processus de réification qui occulte les rapports sociaux de production. La Théorie critique met en relief l’importance de la pensée libre et critique, condition première de la connaissance et de la compréhension, et du savoir (la raison) comme outil d’émancipation en cherchant à creuser les questions à l’étude pour en dégager leur essence. Concrètement, une telle posture rejette la fétichisation et l’exaltation des faits qui conduisent à l’apologie et à l’hypostase de l’ordre établi (Habermas, 1976) et à la

<sup>9</sup> À la suite de Kant et Hegel, l’École de Francfort distingue entre l’entendement (*verstand*) dont le sens renvoie au processus de conceptualisation, et la raison (*vernunft*) qui renvoie à la recherche de l’essence des choses, à l’instance critique qui vise l’intelligibilité et qui conduit à la capacité de synthèse, de devenir maître de sa destinée. En filiation directe avec l’hégélianisme, *praxis* et raison paraissent bien être les deux pôles de la Théorie critique.

soumission à l'ordre établi, ou encore à ce que de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974) appellent un "empirisme naïf". Elle met aussi en évidence la centralité de la raison entendue en tant que savoir articulé, distancié, réfléchi, critique et interprétatif du monde.

Enfin, notre directeur de thèse, Pierre Ansart (1974, 1977), par le biais de ses travaux sur les idéologies, nous a introduit au structuralisme génétique de Pierre Bourdieu (Lenoir, 2007a). «Entre deux thèses extrêmes, relève Ansart (1990), celle d'une phénoménologie attachée à explorer les intentionnalités sans considération de leur enracinement social, et un structuralisme répétant le thème de l'effacement radical du sujet (L. Althusser, M. Foucault)» (p. 35), Bourdieu conçoit les rapports sociaux dans leur genèse sociohistorique et dans leur ancrage dans une société donnée dans laquelle s'exerce l'arbitraire culturel, source de violence symbolique. Il est proche en cela de Beau-drillard (1968, 1972, 1976). En effet, si les êtres humains se produisent en produisant la réalité humaine et sociale, cette production est déterminée au moins en partie par les structures et les conditions sociales dans lesquelles ils vivent. Bourdieu conçoit les processus éducatifs dans une perspective génétique de production d'*habitus*, c'est-à-dire d'acquisitions progressives de dispositions, de schèmes de perception, d'appréciation et d'action, d'une "grammaire génératrice des pratiques" qui agit en tant que médiation entre les relations objectives et les comportements individuels: «Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre» (Bourdieu, 1980, p. 88-89). L'*habitus*, fruit d'une acculturation sociale en fonction de l'héritage culturel et d'un arbitraire culturel socialement imposé, agit comme médiation entre le système des régularités objectives et le système des conduites individuelles, et les intériorise. Il se manifeste au quotidien par le sens pratique qui lui permet d'agir dans la société en recourant à des stratégies – ce qui assure au sujet une certaine autonomie – et en adaptant automatiquement ses pratiques aux exigences sociales normées ou perçues, sans devoir incessamment anticiper.

Nous retrouvons ici, exprimé plus largement, le concept de compétences incorporées développé par Leplat (1997). La perspective bourdieusienne, tout comme celle de Leplat, met en relief que l'*habitus*, «histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, [...] est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit: partant, il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat» (Bourdieu, 1980, p. 94). Plutôt que de privilégier une conception de l'action pleinement consciente et rationnelle en fonction de finalités explicites (un sujet totalement autonome) ou, à l'inverse, de l'action comme pur produit d'un déterminisme externe (une absence de sujet), Bourdieu, par la notion d'*habitus*, rend compte «du fait que les conduites (économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ni d'une détermination mécanique. Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils y sont poussés par une contrainte mécanique» (Bourdieu, 1987, p. 127). Ainsi, Bourdieu réunit dialectiquement les structures objectives, sociohistoriquement produites, et les représentations subjectives et considère qu'elles doivent être analysées dans leurs rapports constitutifs.

Le concept d'*habitus* rejoint également sur plusieurs points – entre autres au regard du curriculum caché, du capital culturel, des inégalités scolaires – les travaux menés par la "nouvelle sociologie de l'éducation" britannique, plus particulièrement ceux en lien avec les travaux de Bernstein (1971,

1975) sur la structuration des savoirs et de Young (1971, 1976) sur la stratification des savoirs scolaires. Le concept d'*habitus* place la culture au cœur du processus constitutif des êtres humains<sup>10</sup>. Il pose que la culture – il serait plus exact de dire les divers types de culture, incluant la culture scolaire – assure la médiation entre l'école, les conditions politico-économiques et la vie quotidienne. Le curriculum et sa mise en œuvre doivent alors être considérés non seulement d'un point de vue socio-éducatif, mais aussi sous leurs enjeux sociopolitiques et socioculturels (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), ce qui implique de considérer le curriculum dans ses diverses expressions, dont au moins dans ses dimensions officielle, réelle, délivrée et cachée.

Ces cinq sources sont complémentaires en ce que toutes conçoivent que l'émancipation humaine est la visée primordiale de l'éducation, une quête et une conquête dans un contexte social qui n'est pas *a priori* favorable, que cette émancipation relève d'un être social, d'un sujet réel et collectif, ancré dans une société, et qu'elle requiert la mise en œuvre d'un processus socio-éducatif critique de conscientisation qui puisse favoriser le passage de "l'apparence à l'essence" et qui aide les êtres humains à se (trans)former tout en transformant le monde dans lequel ils vivent. Toutes ces sources formulent une critique poussée de l'épistémologie (néo)positiviste et s'opposent par là aux politiques sociales, économiques et culturelles qui reposent sur des conceptions technicistes, utilitaristes vulgaires (Caillé, 2003; Lenoir, à paraître *b*) et performatives qui déstructurent et déshumanisent les rapports sociaux et les pratiques sociales (re)productives de la société, qui "naturalisent" et instrumentalisent la raison selon une logique calculatrice et utilitariste, qui ne servent plus que les fins économiques et les intérêts individualistes (Horkheimer, 1974; Horkheimer et Adorno, 1974) pour la réduire à un "mythe de l'évidence" (Bude, 1973)<sup>11</sup>. À l'opposé des conceptions fonctionnalistes qui prônent une pédagogie expresse, un enseignement frontal, discursif et transmissif des savoirs comme le meilleur moyen pour assurer le transfert des compétences cognitives, elles conçoivent que la pratique sociale en contexte est un vecteur plus approprié pour assurer le développement cognitif à fondement culturel dans le monde du quotidien. Enfin, toutes ces sources introduisent le concept clef de médiation en le plaçant au cœur des rapports sociaux par le biais de la pratique productrice et langagière. Elles insistent également sur la nécessité d'une approche processuelle et dialectique du réel à l'étude en recourant au concept de totalité concrète. Celui-ci est saisi en tant qu'ensemble structuré et structurant, dialectique et évolutif (historique) des éléments qui peut être

<sup>10</sup> La culture doit être distinguée du savoir, ainsi que le fait Lave (1988) et maints autres chercheurs qui s'inscrivent dans la perspective marxienne, dont Gramsci (1974) au premier chef, en ce que la culture est autre chose qu'«un savoir encyclopédique vis-à-vis duquel l'homme fait seulement figure de récipient à remplir» (p. 75), autre chose qu'une grange, un magasin ou une banque. Elle est ce processus sociohistorique des rapports producteurs de la conscience de soi, individuelle et collective, qui s'établit par l'action humaine en société et qui lui donne sens.

<sup>11</sup> Le mythe de l'évidence renvoie, selon Bude (1973) au postulat «à savoir que ce qui est évident est objectif et est, par conséquent, un fondement adéquat de l'action rationnelle» (p. 23). Ainsi, «la certitude subjective, [...] l'évidence [devient] le critère suprême de ce qui est vrai» (*Ibid.*, p. 45). Pour Bourdieu, comme le relève Wacquant (1996), «quand l'*habitus* affronte le monde social dont il est le produit, il se trouve "comme un poisson dans l'eau", car il ne sent pas le poids de l'eau et il considère le monde dans lequel il vit comme un fait admis» (p. 220). Ou encore, citant Plenel (1985), Bassis (1998) note, en analysant "les coulisses de la transposition", l'existence d'attaches qui marquent le conservatisme social régnant et qui «contribuent à "transformer la contrainte en adhésion. La contrainte ne s'y dévoile qu'exceptionnellement sous son apparence fruste, tant la soumission se niche désormais dans la production prioritaire du consensus", consentement obtenu au prix d'en perdre la raison, à vouloir la mettre obstinément trop en avant» (p. 22). Ainsi, Les exigences économicistes imposées au processus éducatif et portées par l'idéologie néolibérale deviennent alors des finalités éducatives présentées comme inéluctables et absolument nécessaires (Saul, 2005), comme évidentes et souhaitables, sinon souhaitées, selon le processus que Beauvois (1994) qualifie d'adhésion à la "servitude volontaire".

interprété rationnellement (et non en tant que la somme de tous les faits) en les analysant dans leurs rapports constitutifs de manière à produire une réalité humaine et sociale<sup>12</sup>. Enfin, ces différentes sources rejettent le déterminisme fonctionnaliste, la perspective étroitement rationaliste de l'agir humain appréhendé du point de vue individualiste, de même que la tendance subjectiviste à considérer que les seuls intérêts utilitaires singuliers sont le moteur de toute action humaine. Elles réclament ainsi le dépassement des lectures objectivistes et subjectivistes en s'interrogeant «sur le mode de production et de fonctionnement de la maîtrise pratique qui rend possible une action objectivement intelligible et [en subordonnant] toutes les opérations de la pratique scientifique à une théorie de la pratique et de l'expérience première de la pratique» (Bourdieu, 1972, p. 156). Bref, elles s'insèrent toutes dans le champ de la sociologie critique qui se penche plus particulièrement sur les rapports en tension entre culture, économie et institution, qui pose le problème de la domination et de l'aliénation sociales, qui rejette la fiction de l'indifférence éthique et de la neutralité axiologique pour adopter une position engagée, mais aussi autoréflexive, face aux pratiques sociales.

## 2. ÉLÉMENTS DU CADRE CONCEPTUEL

Ainsi que nous le rappelons ailleurs (Lenoir et Vanhulle, 2006), Altet (2000), Bru (2002) ou encore Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) identifie trois fonctions que peut poursuivre la recherche sur les pratiques d'enseignement: la prescription visant à transformer et faire évoluer positivement les pratiques; la formation centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire et la théorisation visant à produire des modèles d'intelligibilité des pratiques analysées. Si les deux premières fonctions devraient s'appuyer sur la troisième, le problème qui se pose avec le plus d'acuité est celui de la construction d'un système conceptuel et méthodologique à même de permettre d'accéder à la pratique et d'en rendre compte. L'enjeu est de taille et peut certes être abordé sous différents angles, à partir de cadres de référence divers. Face à la complexité de la pratique, à ses dimensions multidimensionnelles et multiréférentielles, nous poursuivons la recherche d'un cadre conceptuel qui puisse favoriser la coconstruction d'une interprétation de la pratique dans une perspective dialectique en nous centrant sur le concept de médiation.

Étant donné le caractère nord-américain du nouveau curriculum (Lenoir, 2005a), le cadre conceptuel que nous avons adopté pour sous-tendre le dispositif de recherche mis en œuvre pour identifier et analyser les pratiques d'enseignement s'appuie sur la conception nord-américaine du curriculum (Lenoir, 2005b, 2006c; Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006), approchée avec l'éclairage des fondements qui viennent d'être présentés. Pour Kliebard (1992), un des principaux auteurs américains à se pencher sur la conceptualisation du curriculum d'un point de vue sociohistorique, une théorie du curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur le «que devons-nous enseigner?» (p. 202). Il précise les enjeux d'une telle théorie à partir de trois questions, la troisième étant la plus importante à ses yeux: Que doit-on enseigner? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi? Comment enseigner ce quoi à qui?

Par ailleurs, ainsi que le soulignent Lebrun, Hasni, Lenoir et Oliveira (à paraître), il importe de pouvoir éclairer quatre dimensions centrales des pratiques d'enseignement, auxquelles nous associons celles venant de Kliebard:

---

<sup>12</sup> Kosik (1970) rappelle l'existence de trois principales conceptions de la totalité;

1. la conception atomistique et rationaliste, de Descartes à Wittgenstein, qui considère la totalité comme la somme des éléments et des faits les plus simples;
2. la conception organiciste et organico-dynamique, qui formalise la totalité et souligne la priorité de la totalité sur les parties (Schelling, Spann);
3. la conception dialectique (Héraclite, Hegel, Marx), qui considère la réalité comme totalité structurée en développement et en création» (p. 35).

- 1° Quelles sont les finalités socio-éducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quels sont les apprentissages visés (le "pourquoi enseigner")?
- 2° Quels sont les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement (le "quoi enseigner")?
- 3° À quels élèves s'adresse l'enseignement sur les plans psychologique, social et culturel (le "à qui enseigner")?
- 4° Quelles sont les modalités d'enseignement adoptées (le "comment enseigner")?
- 5° À quelles ressources est-il fait appel pour assurer cet enseignement (le "avec quoi enseigner")?

Les quatrième et cinquième dimensions seront traitées ensemble dans ce qui suit.

### 2.1 Le "pourquoi enseigner"

Poser la question des finalités socio-éducatives est fondamental, pensons-nous, pour comprendre les représentations et les pratiques des enseignants. Ces finalités, en ce qui concerne le Québec, évoluent dans le temps, en fonction des différentes réformes du système d'enseignement et des curriculums qui se succèdent (Lenoir, 2005a). Ces finalités, au-delà de leur présentation dans les textes gouvernementaux, selon un processus politico-idéologique de dépréciation et de rejet de celles qui précédaient et de glorification des nouvelles orientations, demandent à être décryptées et examinées avec le plus grand soin. Les différents écrits (rapports ministériels, rapports du conseil supérieur de l'éducation, de la Commission des programmes d'études, etc.) qui ont conduit à ces finalités doivent également être analysés, car ils témoignent de l'évolution des débats, des écarts entre les intentions et leur actualisation, et du processus d'élaboration des finalités et des curriculums. Ces documents officiels s'appuient sur des fondements de divers ordres: ontologiques, téléologiques, axiologiques, philosophiques, épistémologiques, idéologiques, économiques, politiques, socioculturels, psychologiques, etc.

En effet, selon Musgrove (1968), tout curriculum est un produit de nature fondamentalement construite, voire artificielle, ainsi que le rappelle également Forquin (1989): Musgrove «conçoit en particulier les matières d'enseignement (*subjects*) comme de véritables "systèmes sociaux", soutenus par des réseaux de communication, des dotations matérielles, des idéologies. "À l'intérieur de l'école et au sein de la communauté sociale, écrit-il (p. 101), les matières sont des communautés sociales parmi lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité"» (p. 84). La production d'un curriculum ne relève donc pas d'une démarche indépendante, rationnelle et strictement linéaire, ainsi que le défendaient par exemple Bobbitt (1924) et Tyler (1949). Bien au contraire, le poids de facteurs dits externes vient jouer sur sa structuration et son contenu: l'influence du contexte sociopolitique, l'impact des traditions religieuses et culturelles, des croyances, des convictions et des valeurs relevant des enseignants, des décideurs politiques mais aussi des parents, l'action de groupes de pressions, économiques, politiques ou culturels, viennent tous influencer sur la conception des curriculums. Comme le soulignaient, entre autres, les auteurs du programme d'études québécois du primaire de 1959, «l'école s'inscrit dans une société et dans une période historique donnée; elle en subit l'influence» (Gouvernement du Québec, 1959, p. 3). Et Reboul (1971) de remarquer que «l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une option politique, [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre"» (p. 79). Plus encore, les concepteurs eux-mêmes d'un curriculum sont des membres de la société pour laquelle ils élaborent des curriculums. Ils sont ancrés dans cette société et dans sa culture et, par là, ils sont porteurs de conceptions, d'intérêts, d'enjeux sociaux qui en émanent.

À considérer le nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001a), celui-ci retient comme fondements principaux le constructivisme et le béhaviorisme, alors qu'ils étaient – rappelons-le – socioconstructiviste et cognitiviste dans la préversion finale (Gouvernement du Québec, 2000)<sup>13</sup>. Les principales orientations sont la centration sur l'élève en tant que sujet apprenant, l'appel à des « apprentissages fondamentaux et fonctionnels [...] actuels et culturellement ancrés [...] qualifiants et différenciés » (p. 3-4), le recours à des perspectives transversales et interdisciplinaires, une approche programme assurant le regroupement des matières scolaires en domaines d'apprentissage, un retour aux “savoirs disciplinaires essentiels”, une conception des activités d'enseignement-apprentissage axée sur la mise en place de communautés d'apprentissage, une structuration en cycles d'apprentissage, le rehaussement culturel, l'introduction de nouvelles perspectives qui découlent de préoccupations sociales, comme les éducations à..., à l'environnement, à la santé, à la consommation, à la citoyenneté. Chacune de ces perspectives demande d'être auscultée afin de pouvoir la confronter à l'interprétation avancée par les enseignants et à son influence sur les pratiques.

Ces orientations découlent des desseins plus larges, d'ordre sociopolitique et économique, tournant actuellement essentiellement autour de questions liées à la préparation à l'emploi, à la persévérance et à la réussite scolaires, car il s'agit là de problématiques sociales considérées comme cruciales par les instances dirigeantes du Québec. Elles se sont cristallisées dans la visée de professionnalisation du corps enseignant et, par là, dans la demande de développement des compétences professionnelles, du relèvement des exigences de la formation et du niveau culturel et d'une amélioration de la qualité de l'intervention éducative. La professionnalité réclamée exige que les enseignants ne soient pas de simples exécutants (Tardif et Lessard, 1999), mais des acteurs actifs engagés dans une démarche individuelle et collective d'analyse et de développement de leurs compétences.

S'il importe d'analyser le curriculum de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001a), c'est bien parce qu'il s'agit du curriculum explicite, prescrit, officiel, formel (*explicit, formal*) auquel les enseignants doivent se référer pour préparer et dispenser leur enseignement. À cette analyse critique interne doit toutefois s'ajouter une analyse critique externe des lectures du curriculum par des différents groupes d'acteurs concernés. Glatthorn (1987) est l'un des premiers à avoir montré l'existence d'un processus en cascade qui conduit du curriculum en tant que projet officiel de formation au processus d'apprentissage des élèves. Il distinguait six niveaux: les recommandations curriculaires (*recommended curriculum*); le curriculum officiel (*written or mandatory curriculum*); le curriculum matérialisé, notamment dans les manuels ou dans les matériels didactiques (*supported curriculum*); le curriculum enseigné (*taught curriculum*); le curriculum évalué (*tested curriculum*); le curriculum appris (*learned or attained curriculum*). Nous pensons qu'il faut ajouter au moins un niveau préalable, sinon deux, avant le curriculum enseigné: le curriculum désiré d'une part et le curriculum interprété par les enseignants qui font partie du curriculum caché (*hidden curriculum*).

Il existe en effet des écarts à déchiffrer entre le curriculum prescrit et le curriculum non écrit (*unwritten*) (Dreeben, 1976), celui qui émane officieusement des pouvoirs ou qui souvent relève des interprétations que s'en font les enseignants face à leur lecture des attentes administratives, politiques et sociales. En effet, ce qu'ils enseignent en classe serait davantage influencé entre autres par leurs interprétations du curriculum officiel, par le curriculum matérialisé dans les manuels et par le curriculum non écrit. Il existe aussi d'importants écarts entre le curriculum officiel et le curriculum

---

<sup>13</sup> Pour une analyse critique des fondements épistémologiques du nouveau curriculum, voir Lenoir (2001) et Lenoir et Larose (2005). Pour une analyse plus large de ce curriculum, voir Gauthier et Saint-Jacques (2002), Jonnaert et M'Batika (2004), Lenoir, Larose et Lessard (2005).

désiré (*desired*), celui auquel aspirent les enseignants, le curriculum implicite (*implicit*), caché (*hidden*) (Jackson, 1968), celui qui relève du non-dit et qui renvoie potentiellement à des intentions secrètes, parfois mêmes non conscientes, le curriculum enseigné, vécu, réel (*delivered, true*) (Berman, 1987), et le curriculum délivré et reçu (*delivered and received curricula*) (Venezky, 1992), c'est-à-dire le curriculum effectif tel qu'il est dispensé par les enseignants et reçu par les élèves. Le recours à des dispositifs de recueil de données faisant appel au discours des enseignants et à l'observation directe de leurs pratiques en classe paraît dès lors nécessaire et complémentaire pour saisir les différentes interprétations des finalités socio-éducatives prescrites qui varient à travers leurs conceptions, leurs discours et leurs pratiques.

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

Ces trois perspectives peuvent être éclairantes sur le plan de l'interprétation des discours enseignants au regard de leur actualisation du curriculum. Au-delà du rapport qui se tisse entre les enseignants et le texte curriculaire, elles peuvent faire ressortir les représentations distinctes de la fonction enseignante et de la place accordée aux élèves dans leurs processus d'apprentissage, ce sur quoi nous allons revenir ci-après, ainsi que du rôle des dispositifs instrumentaux, tels les manuels scolaires. Au regard de la fonction enseignante, par exemple, Snyder, Bolin et Zumwalt (*Ibid.*) soulignent que dans la première perspective, la conception du rôle de l'enseignant en est une de consommatrice devant appliquer le curriculum tel que celui-ci a été conçu. Le rôle de l'enseignant, dans la deuxième perspective, est central car il «devient plus actif en ajustant le curriculum aux attentes du contexte local» (*Ibid.*, p. 429), alors que dans la troisième perspective, son rôle «est intégral dans le processus en ce qu'il ne peut y avoir de curriculum sans que les enseignants et les élèves ne lui donnent forme en classe» (*Ibid.*, p. 429).

Rappelons ici que le discours de professionnalisation qui prévaut actuellement, tant de la part des instances gouvernementales (par exemple, Council of Learned Societies in Education, 1996; Gouvernement du Québec, 2001b) que de celle des chercheurs (par exemple, Abbott, 1991; Altet, 1994, 1998; Bru, 1994; Perrenoud, 1994; Tardif et Lessard, 1999) insiste sur l'importance de l'autonomie et de la responsabilisation du corps enseignant. Par contre, le curriculum est clairement présenté aux enseignants et appréhendé par eux comme un document prescriptif. Si la première perspective, qui repose sur la théorie de l'action rationnelle en finalité (Weber, 1964a, 1964b) et qui suppose l'application intégrale des orientations et contenus curriculaires dans la pratique, est aujourd'hui écartée, du moins discursivement, ce serait la deuxième perspective qui serait plutôt privilégiée. Quant à la troisième perspective, si sa mise en œuvre peut s'observer chez des enseignants, elle pourrait relever de choix plus ou moins conscients relevant de processus de marginalisation ou encore elle procéderait possiblement d'autres interprétations du curriculum d'enseignement qui pourraient même rejoindre les intentions plus ou moins cachées du Gouvernement et des attentes sociales partagées par de larges tranches de la population.

## 2.2 Le “quoi enseigner”

Les enseignants ont une tâche à accomplir, définie officiellement par le curriculum d'enseignement, le régime pédagogique et des directives ministérielles et locales, en provenance des commissions scolaires. Le “quoi enseigner” dans le curriculum renvoie traditionnellement aux savoirs d'enseignement. Ceux-ci sont définis dans le nouveau curriculum en termes de compétences disciplinaires à développer. Plus précisément, il s'agit des différentes composantes et des savoirs essentiels associés aux compétences ciblées traitées en relation étroite avec une ou plusieurs compétences transversales, le tout ancré dans un ou plusieurs domaines généraux de formation. Mais le “quoi” inclut aussi la socialisation des élèves, ainsi que le précisent la deuxième des trois missions de l'école québécoise définies par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997).

Plus précisément, l'actualisation des fondements au sein du curriculum du primaire doit se réaliser, selon le document officiel, à travers un recours systématique aux compétences disciplinaires et transversales. Les compétences disciplinaires sont regroupées au sein de cinq domaines d'apprentissage (langues; mathématiques, sciences et technologies<sup>14</sup>; univers social; arts; développement personnel) devant favoriser un enseignement interdisciplinaire à visée intégrative. Les compétences transversales, à caractère générique, sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel. Elles doivent s'actualiser «à travers les divers domaines d'apprentissage» (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 15). Enfin, cinq domaines généraux de formation (santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre ensemble et citoyenneté) doivent assurer l'ancrage des apprentissages au plus près des réalités humaines et sociales de la vie quotidienne.

Enfin, dans chacun des programmes, les objets d'apprentissage sont exprimés en termes de compétences pour l'ensemble des cycles concernés. Pour chaque compétence, on retrouve une explicitation de la compétence, ses liens avec les compétences transversales, le contexte de réalisation de la compétence, le cheminement prévu de l'élève, les composantes de la compétence, les critères d'évaluation de la compétence, les attentes de fin de cycle. À la fin de chaque programme se retrouve la liste des “savoirs essentiels” prescrits.

S'impose alors la nécessité d'une analyse du curriculum du point de vue de sa cohérence interne, de manière à saisir les relations établies entre les orientations, les contenus et les tâches prescrites. Ces relations aux contenus d'enseignement soulèvent la question du statut épistémique du savoir pour les enseignants: le savoir est-il un donné préexistant à transmettre, à faire contempler, à dévoiler? Est-ce un construit humain, individuel ou social? Elles soulèvent également la question du rapport du contenu du curriculum aux autres textes officiels, au regard des deux missions d'instruction et de socialisation, c'est-à-dire au rapport entre les deux finalités d'émancipation humaine et sociale et d'insertion citoyenne qui caractérisent les systèmes d'éducation des États-nations démocratiques.

Parce que les orientations et les contenus d'enseignement sont actualisés au sein de manuels scolaires obligatoires en fonction de la politique d'évaluation des matériels didactiques mise en place par le ministère de l'Éducation (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004) et parce que ces manuels se substituent largement, selon les données de la recherche (Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon, 2006; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, 2002; Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001), au curriculum et à la planification des activités d'enseignement-apprentissage, ce dispositif instrumen-

---

<sup>14</sup> Nous employons le pluriel pour identifier les mathématiques, les sciences et les technologies et non le singulier ainsi que le fait le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001a).

tal en particulier, mais non exclusivement (il importe aussi d'étudier l'utilisation d'autres dispositifs comme les TIC, les cahiers d'exercices, etc.), se doit d'être analysé selon une double perspective dont il sera question à la section traitant des dispositifs.

### 2.3 Le "à qui enseigner"

La cible de la pratique d'enseignement est évidemment l'élève et ses processus d'apprentissage. Au-delà de la prise en compte des caractéristiques sociales, culturelles, économiques du milieu dans lequel vivent les élèves et de l'identification incontournable des caractéristiques des élèves – caractéristiques physiologiques, sociales, psychologiques, culturelles, religieuses, économiques, etc. –, la question renvoie aux représentations que les enseignants se donnent des élèves auxquels ils enseignent, par là en particulier à leurs conceptions des "processus d'accession" au savoir<sup>15</sup> et, plus profondément encore, à leurs conceptions du processus d'enseignement-apprentissage.

À cet égard, l'unanimité quant à la conception de ce qu'est et, surtout, de ce que devrait être l'acte d'enseigner, pour autant qu'elle ait existé autrefois, n'appartient plus de nos jours au mieux qu'à l'imaginaire collectif. Quatre ou même cinq tendances distinctes visant la mise en œuvre des conditions favorisant les apprentissages se font concurrence (Lenoir, 2005c). Les apprentissages seraient assurés, selon les différentes conceptions,

- grâce à la relation pédagogique;
- grâce à la relation didactique;
- grâce à la transmission frontale d'un savoir déjà constitué;
- grâce à un aménagement organisationnel approprié;
- grâce à la relation affective.

En fait, ces tendances peuvent être regroupées en deux logiques qui s'affrontent (*Ibid*). Au risque de simplifier exagérément, ou bien on défend la centration sur le curriculum. Dans un tel cas, la relation au savoir est première, le magistrocentrisme est privilégié, l'importance de la transmission des savoirs et de la tradition est mise en avant, la relation didactique est fondamentale. Ou bien on défend la centration sur l'élève et, dans ce cas, la relation à l'élève est première, le puérocentrisme est privilégié, l'importance de la prise en compte des caractéristiques, des préoccupations et de la motivation des élèves est mise en avant, et la relation psychopédagogique prime. Or, Not (1979, 1984, 1987) a bien montré la nécessité de dépasser les conceptions de l'enseignement qui, les unes, promeuvent le magistrocentrisme et ce qu'il appelle les pédagogies d'hétérostructuration cognitive, soient-elles traditionnelles ou coactives, et les autres le puérocentrisme qui s'exprime à travers de multiples courants qu'il regroupe sous l'appellation générique de pédagogies d'autostructuration cognitive. Nous retrouvons en fait ici, autrement exprimée et déclinée, l'opposition entre perspectives objectivistes et subjectivistes avec leurs limites respectives.

De notre part, nous pensons également qu'il importe de dépasser ces modèles qui morcellent la réalité de l'agir de l'enseignant et qui nous paraissent de ce fait réducteurs et peu aptes à rendre compte des pratiques d'enseignement dans leur complexité. De notre point de vue, un enseignant n'est pas seulement un didacticien, pas seulement un pédagogue, pas seulement un gestionnaire, mais tout cela à la fois dans un agir fondé sur l'urgence et tissé de chevauchements, de tensions et de complémentarités, et bien davantage encore puisqu'il doit tenir compte du contexte dans ses différentes dimensions, sociales, culturelles, économiques, etc., des trajectoires passées et des histoires de vie de chaque élève, des finalités institutionnelles, mais aussi individuelles – les siennes et celles de ses élèves –, des discours et attentes contradictoires auxquels il est exposé, etc. Les vi-

<sup>15</sup> Tout particulièrement, l'accession au savoir est-il appréhendé comme un processus direct, immédiat, ou comme un processus médiatisé? Et si elle est médiatisée, quels sont ces processus médiateurs?

sions qui surdéterminent une dimension de l'acte d'enseigner sont de notre point de vue toutes insuffisantes pour caractériser la spécificité de la fonction enseignante. Nous formulons l'hypothèse qu'il existe une alternative fondée sur l'interstructuration cognitive (Lebrun et Lenoir, 2001; Lenoir, 1991; Lenoir, Roy et Lebrun, 2001; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001) et qui repose, ainsi que nous allons le rappeler, sur une interaction indissociable entre deux médiations, la médiation cognitive, intrinsèque à l'élève et la médiation didacticopédagogique, extrinsèque et relevant de l'enseignant (Lenoir, 1993a, 1996).

## 2.4 Le “comment enseigner” et le “avec quoi enseigner”

Poser la question des modalités d'enseignement est au cœur du problème du processus d'enseignement-apprentissage dans la mesure où on reconnaît l'importance de l'action enseignante et l'existence d'un effet-maître (Bressoux, 2001; Gouvernement du Québec, 1998; Lenoir et Vanhulle, 2006). Tant dans l'univers anglophone que francophone, cette reconnaissance est enfin acquise, car la recherche a, au moins partiellement, abandonné l'approche “processus-produit” classique qui postulait que l'enseignement consiste en une application directe de modèles théoriquement pré-construits et qu'il existait également un lien immédiat, direct et exclusif entre l'enseignement et les apprentissages<sup>16</sup>. De nombreux facteurs d'origines diverses, externes et internes à l'enseignant, aux élèves comme à la classe et à l'école, influencent les pratiques d'enseignement comme les apprentissages réalisés par les élèves (Bru, 2006; Lenoir, 2007b). “Comment enseigner” requiert dès lors de se pencher non sur le degré d'application par des enseignants de quelque méthode que ce soit, mais sur le rapport social en situation qui s'établit entre un enseignant et ses élèves à propos des objets d'apprentissage prévus, quels qu'ils soient, à faire acquérir, c'est-à-dire sur l'ensemble des gestes et des paroles qui instaurent cette interaction de manière à cerner au premier chef sa configuration effective. Nous retenons, dans cette perspective, les concepts de pratique, d'intervention éducative, de médiation, de situation et de dispositif.

### 2.4.1 Le concept de pratique d'enseignement

**2.4.1.1 Les concepts de pratique et d'activité**<sup>17</sup> — Avec Bourdieu (1980), nous retenons que «la théorie de la pratique en tant que pratique rappelle, contre le matérialisme positiviste, que les objets de connaissance sont construits, et non passivement enregistrés, et, contre l'idéalisme intellectua- liste, que le principe de cette construction est le système des dispositions structurées et structurantes qui se constitue dans la pratique et qui est toujours orienté vers des fonctions pratiques» (p. 87). Halbwachs (1981) ne rappelait-il pas justement que Piaget, à la toute fin de sa vie, avait déclaré lors du 25<sup>e</sup> Symposium d'épistémologie génétique que «la signification d'une assertion, d'un objet, d'une relation ou de tout ce que vous voudrez, c'est d'abord ce qu'on peut faire avec» (p. 18). Nous retenons également de Bourdieu (1980) que la pratique repose sur «une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle n'en peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée» (p. 144). Bourdieu souligne ainsi l'existence d'une “logique pratique” qui est pratique à la fois parce que ces pratiques «peuvent remplir leurs fonctions pratiques qu'en tant qu'elles engagent, à l'état pratique, des principes qui sont non seulement cohérents – c'est-à-dire capables d'engendrer des

<sup>16</sup> Pour une critique de différents courants interprétatifs de la relation enseignement-apprentissage, voir entre autres Adey, Hewitt, Hewitt, et Landau (2004). Ceux-ci rappellent également diverses critiques émises au regard de l'approche processus-produit, dont celles de Doyle (1977) et de Fenstermacher (1979), et rejoignent la position de Bru (Lenoir, 2007b) en reconnaissant la possibilité malgré tout d'établir quelques relations significatives entre diverses variables, même si «there are chaotic relationships which intervene between input variables and outcome variables» (Adey *et al.*, 2004, p. 154).

<sup>17</sup> Nous renvoyons également à Lenoir et Vanhulle (2006) à propos de la distinction entre pratique et activité et de leur définition respective.

pratiques intrinsèquement cohérentes» (*Ibid.*, p. 145) en fonction des situations, et parce qu'elle recourt au principe de l'économie de logique: elle est simple et commode puisqu'elle ne s'appuie que sur quelques principes générateurs fortement interreliés (des schèmes pratiques) qui imposent la structuration de et dans l'action, c'est-à-dire que cette logique – que nous associons à l'univers de sens commun – est facilement maîtrisée, maniable et opérationnalisable, mais aussi économique en temps et en énergie. L'incidence d'une telle position théorique est grande sur le plan méthodologique où la logique scientifique «ne peut saisir les principes de la logique pratique qu'en leur faisant subir un changement de nature» (*Ibid.*, p. 151-152), où il importe de chercher à tenir compte de la pertinence implicite et pratique des pratiques sociales, de dépister ce qui se passe et ne se dit pas parce que cela va de soi dans les pratiques et relève de l'évidence pour le praticien, de dégager également ces non-dits qui procèdent de l'*habitus*, de ce principe générateur de conduites diverses, et que Leplat (1997) a qualifié de compétences incorporées, mais aussi les “schèmes pratiques” (*Ibid.*), ce que Pastré (2006) appelle des concepts pragmatiques, à relier aux concepts spontanés (les *everyday concepts*) chez Vygotsky (Rieber et Carton, 1987). Nous allons revenir sur ces caractéristiques de la pratique.

De par nos fondements sociologiques, nous distinguons les concepts de pratique et d'activité. Ainsi que le précise Freitag (1986a), le concept de pratique désigne «ontologiquement toutes les modalités formelles du rapport d'objectivation, et en particulier les rapports d'objectivation médiatisés symboliquement, en tant que pratique proprement humaine, sociale et historique» (p. 22). Par “rapport d'objectivation”<sup>18</sup>, nous entendons le processus dialectique – et son résultat – de mise en extériorité d'un segment du réel par lequel un sujet considère lui-même, un objet, autrui, dans un mouvement d'appréhension. Tout processus d'objectivation ne se réalise que par une mise en extériorité de l'objet, de décentration par rapport à celui-ci et qui a pour effet que l'objet produit acquiert une signification subjective qui lui est attribuée par le sujet (individuel ou collectif). Il s'agit de «la capacité humaine, qui est de l'ordre de la pratique, de pouvoir poser en extériorité la totalité du concret-réel ou l'un de ses segments de façon à pouvoir le constituer en tant qu'objet sur lequel pourront être appliquées diverses opérations de manipulation mentales et concrètes. Le processus d'objectivation doit donc être saisi comme un rapport actif et critique au monde, à autrui et à soi-même» (Lenoir, 1996, p. 228). La rupture ainsi établie requiert, pour que le processus d'objectivation puisse se réaliser pleinement, le recours à une médiation – le troisième terme du processus dialectique – qui permette de la surmonter, c'est-à-dire à un système de régulation qui «peut [...] être considéré à deux niveaux, soit comme “moyen” utilisé dans la manipulation opératoire, pratique ou cognitive, d'un objet posé en extériorité [...], soit 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» (Lenoir, 1993a, p. 69). En effet, «le processus d'objectivation est ainsi 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. De la sorte, tout processus cognitif d'objectivation, du point de vue de la dialectique du réel, se réalise dans l'interaction entre les trois composantes de base suivantes constitutives du système didactico-pédagogique: premièrement, le sujet humain est le sujet producteur de la connaissance du réel et est transformé en retour du processus cognitif qu'il initie; deuxièmement, l'objet de connaissance est un construit, circonscrit et défini comme objet d'étude désiré; troisièmement, le rapport cognitif s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système objectif de régulation (la médiation), constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport» (Lenoir, 1996, p. 229). Nous retraiterons plus loin du concept de médiation.

<sup>18</sup> Freitag (1986a) qualifie également le “rapport d'objectivation” de “rapport d'objet”.

Ainsi défini en tant que processus d'objectivation, le concept de pratique dépasse le seul domaine de l'empirie qui, considéré isolément, la réifie en ne la saisissant que dans sa seule "factualité". Parce qu'«une telle conception de la pratique, processus d'objectivation médiatisé symboliquement, n'est pas ici entendue au sens cartésien de seule activité du sujet, parce qu'elle inclut "le mode d'être du sujet et le mode d'être de l'objet en tant qu'ils sont spécifiés par le mode de leur rapport, c'est-à-dire par la médiation" (Freitag, 1986a, p. 23; Lenoir, 1993, 1996)» (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 215), elle s'oppose alors à la conception épistémologique kantienne toujours dominante qui sépare la théorie de la pratique: à «"la théorie correspondrait le domaine de la réalité objective, c'est-à-dire la totalité du monde phénoménal objet de l'expérience sensible" (Freitag, 1986a, p. 23), alors que la pratique se référerait "à la spécificité de la subjectivité comprise comme pure liberté immédiate" (*Ibid.*). Cette opposition "théorie-pratique" renvoie alors bien davantage à une conception qui fait, par un processus de réification, de la théorie une entité distincte et autonome de l'agir humain, alors que celui-ci est inséparable des construits sociaux et individuels qui l'animent (voir Bronckart, 2001). Pour Latour (1996) qui rejette radicalement cette opposition, "la pratique est [...] un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines" (p. 133), la théorie n'étant que le produit d'une pratique et étant elle-même une pratique» (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 215). Saisissant l'action humaine comme intégration à la fois des fonctions théorique, empirique et opérationnelle, mais aussi les fonctions de sens et de valeur (Lenoir, 1993a), cette conception ancre ainsi la pratique dans une perspective sociohistorique et l'insère dans un contexte social et culturel fait de normes, de règles, de signes et de symboles, d'enjeux idéologiques, etc. La pratique est une totalité agissante et intégrative qui engage le sujet entier dans un projet finalisé.

En suivant Freitag, qui s'appuie sur les travaux de Cassirer (1972), le système symbolique en tant que «structure objective de représentation significative ou conceptuelle du monde, d'autrui, de la société et de soi» (Freitag, 1995, p. 191) est synonyme de culture et médiatise ainsi, en leur donnant sens, les pratiques sociales. Commentant Freitag, Vandenberghe (2006) relève que «le langage ordinaire, communément partagé par tous les membres d'une communauté, constitue l'exemple paradigmatique de la culture en tant que structure de médiation des pratiques significatives. [...] le détour par le langage permet d'imprimer une signification symbolique aux contenus de l'expérience sensible et cette impression symbolique qui informe les contenus en leur donnant un sens ne met pas seulement virtuellement en rapport tous les contenus de l'expérience, mais les intègre en même temps dans une même totalité significative» (p. 127). Notons dès à présent que, conséquemment, nous considérons que l'analyse des pratiques sociales, sur le plan de l'enseignement, doit donc tenir compte du discours de l'enseignant dans l'ensemble des activités d'anticipation et d'actualisation de ces pratiques.

En ce qui regarde maintenant l'activité, celle-ci, dans son sens général, exprime l'actualisation «de certaines formes d'actes élémentaires (à la limite: de processus) parmi d'autres possibles, dans un mouvement qui est alors parcours d'une distance repérée» (Freitag, 1986a, p. 186). Elle est le mouvement réel qui permet de surmonter la rupture selon une mode particulier, de se projeter et de combler la distance à parcourir pour établir le rapport à l'objet, la poursuite d'une finalité, en recourant à des modalités souples de coordination ou de régulations sensori-motrices et/ou symboliques et/ou formalisées possédant des dimensions d'arbitraire et de déterminisme relatifs ainsi que de réversibilité.

L'activité, au sens général toujours, se définit par sa capacité de mobilité (de réversibilité) et par la synchronisation de ses composantes. S'il «n'existe que trois modes fondamentaux de rapports d'objet (figure 1), celui de l'expérience sensible (rapport sensorimoteur), celui de la symbolisation, et celui de la formalisation opératoire» (*Ibid.*, p. 128), chacun d'eux se caractérise par un type de

médiation distinct: le signe-signal pour le domaine du vivant, le signe-symbole pour le domaine socioculturel et la symbolisation opératoire arbitraire pour système formel. Ces différents types d'activité, qui désignent «tout procès réel doté d'une certaine autonomie opératoire qui lui permet d'intervenir comme médiation dans la régulation d'un rapport d'objectivation» (*Ibid.*, p. 187), s'opposent tous à l'irréversibilité absolue, au déterminisme total et à l'absence de tout arbitraire caractéristiques du monde physique, lequel repose sur une structure constituée de "faits" et de "relations". Ils s'actualisent du point de vue historique-génétique (axe vertical) selon un degré d'autonomie opératoire qui va en croissant et un degré de détermination empirique<sup>19</sup> qui influe de manière régressive sur la capacité opératoire.

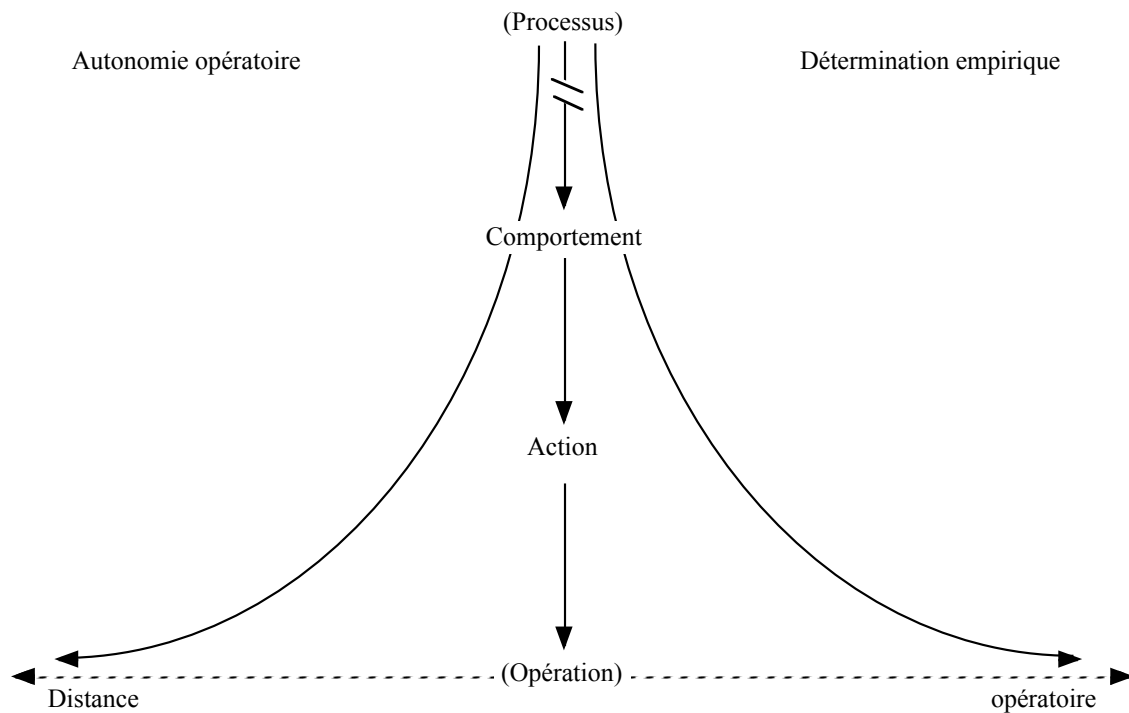


Figure 1 – Les modes fondamentaux du rapport d'objectivation (Freitag, 1986a, p. 188)

Dans son sens social, la pratique inclut toutes les formes d'activités, soient-elles culturelles, politiques, économiques, scientifiques, techniques, esthétiques, etc., y compris la médiation elle-même dans la mesure où celle-ci agit en tant qu'activité symbolique venant médiatiser les comportements pratico-sensibles et sensori-moteurs et leur donne ainsi une dimension sociale, par l'intentionnalité qu'elle porte et par l'action significative qu'elle instaure. Elle postule l'existence d'un "sujet opératoire" relativement autonome – c'est un sujet situé – et se caractérise, par là, par la réversibilité opératoire, l'indéterminisme et l'arbitraire relatifs (dus aux contraintes, au milieu, à l'histoire, etc.).

<sup>19</sup> Tout rapport d'objet implique que cet objet, procédant *a priori* du monde extérieur au sujet, qui possède une réalité objective, lui offre une résistance à travers le rapport empirique établi. C'est pourquoi Freitag (1986) note que «la fonction de détermination empirique désigne ainsi la restriction *a posteriori* qui est imposée à l'arbitraire fonctionnel d'un système opératoire lorsque celui-ci intervient comme forme de régulation (ou comme médiation) d'une activité pratique de manipulation sensori-motrice du monde extérieur» (p. 189).

L'activité humaine se distingue de celle qui relève du monde organique, de niveau sensori-moteur, où l'activité – un comportement – y est «considérée dans sa dimension déterminée et irréversible» (*Ibid.*, p. 187). L'activité humaine peut se définir au contraire comme une opération dans ses dimensions d'arbitraire total et de réversibilité absolue, ce qui est le cas de la logique et des mathématiques, et comme une action lorsque la médiation est d'ordre symbolique et implique la capacité d'anticipation et de manipulation des signes-symboles, ce qui est le cas du langage et du travail (entendu au sens large) humains.

**2.4.1.2 Le concept de pratique d'enseignement et d'activité dans le processus d'enseignement-apprentissage** — La pratique d'enseignement est une pratique sociale spécifique qui implique un ensemble d'actions posées par un enseignant, c'est-à-dire des activités symboliques opératoires (des activités d'enseignement-apprentissage) agissant en tant que médiations dans un processus d'objectivation (le processus d'apprentissage) qui s'établit entre le sujet apprenant et des objets de savoir et qui requiert la mise en œuvre de processus médiateurs. Nous allons revenir sur ce point fondamental.

Nous distinguons tout d'abord la pratique d'enseignement et la pratique enseignante. La pratique enseignante, telle qu'elle est définie dans le champ de l'éducation, inclut l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle. Elle «englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec des collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle» (Altet, 2001, p. 11).

Quant à la pratique d'enseignement, celle-ci se définit comme un “faire” singulier, propre à chaque intervenant (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999). 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 (Bru et Talbot, 2001), qui se traduisent «dans l'utilisation originale de [...] savoir-faire dans une situation particulière» (Villers, 1996, p. 294) et qui s'actualisent temporellement au sein de trois phases:

- la phase préactive se caractérisant par l'intention initiale de l'action et la planification de l'activité, saisies avant l'action en tant que projet (des “motifs-en-vue-de”). Il s'agit d'une protension qui est une «anticipation préperceptive, [un] rapport au futur qui n'en est pas un, un futur qui est quasi présent» (Bourdieu, 1994, p. 155), du fait que cette protension découle d'un *habitus* et contient déjà la certitude des opérations à venir;
- la phase interactive, d'effectuation en classe où l'intention d'action s'actualise en tant que manifestée dans l'action elle-même (l'agir tel qu'observé), ce qui implique de dégager la configuration de l'activité, la structuration du cheminement réalisé (sa séquentialisation);
- la phase postactive, de rétroaction, celle de l'interprétation du plan, de l'acte posé et des intentions considérées *post hoc* se caractérisant par une légitimation qui conduit à l'expression d'une argumentation justificatrice (les “motifs-parce-que”) (Lenoir et Vanhulle, 2006).

De notre point de vue, la pratique d'enseignement dépasse donc en amont et en aval «l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent dans ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage» (Talbot, 2005, p. 35). Nous précisons aussi, en fonction de la définition du concept de pratique précédemment établie, que nous appréhendons la pratique d'enseignement comme un rapport d'objectivation médiatisé symboliquement à travers le discours enseignant et les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre.

Si la pratique d'enseignement peut être délibérée, intentionnelle, finalisée, elle ne peut toutefois, considérant les fondements retenus, être réduite à la conformité des «règles logiques d'élaboration des savoirs, mais [elle] se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel» (Bronckart, 2001, p. 134). Une conception de la pratique d'enseignement pourrait dès lors se mener, ainsi que Friedrich (2001) le présente en analysant la pensée de Schutz (1987), en la considérant comme un mécanisme de "pilotage" des conduites enseignantes dans des réseaux de déterminations complexes et enchevêtrées. Livet (1993) introduit la notion de marge d'actions pour caractériser cette marge de manœuvre qu'exerce un sujet acteur lors de l'actualisation d'une planification. Il la conçoit comme un schéma initial qui lance l'action, mais qui «a pour destinée d'être modifiée» (p. 296). Quant à de Fornel (1993), il parle de planification réactive pour souligner le processus permanent de réinterprétation et d'adaptation qui la caractérise dans l'action. Ou encore, selon Schurmans (2001), on pourrait la saisir comme un processus transactionnel par lequel le sujet enseignant "bricole" son intervention éducative (une action médiatrice) «en fonction d'un projet dont il négocie la pertinence dans un univers au sein duquel critères esthétiques et critères d'utilité sont l'objet de constantes transactions» (p. 175). Il importe donc de ne pas confondre le plan, représentation de l'action, concevable et modifiable sans cesse tout au long de sa mise en œuvre, et l'intention, conception projective «qui nomme et fixe le type d'action» (Livet, 1993, p. 295).

Une distinction, déjà précédemment esquissée, s'impose ici entre logique scientifique et logique de la pratique. La logique de la recherche du praticien ne repose pas sur les mêmes paramètres que ceux qui animent la logique du chercheur, comme Catz (1986) ou Huberman et Gather Thurler (1991) l'ont déjà bien exposé: le praticien fonctionne dans le comment, non dans le pourquoi. En effet, si la logique scientifique reconstruit ou, plus exactement, construit le sens de la pratique "après la bataille" (Bourdieu, 1980), la modélise théoriquement, hors du temps de la pratique, pour en rendre raison dans un effort de totalisation, la logique de la pratique s'inscrit quant à elle totalement dans la temporalité et dans l'urgente recherche d'efficacité immédiate. La pratique procède largement d'un «monde de sens commun, dont l'évidence immédiate se double de l'objectivité qu'assure le consensus sur le sens des pratiques et du monde, c'est-à-dire l'harmonisation des expériences et le renforcement continu que chacune d'elles reçoit de l'expression individuelle ou collective [...], improvisée ou programmée [...], d'expériences semblables ou identiques» (*Ibid.*, p. 97).

Nous retrouvons ici le concept d'*habitus* en tant qu'expression de pratiques de sens commun. Gueorguieva (2004) met en évidence que celui-ci, qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective, n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation, mais il s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate «à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme)» (p. 4). Il ne partage donc pas l'idéal de vérité du savoir théorique, c'est-à-dire qu'il ne vise pas le savoir pour le savoir. Plus encore, il n'a pas parmi ses caractéristiques cette préoccupation de la justification et de la certitude logique des propositions qui caractérise le savoir scientifique et philosophique. Le sens commun, étant la cognition engagée dans l'action, «vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique» (*Ibid.*, p. 14). Cognition de l'agir, elle cherche des réponses appropriées et efficaces à des situations problématiques en tenant éventuellement compte des opinions d'autrui.

Du point de vue individuel, le sens commun est saisi en tant qu'une faculté de l'esprit, un savoir-agir raisonnablement. Du point de vue collectif, il s'agit d'une collection d'opinions convergentes et dominantes: «un ensemble de connaissances collectives socialement sanctionnées (le sens commun prendra la fonction d'un accord implicite sur certains présupposés de base qui assurent le fon-

dement de la communication et de l'action)» (*Ibid.*, p. 9). Gueorguieva identifie alors deux manières de penser et d'agir en commun: ou bien il s'agit d'une coïncidence d'opinions et «le sens commun prend la forme d'un savoir factuel, d'un jugement concret ou d'une opinion que plusieurs individus soutiennent en commun et forment ainsi un consensus sur une question de fait» (*Ibid.*, p. 29) partagé intersubjectivement; ou bien il s'agit du cumul de connaissances complémentaires: «chaque individu membre d'un groupe possède des idées qui ne sont pas nécessairement les mêmes chez tout le monde. Par les mécanismes du témoignage et de la connaissance mutuelle, ces idées individuelles deviennent accessibles à tous, elles sont socialement distribuées» (*Ibid.*, p. 29).

Dans la suite de cette première distinction s'impose une seconde. En reprenant le concept d'image opérative d'Ochanine (1981), Pastré (à paraître) distingue entre modèle cognitif et modèle opératif: «Le modèle cognitif d'un sujet est constitué de l'ensemble des savoirs dont dispose ce sujet pour comprendre le fonctionnement d'un objet. [...] Le modèle opératif d'un sujet est d'abord défini par un but [...]. Ce but permet de sélectionner des concepts organisateurs qui servent de fondement à un diagnostic de situation. C'est pourquoi un modèle opératif constitue une déformation par rapport au modèle cognitif qui lui correspond. [...] Un modèle opératif est sélectif parce qu'il est orienté par le but de l'action et le diagnostic de situation qu'elle implique. Outre des invariants organisateurs, il comporte des indicateurs prélevés dans la situation, qui permettent une évaluation concrète; et il génère une catégorisation des situations organisées en grandes classes, qui va permettre d'orienter l'action: à chaque classe de situations va correspondre une procédure adaptée. Un modèle opératif est donc construit à partir du but de l'action et des propriétés essentielles de la situation nécessaires pour diriger l'action. Cet ensemble but-propriétés essentielles constitue ce que j'ai appelé la structure conceptuelle de la situation». Si le modèle cognitif peut renvoyer au savoir scientifique homologué ou à un ensemble de connaissances de sens commun, le modèle opératif sert de moteur et de guide pratique à l'action par ses caractéristiques pragmatiques centrées sur la poursuite et l'atteinte d'un but déterminé dans le contexte de la situation donnée.

En s'appuyant à nouveau sur Ochanine (1981), Vergnaud (1996) et Piaget (1967, 1969, 1970a, 1971, 1975), Pastré (à paraître) voit dans ces deux modèles deux formes de connaissance qui «s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique». Le premier registre vise la compréhension et la structuration de l'action (les objets concernés, leurs propriétés et leurs relations dans une situation), le second l'opérationnalisation de l'action en vue de sa réussite (les relations entre prises d'information sur la situation et répertoires des règles d'action disponibles)<sup>20</sup>.

Pastré (*Ibid.*) remarque qu'un modèle opératif est associé à un modèle cognitif, mais si celui-ci peut être implicite, informel et non explicite, ni même scientifique, celui-là reste le plus souvent dans l'implicite, du fait que le praticien «passe sous silence tout ce qui va sans dire parce que cela va de soi» (Bourdieu, 1980, p. 153). C'est que, précise Bourdieu (*Ibid.*), «celui qui possède une maîtrise pratique, [...] est capable de mettre en œuvre, dans le passage à l'acte, cette disposition qui ne lui apparaît qu'en acte, dans la relation avec une situation» (p. 152). Ceci conduit Pastré (à paraître) à «distinguer deux grandes modalités d'articulation entre modèle cognitif et modèle opératif». Ou bien la formation théorique précède la formation pratique et alors «le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif, c'est-à-dire avant que l'acteur, confronté à la pratique de

<sup>20</sup> Pastré (à paraître) distingue également entre “modèle opératif” pour qualifier, du point de vue de l'activité, l'activité des sujets et “structure conceptuelle d'une situation” pour qualifier, du point de vue de la tâche, «l'ensemble des invariants organisateurs qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace». La structure conceptuelle d'une situation renvoie donc, du point de vue de l'enseignement, aux attributs requis pour assurer l'atteinte des objectifs définis dans le curriculum.

l'activité, n'élabore son modèle opératif» (*Ibid.*), ce qui est souvent le cas par exemple dans la formation initiale à l'enseignement. Or, souligne Pastré, «il apparaît que si la "théorie" (l'acquisition du modèle cognitif) est une condition nécessaire pour entrer dans l'activité, ce n'est pas une condition suffisante: la pratique ne va pas consister à appliquer le modèle cognitif, mais à construire un modèle opératif à partir de deux sources, le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'activité elle-même, avec les validations-invalidations qu'elle apporte: il y a une "conversation avec la situation" (Schön, 1983) qui est un nouvel apprentissage» (Pastré, à paraître). Ou bien le modèle opératif et le modèle cognitif se développent de manière plus ou moins concomitante, ce qui peut conduire, de notre point de vue, à plusieurs cas de figures: l'apprentissage par frayage ou par modelage, l'apprentissage par alternance, etc.

En nuanciant ici les propos de Pastré qui souligne que, dans ce cas, «le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif est généralement de nature empirique, ce qui peut suffire pour supporter le modèle opératif, mais qui s'avère insuffisant pour le justifier», nous nous interrogeons sur le potentiel compréhensif et interprétatif que peut détenir un tel modèle cognitif, car «finalement, conclut Pastré, c'est la performance de l'action (sa réussite) qui devient le critère de la pertinence du modèle cognitif empirique» (*Ibid.*). Cette pertinence toutefois peut être sérieusement interpellée dans le cadre de l'enseignement au regard des actions réussies et de leurs finalités, car il n'est pas ici question de la poursuite d'objectifs techniques ou organisationnels, de la fabrication par exemple d'objets matériels ou de la conduite de systèmes techniques très complexes (centrales nucléaires, gestion de l'espace aérien, etc.), mais bien de l'éducation d'êtres humains qui réclame le recours à un ou à des modèles cognitifs solidement structurés et explicites.

Une telle réserve ne signifie pas pour autant que nous adhérons à la première modalité où le modèle cognitif précède le modèle opératif. Nous privilégions plutôt un troisième modèle qui conçoit le processus d'enseignement-apprentissage comme un va-et-vient continu entre ces deux modèles, le modèle opératif interpellant le modèle cognitif et celui-ci venant éclairer celui-là dans une perspective praxéologique (Lenoir, Biron, Biron, Brillon, de Broin et Paillé, 1992). Un enjeu sous-jacent mais central est à considérer dans le cadre de l'éducation scolaire, celui des apprentissages cognitifs formels relevant des disciplines scolaires. Nous y reviendrons en traitant du concept de situation.

Enfin, ainsi que nous l'avons rappelé (Lenoir et Vanhulle, 2006), le concept de pratique d'enseignement est porteur de deux sens de l'action:

- 1) parce qu'on peut entendre la pratique «au sens de la conduite humaine, en tant que prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet préconçu» (Schutz, 1987, p. 26)<sup>21</sup>, il s'agit premièrement, d'un agir en cours d'actualisation (en train de se faire), celui du processus de production de la planification anticipatrice, de la conduite elle-même, explicite ou implicite actualisant le projet – le processus d'enseignement-apprentissage – et du processus réflexif d'analyse de cet agir;
- 2) Dans le deuxième sens, l'action, qu'appelle un acte, est saisie en tant que «le résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire l'action accomplie» (*Ibid.*, p. 26), effectuée ou non effectuée, «l'abstention volontaire [devant être] considérée comme une action en elle-même» (*Ibid.*, p. 26).

<sup>21</sup> Selon Schutz (1987), «si j'adopte cette attitude réflexive, ce n'est pas mon agir que je saisis. La seule chose que je puisse saisir est l'acte effectué (mon agir passé) ou, si l'agir continue pendant que je fais retour sur lui, les phases initiales déjà effectuées (mon agir actuel)» (p. 111), mais, en fait, un agir lui aussi déjà effectué.

Voici un autre aspect du cadre conceptuel qui nous conduit à la nécessité d'étudier la pratique en adoptant une perspective longitudinale, temporelle, en tenant compte de ces trois phases opérationnelles. De plus, si la pratique est intransmissible en tant que telle, elle peut toutefois 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. Ceci implique sur le plan méthodologique le croisement des données provenant de différents dispositifs de recueil par observation indirecte et directe (entrevues, questionnaires, vidéoscopies).

#### 2.4.2 *Le concept d'intervention éducative*<sup>22</sup>

De manière à cerner la pratique d'enseignement en tant que rapport social d'objectivation, nous avons eu recours au concept d'intervention éducative (Lenoir, 1991) plutôt qu'à ceux de relation éducative (Postic, 1986), trop vaste, de pratique, relevant spécifiquement du singulier, ou, encore tout simplement, d'enseignement, trop général. Ce choix, inspiré à l'origine par les travaux de Not (1979, 1984, 1987), résulte de plusieurs motivations, en lien direct avec la dimension professionnalisante de la fonction enseignante. Le concept:

- 1° a l'avantage d'être centrée sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif (venir entre) vers un ou des sujets apprenants;
- 2° souligne ainsi la tension dialectique qui s'établit entre les composantes du rapport;
- 3° prend dès lors en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants, ainsi que les processus médiateurs qui les lient, dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes.
- 4° est centrée sur la formation professionnalisante;
- 5° impose la nécessité de confronter un double rapport, celui à la pratique et celui aux savoirs homologués;
- 6° témoigne, parce qu'il implique le rapport d'objectivation, du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage, de même que les perspectives objectivistes et subjectivistes;
- 7° met en exergue, d'un point de vue épistémologique, le passage du paradigme de la simplification à celui de la complexité (Morin, 1990);
- 8° traduit bien, en conséquence, la nécessité d'exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante;
- 9° s'inscrit en effet 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 qui s'actualise dans la rencontre interactive (Redjeb, 1997, s'inspirant d'Habermas, 1987);
- 10° retient comme paramètres de base, ainsi que nous en traitons 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.

Recourir à l'intervention éducative requiert toutefois de considérer cette notion sous deux points de vue, l'un empirique, opérationnel et pragmatique, l'autre conceptuel.

<sup>22</sup> Sur le concept d'intervention éducative, voir Lenoir, 1991; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001.

**2.4.2.1 La perspective empirique, opérationnelle et pragmatique** — La notion d'intervention éducative renvoie, sur le plan empirique, opérationnel et pragmatique, à la caractéristique même de tout métier relationnel. Ainsi que nous l'avons développé ailleurs (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002), le concept d'intervention en éducation est central pour qualifier la fonction enseignante et pour permettre de décrire l'acte d'enseignement. Il renvoie au fait que tout professionnel œuvrant dans le cadre d'un métier relationnel – médecin, infirmière, travailleur social, avocat ou enseignant – est fondamentalement un intervenant qui agit dans un environnement hautement complexe: «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» (*Ibid.*, p. 3).

Appréhendé sous l'angle praxéologique, l'intervention est un agir opérationnel qui «exprime, ainsi que le soulignent Nélisse et Zúñiga (1997a), «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 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 (2005), 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: «l'intervention, par-delà la diversité des faire qu'elle engage, procède d'une intention sociale» (*Ibid.*, p. 35) qui vise à répondre dans un rapport communicationnel interactif à des demandes sociales telles qu'elles sont interprétées et prescrites par l'État à partir du curriculum, du régime pédagogique et des autres documents officiels.

On peut donc dire, toujours avec Couturier (*Ibid.*), 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, du point de vue de l'axe des systèmes d'intervention (Redjeb, 1997), «de l'effort “de rationalisation des métiers relationnels”» (*Ibid.*, p. 83) qui transforme la fonction professionnelle en fonction d'impératifs scientifiques, politiques et technocratiques (*Ibid.*) et elle découlerait du recours à ce qu'on appelle habituellement les “savoirs professionnels” (Tamir, 1991)» (Lenoir *et al.*, 2002, p. 2). Mais l'intervention exprime aussi, selon l'axe du sens pratique, le vécu de la pratique tel qu'il est appréhendé par l'enseignant, dans le faire quotidien lui-même, dans ses exigences, ses contraintes, son contexte, ses normes et règles énoncées et perçues, etc., c'est-à-dire dans son *habitus* professionnel. Il renvoie alors à la notion de professionnalité (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999). Enfin, l'intervention renvoie aussi, souligne Couturier (2005), toujours inspiré par Redjeb (1997), à la mobilisation du soi professionnel au sein de l'axe praxique, posant ainsi la question du sens de l'agir et de l'identité professionnelle à relier à la notion de professionnisme (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999).

Par intervention éducative<sup>23</sup>, nous entendons dès lors, d'un point de vue opérationnel, l'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseigne-

<sup>23</sup> Pour un développement du concept d'intervention, voir en particulier Couturier (2005) et Nélisse et Zúñiga (1997b).

ment dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socio-éducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances.

**2.4.2.2 La perspective conceptuelle**<sup>24</sup> — Parce que la pratique d'enseignement est singulière, complexe, difficilement accessible, peu étudiée empiriquement et dans sa multidimensionnalité<sup>25</sup> (figure 2), peu théorisée, il incombe à la recherche en éducation de viser la modélisation de la pratique enseignante et d'enseignement. L'intervention éducative est alors appréhendée en tant que construit théorique poursuivant cette modélisation de la pratique d'enseignement.

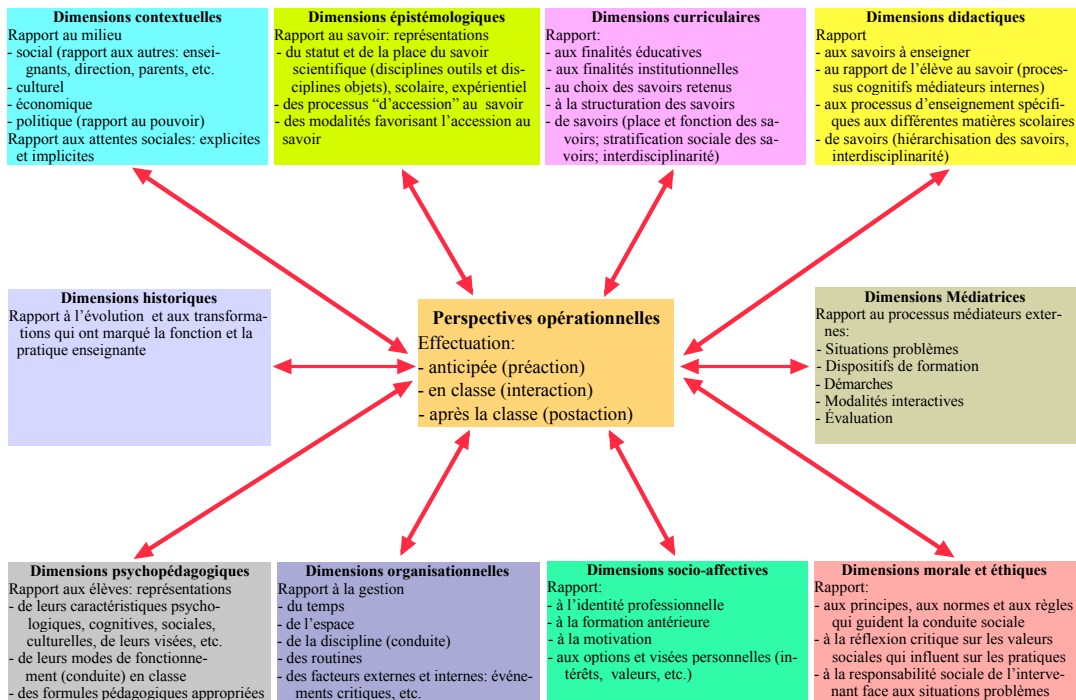


Figure 2 – Dimensions du concept d'intervention éducative (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 230).

<sup>24</sup> Ce qui suit sur la médiation est essentiellement extrait de Lenoir et Vanhulle (2006), de Lenoir (2006c) et de Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002).

<sup>25</sup> Nous posons le concept d'intervention éducative dans une perspective d'identification des rapports sociaux (et par là éducatifs) en nous référant plus particulièrement à la position de Goldmann (1966) déjà mentionnée, et en considérant les pratiques d'enseignement dans leur globalité et leur complexité multidimensionnelle (Lenoir et Vanhulle, 2006) en les regroupant en trois perspectives: une perspective socio-éducative liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales (dimensions contextuelles et historiques); une perspective socio-éducative liée au cadre de référence de l'enseignant, externe (dimensions curriculaires) et interne (dimensions épistémologiques, socio-affectives, morales et éthiques); une perspective opératoire qui représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement (dimensions didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles, médiatrices).

Il importe «de travailler à la construction de modèles de la pratique susceptibles de fournir un cadre de lecture des pratiques enseignantes» (Bru, 2002, p. 68). Cette modélisation de la pratique ne peut se confondre

- ni aux modélisations de sens commun de l'action humaine,
- ni aux modèles d'actions rationnelles qui postuleraient que la pratique enseignante est fondamentalement rationnelle,
- ni à la production de modèles "pour la pratique", nécessairement à tendance applicationniste, sinon idéaliste, et à orientation prescriptive et normative.

Il s'agit bien plutôt de modéliser la pratique afin de produire des modèles de la pratique, à visée descriptive, compréhensive et explicative. La nécessité d'un recours à un cadre théorique fort, associé à des méthodes qui l'actualisent, pour orienter le recueil des données, les analyser et les interpréter, s'avère donc prioritaire pour l'étude de la pratique.

Nous caractérisons le concept d'intervention éducative en recourant aux attributs suivants:

- 1° L'intervention éducative est complexe, car elle repose sur un ensemble de dimensions qui influent sur la pratique.
- 2° Elle est toujours située, s'inscrivant dans un contexte social, historique et spatial donné.
- 3° Elle est constituée d'une structure de rapports en tension entre les différentes dimensions qui la constituent, dont les dimensions curriculaires, les dimensions 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. À nouveau, penser en termes de rapports repose sur le postulat que les sciences humaines et sociales n'étudient pas des objets en eux-mêmes et surtout pour eux-mêmes, mais bien les rapports qui s'établissent entre des êtres humains et entre ceux-ci et des éléments physiques (Goldmann, 1996).
- 4° Elle s'inscrit dans la durée, étant évolutive et diachronique.
- 5° Elle est inclusive, car elle vise à exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante,
  - celle qui se traduit par l'imbrication des dimensions qui la composent,
  - et celle qui s'inscrit dans la temporalité par l'ensemble des actions de planification (phase préactive d'anticipation), d'actualisation en classe (phase interactive) et d'évaluation de l'actualisation et de l'anticipation (phase postactive).
- 6° Elle fédère plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels: ontologique, téléologique, épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, etc.
- 7° Elle est dialectique 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. Il s'agit d'une *praxis* existentielle et sociale qui intègre dialectiquement (par des processus médiateurs) discours, action, pratique et réflexion critique.
- 8° En ce sens, elle s'inscrit dans une perspective épistémologique de type socioconstructiviste en ce qu'elle 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.
- 9° Elle est doublement finalisée du fait que l'enseignant, comme tout autre professionnel, agit auprès d'autrui en fonction d'une visée d'amélioration d'une situation considérée problématique (il vient entre un sujet et une situation-problème) dans un cadre socialement normé:

- d'une part, elle doit s'inscrire au sein des finalités déterminées institutionnellement par les politiques gouvernementales, par le curriculum, etc.;
  - d'autre part, il s'agit d'une action intentionnelle, dirigée vers la réussite scolaire des élèves par leur acquisition des objectifs éducatifs socialement déterminés.
- 10° En ce sens, l'intervention n'est donc pas simplement action, mais proaction (Guay, 1991) puisque l'action est anticipatrice sur le plan des finalités.
- 11° Elle est, en conséquence, imputable, l'enseignant étant tenu de rendre des comptes au regard des responsabilités qui lui sont allouées et des pratiques qu'il met en œuvre.
- 12° Elle est légitimée institutionnellement et socialement, par le fait que les enseignants sont mandatés par l'État et par le processus institutionnel de formation qui vient qualifier l'enseignant, par le diplôme, par les activités de formation continue, etc.
- 13° Elle est par essence intrusive, puisqu'elle s'introduit entre l'élève et les objets de savoir.
- 14° Elle est interactive, car elle n'existe que par les interactions qui s'établissent entre les élèves et l'enseignant.
- 15° Elle est intersubjective du fait que ces interactions sont produites par des sujets humains à propos d'apprentissages.
- 16° Elle est "bienveillante" (Belin, 1997, 1999) en ce qu'elle est à visée positive, car il appartient à l'enseignant de bien veiller sur les rapports que les élèves établissent au savoir et de mettre en place les conditions les plus adéquates possibles – compte tenu des caractéristiques des élèves concernés – pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés.
- 17° Elle est régulatrice en ce qu'elle 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: «la logique de l'intervention est [...] une logique d'action publique légitimée avant tout par l'intérêt public, tel que politiquement défini, bien entendu» (Couturier, 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) et elle porte par là une prétention rationalisante.
- 18° Elle s'inscrit avant tout, dans le cadre de la formation à l'enseignement, 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, 2000; Lenoir, Larose et Dirand, 2006) en ce que le processus de formation doit non seulement englober les savoirs homologués, mais aussi les compétences incorporées (Leplat, 1997)<sup>26</sup>.
- 19° Elle est intégrative en ce qu'elle
- permet d'appréhender l'ensemble des savoirs (savoirs disciplinaires, savoir d'enseignement, savoirs professionnels, savoir d'altérité, etc.), des savoir-faire et des savoir-être requis selon une approche par compétences;
  - témoigne du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage en mettant en évidence l'interaction constitutive du rapport enseignement-apprentissage qui lie l'enseignant et ses élèves;
  - requiert également de dépasser les conceptions cumulatives des processus de formation pour faire appel à des perspectives interdisciplinaires. Ainsi que le relève Perrenoud

<sup>26</sup> Les compétences sont dites incorporées à l'action en ce qu'elles sont détenues et utilisées par les enseignants, mais non explicitées par eux en tant que "savoir" de la pratique et non prises en considération par le savoir sur la pratique, puisqu'elles ne sont pas exprimées. Il s'agit d'activités «qui se déclenchent et se déroulent de manière adaptée aux circonstances, au sens où leurs résultats correspondent aux attentes de l'individu et plus généralement de la société, sans avoir besoin de faire l'objet d'une réflexion ou d'une planification préalable» (Leplat, 1997, p. 143).

(1997), il faut dénoncer la tendance pluridisciplinaire qui croit que le simple rapprochement physique de personnes ou la «juxtaposition, dans l'esprit de la même personne, de formations disciplinaires fermées» (p. 88) est à même de susciter la mise en œuvre de processus cognitifs intégrateurs et l'intégration des savoirs qui en découlent.

- 20° Elle retient comme paramètres de base les conceptions des finalités et des processus éducatifs adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation, ce qui permet d'identifier différents modèles d'intervention éducative (MIE), c'est-à-dire comment peuvent se concevoir et s'actualiser les différentes interactions entre ces composantes.
- 21° Pour décrire et comprendre la pratique d'enseignement comme une intervention éducative, c'est-à-dire comme une médiation extrinsèque avant tout d'ordre pédagogicodidactique et organisationnel, il faut l'associer à plusieurs autres concepts, dont ceux de médiation cognitive, de situation, de dispositif (facilitateurs et démarches).
- 22° Elle met en exergue l'existence nécessaire d'une situation-problème qui agit en tant qu'espace temporel, transitionnel et transactionnel au sein duquel les deux médiations (interne, d'ordre cognitif, propre au sujet et externe, relevant de l'enseignant) interagissent à partir de dispositifs de formation.
- 23° Ainsi conçue, l'intervention éducative conçoit la pratique d'enseignement comme un travail réfléchi et réflexif, normalement sensé, raisonnable, mais rationnellement limité qui
- se distingue de l'activité rationnelle en finalité portée par la conception wébérienne (Weber, 1964a, 1964b);
  - se caractérise plutôt par une action de régulation finalisée menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé en tenant compte des contraintes multiples, contextuelles et autres, fondée sur «un travail de résolution de problèmes, dans le cadre de l'adaptation de l'homme à son environnement» (Joas, 1993, p. 267).

#### 2.4.3 Le concept de médiation<sup>27</sup>

L'intervention éducative, ainsi qu'elle vient d'être caractérisée, n'a véritablement de sens que parce qu'elle porte spécifiquement sur l'action elle-même de sujets apprenants. Dans ce sens, en tant que rapport d'objectivation, elle est indissociable de celui de médiation<sup>28</sup>, car elle implique une interactivité pratique et régulatrice entre des sujets apprenants, des objets de savoirs prescrits et normés par le curriculum et un intervenant socialement mandaté (l'enseignant), le tout inscrit dans un contexte social spatiotemporellement situé. Intervenir, nous l'avons déjà relevé, c'est s'insérer dans un rapport que quelqu'un établit avec quelque chose ou avec un autre, c'est médier (Freynet, 1995).

Mais tout d'abord, que faut-il entendre par «médiation»? Nous écartons de notre perspective la conception instrumentaliste de la médiation qui est alors essentiellement appréhendée comme un moyen de négociation, de conciliation<sup>29</sup>, d'arbitrage ou de résolution de conflits – faisant appel à des techniques – permettant d'atteindre des objectifs déterminés. C'est la perspective qu'illustrent

<sup>27</sup> Nous reprenons ici presque *in extenso* le texte paru dans Lenoir *et al.* (2002).

<sup>28</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), Freitag (1973, 1986a, 1986b), Kojève (1947), Lenoir (1993a, 1996), Lenoir *et al.* (2002), Six et Mussaud (2002), Vygotsky (1978) et à Wertsch (1985a, 1995b, 1991). Un numéro thématique dans la collection *L'intervention éducative* sur la théorisation du concept de médiation dans ses rapports aux processus d'enseignement-apprentissage en formation professionnelle des enseignants, sous la responsabilité de Lenoir et Vanhulle, est aussi en préparation.

<sup>29</sup> Encore que, ainsi que le remarque Almeida (2000), la négociation et la conciliation sont des dispositifs auxquels la médiation externe, dont il va être question, peut recourir.

par exemple la thèse d'Almeida (2000) ou les ouvrages de Bouveau, Cousin et Favre (1999) et de Sowula (2003) sur la médiation scolaire et que critiquent entre autres Six et Mussaud (2002).

Au contraire, nous concevons la médiation d'un point de vue historicosocial et dialectique, centrée sur la dynamique des individus dans leurs rapports sociaux et ayant pour objet la réalisation de l'être humain en société. 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 empêchant tout *distinguo* (Kosik, 1970).

Mais le concept implique aussi une autre conception du rapport du sujet au savoir. Ainsi que nous l'avons présenté dans la section sur les fondements, 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, plus exactement, 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, 1970a, 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 en avant par Vygotsky (Rieber et Carton, 1987)<sup>30</sup>. Celui-ci a souligné la dimension sociale, 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, 1985a, p. 139), soulignant par là la fonction médiatrice du langage naturel (comme mode d'expression symbolique) 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

<sup>30</sup> Voir également les travaux qui s'en inspire (par exemple, Daniels, 1993; Wertsch, 1985c; Wertsch, Del Rio, Alvarez, 1995) qui mettent bien en évidence la centralité de la médiation dans la pensée vygotkyenne.

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. Mais, ce processus médiateur cognitif, cette médiation cognitive ne se réalise que dans un espace social, que dans l'établissement de rapports sociaux à autrui, ainsi que nous allons l'indiquer.

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, 1998). 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 relève 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" 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-contré" (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 la 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, 1993a, p. 69). Nous distinguons donc entre la médiation cognitive qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir, et la médiation pédagogique, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive. Examinons maintenant ces deux types de médiation.

**2.4.3.1 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 dans un cadre culturel, spatial et temporel. 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>31</sup>, considérée «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» (Lenoir, 1993a, 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, dans un rapport social, le désir qu'autrui en a en tant qu'objet désiré<sup>32</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, à partir de la logique de sens commun. 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 en engendrer.

---

<sup>31</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 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>32</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.

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 chez le sujet comme représentation 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 cognitif (la médiation), constitutif de l'un et de l'autre le sujet formant le terme actif du rapport.

La médiation cognitive forme ainsi le système de régulation objectif qui intervient comme modalité de détermination d'une structure extériorisée, objectivée, le processus d'apprentissage en tant que rapport à l'objet de savoir établi par l'élève<sup>33</sup>. Par là, la médiation ne peut être appréhendée seulement comme simple modalité d'analyse ou de manipulation de l'objet. En ce sens, les mathématiques ne constituent pas un système de régulation objectif de la réalité physique, une médiation de la nature physique. Elles ne sont 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>34</sup>.

**2.4.3.2 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 essentielle 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, 1993a, 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) fondamentale, indispensable et incontournable parce qu'elle est 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 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 Tartif et Lessard (1999), «l'enseignant n'est plus défini comme un décideur ration-

<sup>33</sup> Telle est bien la fonction de la problématisation, du cadre conceptuel et des procédures méthodologiques: poser et construire l'objet de savoir, l'objectiver, avant de chercher à le "résoudre" (Fabre, 1999).

<sup>34</sup> Cette conception est partagée par le constructionisme social, ainsi que nous l'avons précédemment précisé.

nel mais plutôt comme un constructeur de sens» (p. 334). Il s'agit bien d'un médiateur extrinsèque dont le rôle est capital dans le processus d'enseignement-apprentissage.

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 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 un 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, 1993a). 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 pédagogicodidactique), doivent prendre en compte les autres dimensions qui caractérisent le rapport aux dimensions organisationnelles à la spécificité du contexte social, aux contraintes institutionnelles, etc. Dit autrement, la prise en compte des différentes dimensions (figure 2) constitutives du processus d'enseignement-apprentissage est absolument nécessaire.

#### 2.4.4 Le concept de situation

Précisons maintenant la rencontre, une interaction, qui s'opère au sein de situations d'enseignement-apprentissage entre la médiation externe, relevant de l'intervention pédagogicodidactique de l'enseignant, et la médiation cognitive exercée par l'élève et sur laquelle la première porte. Le concept de situation est central pour cerner cette rencontre entre les deux médiations, pour caractériser le processus d'enseignement-apprentissage.

Cette rencontre se réalise dans un espace<sup>35</sup> à la fois temporel, transitionnel et transactionnel. Il s'agit tout d'abord d'un espace temporel, que Mayen (2001) définit comme «une unité complexe constituée par la dynamique des relations qui s'établissent entre ses constituants au cœur desquels se trouve le sujet avec les mobiles et les buts qui finalisent son activité, les éléments matériels et les instruments qui la conditionnent, enfin les règles et normes qui la régulent» (p. 32). Une situation d'enseignement-apprentissage ne se caractérise pas par une stabilité temporelle; elle s'inscrit bien plutôt dans une dynamique évolutive des rapports intersubjectifs qui la modifie et la transforme.

---

<sup>35</sup> Quéré (1997) note qu'«être situé, c'est être inséré dans un espace structuré et aménagé, et occuper une position dans un champ comportant des objets disposés d'une certaine façon; mais c'est aussi savoir identifier sa position dans un système de repères d'ordre topographique et être orienté» (p. 182). D'où, souligne-t-il, l'importance de l'orientation pour l'être humain en tant que la capacité de «disposer d'un champ perceptuel structuré selon certains axes [...] et être en mesure de fixer des directions à ces axes» (*Ibid.*, p. 182).

Cette rencontre se réalise également au sein d'un espace transitionnel, celui où se rencontrent, à travers des situations problématiques et des dispositifs instrumentaux et procéduraux, les processus d'apprentissage des sujets apprenants (la mise en œuvre du rapport d'objectivation par le biais de la médiation cognitive) et l'action médiatrice de l'enseignant (l'intervention éducative en tant que médiation pédagogique). Ainsi que nous l'avons défini ailleurs (Lenoir *et al.*, 2002) en recourant à Winnicott (1975), « nous qualifions d'espaces transitionnels les situations conçues comme des problématiques pour les sujets apprenants, comme de réelles situations problèmes, au sens proposé par Freire (1974)<sup>36</sup>, 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 (sur les plans psychologique, sociologique et épistémologique) 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 pédagogique, 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>37</sup> » (Lenoir *et al.*, 2002, p. 23). Mais il s'agit aussi d'un espace transactionnel dans le sens où la rencontre de cette double médiation requiert un ensemble de transactions entre l'élève, les autres élèves et l'enseignant. C'est là, au sein de ces interactions, que se précisent les caractéristiques des échanges entre les différents acteurs. La plupart des didacticiens vont alors parler de contrat didactique<sup>38</sup>; Balacheff (1988) avancera plutôt la notion de coutume pour décrire l'ensemble des façons d'agir dans une classe définies par l'usage.

Cet espace où se rencontre la double médiation est le produit d'une situation didactique. Définir la situation d'un point de vue didactique s'impose par son caractère scolaire. Tout en soulignant la nécessité de l'ancrage de la situation dans un contexte de vie (dans la perspective de l'*expérience curriculum* de Dewey par exemple pour éviter de verser dans une conception privilégiant l'acquisition de savoirs abstraits et décontextualisés ultérieurement appliqués dans un contexte donné), la

<sup>36</sup> Dewey (1902) avançait déjà la notion de situation-problème centrée sur les expériences de vie. La notion a été maintes fois reprise avec différentes nuances allant d'une perspective sociopolitique à une perspective techno-instrumentale, récemment entre autres par Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (1997), Meirieu (1987, 1993) et Fabre (1999). Nous attirons ici l'attention sur le fait que Finger (1989) montre bien que la notion d'expérience est porteuse de deux significations. D'une part, la tradition positiviste anglo-saxonne, à laquelle appartient Dewey, réduit l'expérience à une expérimentation « qui n'a rien à faire avec la “formation” » (*Ibid.*, p. 40), à un “apprentissage expérientiel” qui vise avant tout l'acclimatation de l'être humain à son milieu matériel et symbolique, son intégration sociale dans le monde existant. Dans cette optique, l'expérience est, au sens relevé par Finger (*Ibid.*), saisie en tant qu'expérientiation en ce qu'elle est axée sur l'adaptation de l'être humain aux exigences sociales, propre à la conception pragmatique et à la tradition nord-américaine (Lenoir, 2002). Cette perspective pragmatique adhère aux principes empiriques de l'expérience sensorielle et est d'ordre techno-instrumental. D'autre part, pour la *lebensphilosophie*, herméneutique et critique, d'inspiration allemande, la “formation par les expériences de la vie”, où celles-ci constituent plutôt « le lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne » (p. 39), privilégie la mise en œuvre d'un processus de recherche et de formation grâce auquel l'être humain recourt à la raison et à la mise à distance critique précisément de l'agir expérientiel de manière à attribuer du sens à ses expériences de vie et à son action humaine, à comprendre ainsi sa vie historique et socioculturelle et à y participer.

<sup>37</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>38</sup> Voir par exemple Raisky et Caillot (1996).

situation d'enseignement-apprentissage ne peut en rester au seul plan informel ou à celui du seul quotidien expérientiel. L'approche par compétences, sous cet angle, a quelque intérêt.

Brousseau (1972) a défini une situation didactique<sup>39</sup> comme «un certain agencement d'objets (ou de personnes) ayant entre eux certaines relations» (p. 57) et il précise par la suite (1986) qu'elle se caractérise par un problème choisi par l'enseignant, ce dernier étant engagé «dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose» (p. 50). Mais l'apport de Vergnaud nous paraît essentiel. Ainsi que le rappelle Pastré (1994, 2001, 2004), Vergnaud (1994a, 1994b) associe une situation non seulement à sa dimension fonctionnelle, mais aussi à sa dimension conceptuelle et il précise que ce sont les schèmes qui sont d'ordre conceptuel dans une situation. Vergnaud (1994b) définit un schème comme une «totalité dynamique fonctionnelle» (p. 180), une «organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données» (Vergnaud, 1996, p. 283), insistant sur l'importance des invariants opératoires en tant que concepts ou théorèmes en acte. Autrement dit, il n'y a pas de situation sans schème. Ce dernier forme, avec la situation, le couple schème-situation en tant que fondateur du processus d'apprentissage par adaptation active (Pastré, 2002).

Le concept de schème a des liens forts de parenté avec celui d'*habitus* en ce qu'il est défini comme un guide, une forme invariante d'organisation pour une classe donnée d'actions. Il s'agit, nous dit Mayen (2004) en reprenant Vergnaud (2000), «de buts, sous-buts et anticipations, de règles d'actions à partir desquelles est générée l'action, et des invariants opératoires, qui correspondent à la construction, en pensée, des caractéristiques essentielles d'une situation à partir desquelles l'état de celle-ci peut être identifiée et sur lesquelles il est possible de raisonner pour agir» (p. 36). Le concept de schème renvoie à la notion de structure conceptuelle de la situation avancée par Pastré (1999c) en ce qu'il exprime la capacité anticipatrice, intégrée (invariante) et raisonnée de concevoir une situation dans les différentes composantes prises en compte.

Rey (2005) définit le concept de situation comme «l'environnement de choses en lequel s'insère un acte au sein d'une pratique» (p. 94). Plus précisément, Mayen (2001) définit cet «environnement de choses» comme «une unité complexe constituée par la dynamique des relations qui s'établissent entre ses constituants au cœur desquels se trouve le sujet avec les mobiles et les buts qui finalisent son activité, les éléments matériels et les instruments qui la conditionnent, enfin les règles et normes qui la régulent» (p. 32). Et Pastré (1999a) de préciser les constituants en notant qu'une situation «n'est pas réductible au problème qu'elle porte en elle. Une situation, ce n'est pas seulement des objets et des relations entre objets, à partir desquels on pourra poser le problème à résoudre. Une situation, c'est aussi des acteurs, des enjeux entre ces acteurs, une inscription dans un lieu, qui en fait quelque chose d'absolument singulier et concret, appartenant au réel et non pas à un mode idéal. C'est une temporalité, faite d'événements qui s'enchaînent» (p. 409). Ce qui appuie la nécessité de recourir au concept de situation, c'est qu'elle est essentielle pour assurer le développement des compétences et qu'elle concorde bien avec la dimension pragmatique et opératoire de la connaissance<sup>40</sup>: «Une situation, c'est d'abord ce qui fait sens pour un sujet. C'est un ensemble

<sup>39</sup> Brousseau (1986, 1988) distingue entre situation didactique, spécifiquement conçue et organisée avec une visée d'apprentissage, situation non didactique émanant de la vie quotidienne et professionnelle et impliquant un problème à résoudre, et situation a-didactique qui établit le lien entre les deux autres dans un contexte d'enseignement-apprentissage et impliquant un dispositif d'enseignement. Cette dernière soulève le problème crucial, dans un processus de formation à l'enseignement, de l'isomorphisme ou de l'homomorphisme (selon les conceptions en débat) pour assurer la préservation du sens des situations et des activités et pour éviter la réification des savoirs, mais aussi, entre autres, la préservation du rapport aux pratiques sociales de référence.

<sup>40</sup> Nous retenons ici avec Vergnaud (1995) que «la plupart de nos connaissances sont des compétences, même chez les plus théoriciens d'entre nous» (p. 7) et que «au début, n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement» (Vergnaud, 1996, p. 275). Si Malglaive (1990) considère les savoirs comme des savoir-agir, Pastré

d'enjeux, d'opportunités ou de menaces, et l'intelligence de la situation, c'est en premier lieu la capacité d'en tirer son épingle du jeu. C'est pourquoi il n'est pas très étonnant que les concepts n'acquière un sens qu'en référence aux situations qui permettent de les mobiliser» (Pastré, 1999b, p. 47).

Une situation se caractérise par la diversité, la variabilité et l'extensivité (Mayen, 2004), en plus d'être située, unique, spécifique, marquée par la contingence et, surtout, elle possède une dimension conceptuelle que Pastré (2004) associe au concept de schème de Vergnaud. Mayen (2004), s'appuyant sur Pastré (1999c), définit la structure conceptuelle d'une situation comme «le réseau de relations entre les variables caractéristiques d'une situation, l'agencement de ses traits communs en une configuration porteuse de signification» (p. 3). La structure conceptuelle d'une situation est basée sur l'activité qu'il s'agit de réaliser (Mayen, 2001). Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage devient donc l'assise d'un processus de formation visant le développement des compétences. D'où l'intervention de l'enseignant non seulement comme médiateur, mais aussi comme créateur de situations didactiques (Vergnaud, 2000). Ainsi défini, le concept de situation traduit bien cet espace temporel, transitionnel et transactionnel au sein duquel s'actualise dans des activités le rapport dialectique entre médiation cognitive et médiation pédagogique, entre intervention et processus d'apprentissage.

Ce qui précède met en évidence des propriétés essentielles du concept de situation. La situation s'inscrit tout d'abord dans un espace que nous venons de qualifier, c'est-à-dire dans un contexte. Ainsi que le remarquent Py et Grossen (1997), la notion de contexte est polysémique et a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation. Au-delà de la reconnaissance que le contexte n'est pas un simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en actes, mais qu'il n'existe et évolue que par leurs interactions, il y a lieu de préciser la notion de «contextes actifs à travers des processus de contextualisation» et à rejoindre ainsi Bru (2004, p. 75). Nous avons essentiellement traité jusqu'à présent du contexte externe à l'institution scolaire (social, culturel, économique, etc.), lequel ne peut être négligé car il influe sur les interactions qui s'actualisent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Mais s'y ajoute le contexte intra-interactionnel. Les interactions se déroulent également dans la classe dans un contexte spécifique. Py et Grossen (*Ibid.*), se référant à Goodwin et Duranti (1992), distinguent entre "l'élément focal" (*focal event*), qui «renvoient aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention» (p. 10) et celle de "contexte" (*frame*) qui caractérise «le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place» (p. 10) et qui renvoie à la situation d'enseignement-apprentissage. Cette notion "d'élément focal" pourrait permettre de différencier les préoccupations des élèves entre eux et celles de l'enseignant au regard de la tâche à accomplir et, possiblement, de revisiter la critique faite à Bourdieu tout comme la défense de l'autonomie de l'acteur.

La situation est ensuite de nature émergente, dynamique et évolutive, même s'il y a eu conceptualisation préalable de la part de l'enseignant. La situation émerge de l'interactivité des sujets et de leur processus négocié de construction de sens qui peut différer des finalités anticipées. Se situant sur le plan symbolique, celui de la capacité de manipulation du langage et de l'action productrice

---

(1999c), s'appuyant sur la théorie piagétienne réinterprétée par Vergnaud (1992), rappelle que la conceptualisation se réalise dans l'action, que «la forme opératoire [...] est génétiquement première [par rapport à la forme discursive et prédicative du savoir] et [...] c'est elle qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences» (Pastré, 2002, p. 11). Cette conception rejoint celle de Latour (1996) déjà mentionnée qui rejette radicalement l'opposition entre théorie et pratique. Il en est de même pour Gramsci (1975) qui se réfère à Vico pour qui «le critère et la norme du vrai, c'est de l'avoir fait» (p. 190), le "faire" et le "connaître" coïncidant ainsi.

(le travail), elle se caractérise donc par une réversibilité, un arbitraire et un déterminisme relatifs<sup>41</sup>. La situation est ensuite intersubjective, par là collective, et, de par sa structure d'intrigue<sup>42</sup> – sa dimension problématique –, son sens interprété par les sujets est d'ordre subjectif. D'où l'importance du processus de conceptualisation et l'élaboration des savoirs (pragmatiques et scientifiques) qui permettent de saisir la structure conceptuelle de la situation.

Ici se pose au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que nous l'avons précédemment relevé, la question de la tension entre expérience et savoir, entre modèle opératif et modèle cognitif, entre ce que Bourdieu (1980) appelle "logique de la pratique" (ou mieux, indique-t-il, "sens pratique") et "logique logique", c'est-à-dire logique scientifique à caractère discursif. Le fait de concevoir l'enseignement d'un point de vue strictement hétéronome, comme une imposition descendante de faits de connaissance à mémoriser, ou comme une simple transmission d'informations, seraient-elles même plus ou moins contextualisées, éliminerait évidemment le problème puisqu'il supprimerait toute hypothèse d'interrelation dans le processus d'enseignement-apprentissage en niant cette interrelation ou en l'évacuant de ses préoccupations, sinon de l'école elle-même.

Or, ne concevoir le processus d'enseignement-apprentissage que sur la seule base de l'expérience immédiate des activités humaines s'avère tout aussi insuffisant. Dans la mesure où on entend rendre compte de la pratique d'enseignement dans sa complexité et sa multidimensionnalité, une situation d'enseignement-apprentissage n'est pas uniquement, ainsi que nous venons de le présenter, «le contexte (ou contenant) à l'intérieur duquel un nouveau savoir, ou la solution d'un problème, se construit, mais constitue une construction issue du travail interactif des sujets» (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997, p. 222). La tension entre expérience et savoir est bien réelle et le seul recours à la logique pratique, au modèle opératif, ne suffit pas car l'enseignant est face à l'obligation d'un enseignement de savoirs prescrits par le curriculum. Moro (2001) rappelle que, «pour Vygotski, dans le cadre scolaire, il s'agit de rompre avec les "dispositions à agir" acquises au cours des pratiques quotidiennes d'apprentissage et d'instaurer une forme de "suspension" par rapport à l'activité courante, propre à susciter la réflexion, la prise de conscience, bref le contrôle "dirigé" de sa propre activité psychique pour accéder à des systèmes de savoir de plus en plus complexes» (p. 504). Gramsci (1975) ne disait pas autre chose: «est-il préférable de "penser" sans en avoir une conscience critique, sans souci d'unité et au gré des circonstances, autrement dit de "participer" à une conception du monde "imposée" mécaniquement par le milieu ambiant; ce qui revient à dire par un de ces nombreux groupes sociaux dans lesquels tout homme est automatiquement entraîné dès son entrée dans le monde conscient [...]; ou bien est-il préférable d'élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique et par conséquent, en liaison avec le travail de son propre cerveau, choisir sa propre sphère d'activité, participer activement à la production de l'histoire du monde, être à soi-même son propre guide au lieu d'accepter passivement et de l'extérieur, une empreinte imposée à sa propre personnalité?» (p. 132). Cette capacité de distanciation de la pratique quotidienne, de manière à développer le sens critique, la conscientisation des rapports à soi, à autrui et au monde social et naturel et les actions qui en découlent, requiert la production de savoirs objectivés qui puissent opérer en tant qu'outils d'analyse du réel. Se référant à Piaget (1970b) et à Bachelard (1970), Crahay (2006) rappelle l'exigence de décentra-

<sup>41</sup> Voir la section sur les fondements.

<sup>42</sup> Quéré (1997) mentionne qu'«une situation émerge quand quelque chose se noue; son développement, qui est imprévisible, correspond alors à l'enchaînement des péripéties, des contingences et des initiatives qui conduisent à son dénouement. L'ensemble formé par ces péripéties, contingences et initiatives forme une configuration: elles sont intégrées dans une totalité où elles trouvent une unité, une identité et un sens» (p. 181) et, ajouterons-nous, de la cohérence.

tion en tant qu'«arrachement conceptuel par rapport au sens commun» (p. 44) et la nécessité d'une distanciation non seulement par rapport aux *habitus* des acteurs, mais aussi par rapport à ses propres présupposés.

Brossard (2001) insiste sur la nécessité d'un travail d'élaboration, de conceptualisation de la réalité et d'intégration de savoirs scientifiques historiquement produits, ce qui requiert bien plus que des procédures spontanées et l'usage de concepts pragmatiques ou spontanés – tels qu'entendus par Pastré (2006; à paraître) ou Vygotsky (Rieber et Carton, 1987) – utilisées dans les pratiques de sens commun et issus de cette expérience pratique. Parce que «les apprentissages sont socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés et programmés sur la longue durée» (Brossard, 2001, p. 434), le processus d'enseignement-apprentissage exige «l'instauration de situations formelles d'apprentissage» (*Ibid.*, p. 435), ce qui impose de considérer sur le plan didactique, par le biais de la référence aux pratiques sociales (Martinand, 1986) et de l'homomorphisme (Pastré, 1999c; Vergnaud, 2000), les interrelations nécessaires à établir au sein des situations proposées entre les connaissances de sens commun (concepts pragmatiques, modèle opératif, expérience, connaissances de sens commun, logique de la pratique, etc.) et les savoirs scientifiques (concepts scientifiques, modèle cognitif, logique théorique, etc.).

De plus, Baeriswyl et Thévenaz (2001) rappellent qu'on ne peut oublier la finalité institutionnelle et que celle-ci «est un élément constitutif de l'analyse» (p. 402). Si «l'école travaille avec les savoirs» (*Ibid.*, p. 402), il importe dès lors de distinguer entre la logique de la pratique et les exigences de la logique formalisée, produit de l'objectivation du point de vue objectivant (Bourdieu, 1987)<sup>43</sup>, entre les concepts pragmatiques et les concepts scientifiques objets d'enseignement. Moro (2001) distingue entre les activités extra-scolaires qui sont principalement gouvernées d'un point de vue pragmatique et les activités d'apprentissages scolaires qui sont spécifiquement dirigées «vers l'acquisition de savoirs spécifiques, les tâches (activités à finalité pragmatique) étant dès lors surdéterminées par les objectifs d'apprentissage (activités à finalité épistémique)» (p. 504).

Ainsi que nous venons de le mettre en exergue, une situation d'enseignement-apprentissage se caractérise en premier lieu par son interactivité. Or. Une situation d'interaction dans un contexte d'enseignement-apprentissage scolaire engage tous les acteurs participants dont le but n'est pas seulement de mener à bien la tâche proposée au sein d'une activité, mais de faire face à une situation sociale complexe: saisir les attentes de l'enseignant, comprendre la nature de la situation-problème en jeu, ajuster son rôle durant toute l'interaction, assumer son image identitaire et accepter celle de ses partenaires, etc. (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997). Ces acteurs s'insèrent dans un processus de coconstruction et de co-interprétation de significations au regard de la tâche et de la situation. En suivant Marková (1997) qui s'appuie entre autres sur la pensée hégélienne<sup>44</sup>, nous concevons l'interaction au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage comme une «interaction complémentaire» et non comme une «interaction entre deux entités».

---

<sup>43</sup> Dans *Choses dites* par exemple, Bourdieu (1987) montre bien qu'«il faut [...] faire une théorie de ce rapport non théorique, partiel, un peu terre à terre, au monde social, qui est celui de l'expérience ordinaire. Et une théorie du rapport théorique, de tout ce qui est impliqué, à commencer par la rupture de l'adhésion pratique, de l'investissement immédiat, dans le rapport distant, détaché, qui définit la posture savante» (p. 31).

<sup>44</sup> L'exemple que Marková (1997) emprunte à Hegel s'appuie sur le fait qu'un homme peut avoir un certain nombre de relations avec autrui (être le patron, l'ami, le mari, l'oncle, etc.). Mais ce n'est qu'au moment où naît son fils que débute l'interaction «père-fils»: «“Father-son” system comes into existence as a *whole* and the *split* between the two complements, i.e. “father” and “son” occurs precisely at that time» (p. 29).

Si la seconde acception de l'interaction repose sur le fait que deux entités distinctes et indépendantes entrent en interaction pour une raison quelconque, la première conception pose l'hypothèse d'une seule entité au sein de laquelle opère l'interaction. La différence fondamentale entre ces deux conceptions est que la seconde saisit le changement en termes d'échanges entre les deux entités, d'un point de vue séquentiel et linéaire, selon le modèle de la transmission que formule le modèle télégraphique de la communication de Shannon (Shannon et Weaver, 1949), repris ensuite par Jakobson (1963, 1973) et introduit dans le programme d'études de français des années 1970. L'interaction complémentaire pose au contraire l'hypothèse d'un codéveloppement, d'un co-changement de la part des composantes de l'entité constituée qui découpe des tensions dialogiques internes que suscite l'interaction et qui sont indispensables. Cette conception rejoint le modèle orchestral de la communication développée par l'École de Palo Alto, où chaque sujet participant à une partition invisible n'est ni à l'origine ni l'aboutissement de la communication (Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman et Watzlawick, 1981). L'interaction complémentaire conçoit donc l'interaction qui s'établit au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage entre un enseignant et ses élèves, ainsi qu'entre les élèves, comme une entité dynamique au sein de laquelle une pluralité de points de vue différents, sinon divergents, des tensions dialogiques sont sources de codéveloppement, de co-changement pour tous les intervenants agissant en interdépendance. Ainsi appréhendée, l'interaction complémentaire peut conduire à mieux rendre compte des pratiques sociales de la part des enseignants et de leurs élèves.

Une situation d'enseignement-apprentissage constitue bien, en tant que situation d'interaction, «un ensemble de pratiques sociales et institutionnelles qui engagent les acteurs dans quatre types d'activités différents» (*Ibid.*, p. 224):

- une activité de construction de sens qui repose sur une triple perspective, épistémique (rapport au savoir), psychologique (rapport au sujet) et sociologique (rapport au social);
- une activité de construction de la relation qui renvoie à l'interprétation et à l'actualisation des différents rôles au sein de la situation;
- une activité de construction d'images identitaires qui s'expriment et se modifient au cours de l'activité interactive;
- une activité cognitive qui est rendue possible par l'usage de dispositifs.

#### **1.4.5 Le concept de dispositif**

Le concept de situation requiert celui de dispositif. La rencontre de la double médiation constitutive du rapport enseignement-apprentissage n'est concrétisée que par l'existence d'un dispositif de formation. Plutôt que de nous inspirer des travaux de Foucault (1975) où le concept est investi d'une charge coercitive et est saisi comme un moyen de surveillance, de contrôle extérieur<sup>45</sup>, nous le concevons, à la suite de Vandendorpe (1999) comme «un environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisations optimales» (p. 199). Il s'agit d'un cadre d'action régulateur du processus d'apprentissage, d'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

<sup>45</sup> Berten (1999) écrit à propos de la conception de dispositif chez Foucault qu'il s'agit d'un «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 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).

vue, ainsi que le notent Peeters et Charlier (1999), «si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit pas cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce «quelque chose» peut se produire» (p. 19). Cette perspective rejoint bien la conception avancée de la situation où, ainsi que le relève Pastré (1999c), un sujet s'approprie la situation et la définit par rapport à ces propres buts, ce qui s'observe continuellement en classe, par exemple, de la part des élèves qui attribuent d'autres finalités que celles prévues par l'enseignant. Il en est de même pour celui-ci qui est conduit à redéfinir par exemple le recours à la démarche de résolution de problèmes. Ainsi que nous l'avons dégagé de l'analyse d'entrevues de planification d'activités d'enseignement-apprentissage et de leur actualisation en classe à partir de vidéoscopies (Lenoir, 2006c), la démarche de résolution de problèmes est appelée à servir à des fins pédagogiques, organisationnelles, socio-affectives, et non à la poursuite d'objectifs d'apprentissages cognitifs.

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). Paquelin (s.d.), qui retourne à plusieurs interprétations du concept, souligne que le dispositif est conçu pour le sujet apprenant et dirigé vers lui: c'est «un objet complexe, qui demande à l'apprenant de se situer dans une logique appropriative, qui permettra à ce dernier de construire ses règles d'action, de mobiliser ses capacités d'auto-direction». En cela, il s'agit d'une coconstruction qui mobilise les dimensions sociales, cognitives et affectives des acteurs. Ceci ne signifie donc pas qu'il soit neutre ou inerte. Un dispositif est porteur de significations, d'intentions. Il est à la fois intentionnel et attentionné. Il est intentionnel en ce qu'il «résulte de la convergence de l'intention conceptrice et de l'intention utilisatrice» (Paquelin, s.d.); il «consiste [...] en un cadre artificiel procédant à une mise en forme particulière de la réalité en fonction d'objectifs prédéterminés» (Vandendorpe, 1999, p. 199). Il est attentionné en ce qu'il s'inscrit au sein d'une intervention éducative: qui requiert la «bien veillance».

Le dispositif s'insère dans un «entre-deux» (la situation-problème en tant qu'espace transitionnel au sein duquel se rencontrent les deux médiations) et agit en tant que «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, ni même que l'auteur en respectera l'usage prévu lors de son actualisation: «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) ou les manuels scolaires (Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001). Comme le relève Fusulier et Lannoy (1999), «le recours aux dispositifs est censé améliorer, sinon modifier, la médiation des savoirs, autrement dit l'exercice professionnel» (p. 192).

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 imposent dans le quotidien. De nombreux dispositifs<sup>46</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, par la transparence, l'immédiateté, 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 pédagogique didactique, 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 réalisés.

L'enseignant mettant à la disposition des élèves des “objets” au sein de l'activité, le concept de dispositif peut être saisi selon deux modalités, ainsi que Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont (1997) et qu'Habboub (2005) en font la distinction. D'une part, il peut être d'ordre instrumental, en ce sens qu'il s'agit d'“objets externes”, «des “réalités objectives” qui résistent à la réalité psychologique du sujet» (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997, p. 237). C'est le cas par exemple du manuel, d'un équipement informatique, de l'audio-visuel, de l'Internet ou du laboratoire. Il s'agit alors de procéder à l'analyse *in se* de ce dispositif d'un point de vue avant tout épistémique et didactique, en vue d'en dégager sa concordance avec les finalités, les orientations et les contenus du curriculum officiel à partir duquel il a été élaboré et qu'il est supposé véhiculer. Ces dispositifs instrumentaux, ainsi que le soulignent Py et Grossen (1997), reprenant Latour (1993), en tant qu'objets matériels, «cadrent les interactions, les restreignent dans un certain champ et contraignent les actions et interprétations des acteurs. Toute médiation n'est donc pas que symbolique: l'objet a en quelque sorte son mot à dire, il ne se laisse pas manipuler au gré de la volonté de l'acteur et ne constitue donc pas le résultat d'un pur accord intersubjectif» (p. 5). C'est dire l'importance de ce type de dispositif, de son choix dans le processus d'enseignement-apprentissage.

<sup>46</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, d'un point de vue générique, 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”). Il importe de distinguer la signification du terme sur les plans de la recherche scientifique et de son utilisation en enseignement (Lenoir, Zaid, Maubant, Hasni, Larose et Lacourse, 2006). 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). Voir également Bru (2006) qui signale la nécessité de considérer avec une grande prudence toutes les méthodes mises sur le marché, car plusieurs sont sans avoir été réellement expérimentées en suivant les exigences scientifiques, elles se réduisent souvent au niveau des seules procédures techno-instrumentales, elles ne sont jamais valables dans l'absolu, elles dépendent toujours de contextes éducatifs, etc.

D'autre part, il peut être d'ordre procédural, c'est-à-dire fondamentalement relationnel ainsi que le met en évidence le constructionisme social. Il s'agit alors d'"objets symboliques", «dont les significations sont construites au cours de certaines pratiques sociales, et qui guident les actions des individus» (*Ibid.*, p. 237). Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont (1997) soulignent que ces "objets" symboliques et réels sont étroitement liés: «toute tâche revêt une dimension symbolique et est en même temps un objet "réel" qui résiste aux tentatives d'assimilation du sujet» (p. 238).

Un dispositif procédural serait, par exemple, un scénario élaboré pour favoriser et soutenir le recours par les élèves à des démarches à caractère scientifique, ou encore un processus évaluatif. 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. Toutefois, il importe de distinguer nettement entre les facilitateurs pédagogiques, organisationnels et socio-affectifs et les démarches d'enseignement-apprentissage. Par facilitateur, nous entendons tout dispositif procédural de type pédagogique, socio-affectif et organisationnel – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc. – indépendamment des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard, 2001).

Quant aux démarches d'apprentissage, elles renvoient aux processus cognitifs médiateurs mis en œuvre par l'élève dans son opérationnalisation du rapport qu'il établit aux objets de savoir en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de l'expression de cette réalité et de la mise en relation avec la réalité construite. Il s'agit des démarches de conceptualisation, de résolution de problèmes, expérimentale, communicationnelle, esthétique, de conception, de réalisation. Ces démarches s'actualisent par la succession des actions menées par les sujets en situation d'apprentissage dans une visée intégrative, de façon concomitante ou consécutive à l'action de l'enseignant, en recourant à diverses ressources internes et externes de façon à établir un rapport au savoir approprié et de poursuivre ainsi l'atteinte des buts cognitifs retenus.

Ou bien ces démarches se caractérisent par leur naturalisation en ce qu'elles relèvent 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, et qui n'exerce pas de contrôle critique sur sa production et sur son utilisation des procédures mises en œuvre. Elles renvoient à l'univers de sens commun où, ainsi que nous l'avons précédemment développé et que le relève Gueorguieva (2004), l'agir humain repose avant tout sur le sens commun qui est connaissance pratique. Le sens commun n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation, mais il s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate «à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme)» (p. 4). Le sens commun s'inscrit dans l'action en cherchant des réponses immédiates, appropriées et efficaces, à des situations problématiques en recourant au modèle opératif, en tenant compte d'influences diverses, dont les opinions d'autrui, les contraintes perçues ou pressenties, l'urgence, les affects, etc.

Ou bien ces démarches sont à caractère scientifique, en lien direct avec les savoirs disciplinaires, et se démarquent alors des démarches "naturelles", spontanées, auxquelles l'être humain fait habituellement appel pour régler les problèmes de la vie courante. Procéder à l'analyse de ce qui apparaît comme la réalité objective extérieure et opposée au sujet relève de démarches scientifiques d'objectivation. Sous cet angle, les démarches renvoient au modèle cognitif, à des modalités spécifiques et rigoureuses, conçues en fonction des objets de savoir, de leurs caractéristiques disciplinai-

res. Il s'agit des modalités opératoires mises en œuvre par l'enseignant pour favoriser le rapport que l'élève établit avec les objets de savoir disciplinaires en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de l'expression de cette réalité et de la mise en relation avec la réalité construite (démarches de conceptualisation, de résolution de problèmes, expérimentale, communicationnelle, de conception, de réalisation). À l'encontre des démarches de sens commun qui se développent au gré des circonstances dans la vie quotidienne, ces démarches à caractère scientifique doivent faire l'objet d'apprentissages systématisés et formalisés.

Dans la même veine, nous distinguons sur le plan des outils entre le matériel pédagogique et le matériel didactique. Le matériel pédagogique concerne l'ensemble des moyens généraux utilisés tant par l'enseignant que par les élèves sans lien direct de nécessité avec les objets de savoir traités et auxquels ils peuvent recourir en diverses circonstances. Tel est par exemple le cas du tableau, du rétroprojecteur ou encore du cahier. Quant au matériel didactique, il s'agit des outils que Norman (1994) qualifie d'artefacts cognitifs: «un artefact cognitif est un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle» (p. 16). Ces artefacts – par exemple la carte géographique ou le globe terrestre en géographie, le document historique ou la ligne de temps en histoire, le texte littéraire ou la grammaire en français, mais aussi le compas ou la calculatrice en mathématiques, l'éprouvette en chimie ou le thermomètre en physique – ont cette caractéristique d'être liés spécifiquement à une ou à des disciplines scolaires d'une même champ. Ainsi que le souligne Quéré (1997), ils «contien[nen]t une quantité d'informations énormes et cristallise[nt] un nombre considérable d'opérations cognitives. [... Ils] sont des mines de connaissances; ils incorporent souvent des connaissances qu'un individu serait incapable de se représenter mentalement ou des opérations cognitives d'une telle complexité qu'elles sont hors de sa portée immédiate» (p. 175). De plus, ajoute Quéré (*Ibid.*), les artefacts cognitifs ne font pas seulement qu'amplifier les capacités cognitives des êtres humains, ils conduisent ceux-ci à la sélection des capacités cognitives qu'ils doivent mobiliser.

Ces distinctions entre facilitateurs pédagogiques, organisationnels, socio-affectifs, démarches de sens commun et démarche à caractère scientifique, de même qu'entre matériel pédagogique et didactique, nous paraissent fondamentales. Elles le sont tout particulièrement en ce qui regarde nos objets spécifiques d'analyse en ce qu'elles permettent, par le biais de la sélection des dispositifs et de leurs modalités d'utilisation, de mieux circonscrire les finalités éducatives retenues par les enseignants au sein des situations d'enseignement-apprentissage et de faire ressortir la place accordée aux différents savoirs – dont tout particulièrement les savoirs cognitifs – que prescrit le curriculum. Elles permettent également de décrire et comprendre, à travers la configuration et la structuration des activités, comment l'enseignant conçoit le processus d'appropriation de ces savoirs et à quelles modalités opérationnelles il recourt pour favoriser et supporter ce processus. Ainsi, le choix et l'usage des dispositifs s'avèrent des indicateurs du rapport que l'enseignant entretient avec le savoir, de sa lecture du curriculum et des finalités éducatives qu'il tend à poursuivre.

Ces questions nous paraissent d'autant plus vives que les résultats de nos recherches sur les pratiques d'enseignement au primaire ne sont pas sans soulever un certain nombre d'interrogations devant la forte absence de préoccupations didactiques et la primauté accordée par les enseignants aux facilitateurs au détriment des démarches (Lenoir, 2006c), celles-ci étant entendues, rappelons-le, en tant que processus cognitifs médiateurs mis en branle par les élèves pour entrer dans un processus d'apprentissage, dans un rapport d'objectivation avec les objets d'apprentissage prévus. Face au constat d'une dérive quant aux objectifs éducatifs relevant de l'école primaire, du fait que les pratiques d'enseignement sont davantage centrées sur les dimensions psychopédagogiques, occultant ainsi les dimensions didactiques, s'impose au Québec des études approfondies sur les rapports au sein des pratiques entre modèle opératif et modèle cognitif, en fonction de finalités à identifier, au

sein des situations d'enseignement-apprentissage. On serait dès lors tenté de penser à un glissement quant à l'objet d'apprentissage proposé aux élèves du primaire, l'objet relationnel occupant une place plus importante que l'objet cognitif. Or, ainsi que le montre Moscovici (1984), l'objet médiatise aussi la relation qui s'établit entre l'*ego* et l'*alter*, entre l'enseignant et l'élève. L'objet introduit dans la situation et les dispositifs mis en œuvre influent de manière significative sur les interactions au sein de la situation d'enseignement-apprentissage.

## CONCLUSION

Le cadre conceptuel que nous venons de présenter dans son état actuel s'inscrit dans une approche qui vise à tenir compte de la complexité de la pratique d'enseignement dans ses dimensions multiples en se centrant sur l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage. Tenir compte de la complexité de la pratique ne signifie nullement prétendre en cerner d'un point de vue exhaustif toutes les dimensions, tous les aspects, tous les attributs. Il s'agit bien plutôt, ainsi que nous l'avons précisé dans la section sur les fondements, de recourir à une approche dialectique du réel à modéliser (c'est-à-dire à en produire une réalité en tant qu'intervention éducative) en cherchant particulièrement à en dégager les tensions et contradictions significatives, et de l'appréhender par là en tant qu'une totalité concrète, c'est-à-dire, ainsi que l'exprime Kosik (1970), mais aussi pensons-nous, Bourdieu (1980, 1987) et la pensée marxienne, comme une réalité dialectique, évolutive, structurée et structurante, constitutive de rapports sociaux médiatisés et les constituant entre des sujets à propos d'objets d'enseignement-apprentissage, et non dans une perspective atomistique, rationaliste ou organiciste.

Cette analyse requiert de considérer les rapports que l'enseignant établit par sa pratique (la médiation pédagogique didactique, c'est-à-dire son intervention éducative), en introduisant différents dispositifs de formation, avec le processus d'apprentissage mis en œuvre par l'élève, c'est-à-dire avec le rapport d'objectivation au savoir requérant le recours à la médiation cognitive, à des processus médiateurs cognitifs que sont les démarches. La figure 3 illustre schématiquement cet ensemble de rapports socio-éducatifs.

Le tableau 1 en annexe présente pour sa part les composantes du cadre conceptuel sous les cinq questions que nous retenons pour analyser les pratiques d'enseignement: les pourquoi, quoi, à qui, comment et avec quoi enseigner. Cette grille ne peut donc être confondue avec la grille d'analyse élaborée sur le plan méthodologique. Sa fonction première est bien de présenter synthétiquement et dans leurs interrelations les composantes du cadre conceptuel. Elle trouve également sa raison d'être sur le plan de l'interprétation des résultats des analyses des données.

Enfin, comment opérationnaliser maintenant ce cadre d'analyse conçu en fonction des questions de recherche au centre de l'étude des pratiques d'enseignement? Tel est l'objet d'un autre texte qui en présentera les procédures méthodologiques sous ses divers aspects: les procédures échantillonnelles, les procédures de recueil et de traitement des données pour chacun des dispositifs méthodiques en usage.

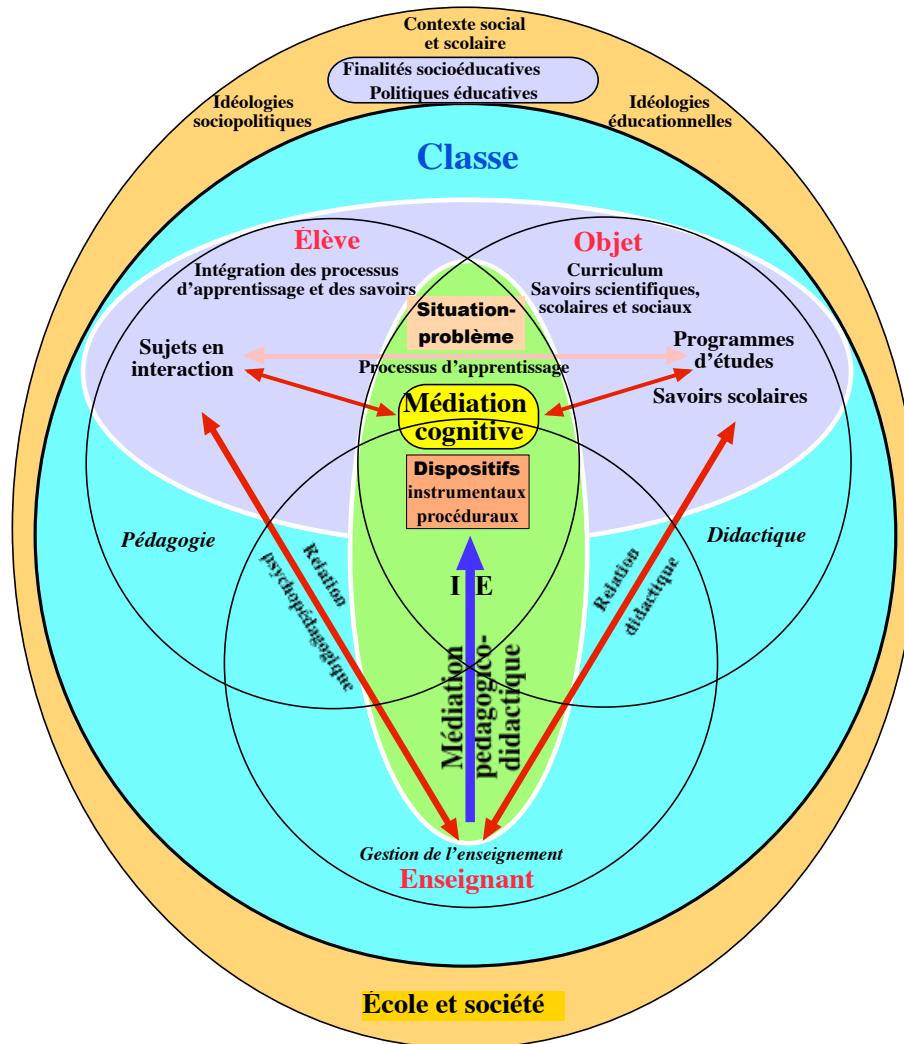


Figure 3 – Cadre conceptuel: intervention éducative

### RÉFÉRENCES

- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18(4), 355-384.
- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. et Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Almeida, H. Neves (2000). *Conceptions et pratiques de la médiation sociale: Les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignement professionnel" et une culture professionnelle d'acteur? In M. Tardif, C. Lessard et C.

- Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 71-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris: l'Harmattan.
- Altet, M. (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU – DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes: Université de Nantes.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil.
- Aries, P. (1965). *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris: Presses universitaires de France.
- Aries, P. (1977). *L'homme devant la mort*. Paris: Seuil.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (7<sup>e</sup> éd.). Librairie philosophique J. Vrin.
- Baeriswyl, F. et Thévenaz, T. (2001). État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 395-405.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*. Paris: ESF.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets. La consommation des signes*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. In C. Laborde (dir.), *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (p. 15-26). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E. T., Jackson, D., Schefflen, A., Sigman, S. et Watzlawick, P. (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Belin, E. (1997). *Une sociologie des espaces potentiels. Télévision dispositif et expérience ordinaire*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositif (extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 245-259.
- Benveniste, É. (1969). La forme et le sens dans le langage. In *Problèmes de linguistique générale* (Tome II, p. 215-238). Paris: Gallimard.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité* (trad. P. Taminiaux). Paris: Méridiens Klincksieck (1<sup>re</sup> éd. 1966).
- Berman, L.M. (1987). Perception, paradox, and passion: Curriculum for community. *Theory into Practice*, 26(n° special), 346-350.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M.F.D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 33-47.

- Bobbitt, J.F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique* précédée de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyse sociologique anglaise et américaine. 1. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bouveau, P., Cousin, O. et Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris: ESF.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(1), 423-437.
- Brousseau, G. (1972). Processus de mathématisation. *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, 51(282), 57-84.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Bru, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris: ESF.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. In J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Bude, J. (1973). *L'obscurantisme libéral et l'investigation sociologique*. Paris: Anthropos.
- Caillé, A. (2003). *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: La Découverte.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dunod.
- Cassirer, E. (1972). *La philosophie des formes symboliques*. T. 3: *La phénoménologie de la connaissance* (trad. C. Fronty). Paris: Éditions de Minuit (1<sup>re</sup> éd. 1964).
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Catz, T. (1986). La diffusion des résultats de la recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, 77, 109-116.
- Chappaz, G. (dir.). (1995). *Comprendre et construire la médiation*. Aix-en-Provence et Marseille: Université de Provence – CNDP/CRDP de Marseille.
- Chervel, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Clastres, P. (1974). *La société contre l'État*. Paris: Minuit.
- Council of Learned Societies in Education (1996). *Standards of academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies* (2<sup>e</sup> éd.). Ann Arbor, MI: CLSE (1<sup>re</sup> éd. 1977-1978).

- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en CLSC et possibles interdisciplinaires*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris: L'Harmattan.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif – Quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Daniels, H. (dir). (1993). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. Londres: Routledge.
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- de Fornel, M. (1993). Intention, plans et action située. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 85-99). Paris: CNRS Éditions.
- Descartes, R. (1988). Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences. In *Œuvres philosophiques* (Tome I – 1618-1637, p. 567-650). Paris: Garnier (1<sup>re</sup> éd. 1637).
- Dewey, J. (2001). *The school and society and The child and the curriculum*. Mineola, NY: Courier Dover Publications (1<sup>re</sup> éd. 1915 et 1902).
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teachers effectiveness. In S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (Vol. 5, p. 163-198). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. et Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fenstermacher, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (Vol. 6, p. 163-198). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Finger, M. (1989). "Apprentissage expérientiel" ou "formation par les expériences de vie"? La contribution allemande au débat sur la "formation expérientielle". *Éducation permanente*, 100-101, 39-46.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue de sociologues britanniques*. Paris et Bruxelles: Éditions universitaires – De Boeck Université.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspéro.
- Freire, P. (1978). *L'éducation: pratique de la liberté* (4<sup>e</sup> éd., trad. F.C. Weffort). Paris: Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Coyoacán: Siglo XXI Editores (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Freire, P. (2000). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (20<sup>e</sup> éd., trad. J.-C. Régnier). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- 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*. T. 1: *Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris et Montréal: L'âge d'homme – Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société*. T. 2: *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1995). Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie. In J.-F. Côté (dir.), *Individualismes et individualité* (p. 264-326). Sillery: Éditions du Septentrion.
- Freynet, M.-F. (1995). *Les médiations du travail social*. Lyon: Chronique sociale.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles: De Boeck Université.
- Fusulier, B. et Lannoy, P. (1999). Comment «aménager par le management». *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 181-198.
- 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.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K.J. (1992). The social constructionist movement in modern psychology. In R.B. Miller (dir.), *The restoration of dialogue. Readings in the philosophy of clinical psychology* (p. 556-569). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and the educational process. In L.P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivism in education* (p. 17-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gergen, K.J. (2001). *Le constructionisme social: une introduction* (trad. A. Robiolio). Paris: Delachaux et Niestlé (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (1991). *Toward reflexive methodologies*. In F. Steier (dir.), *Research and reflexivity* (p. 76-95). Londres: Sage.
- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (2003). *Social constructionism: A reader*. London: Sage.
- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (2006). *Le constructionisme social: un guide pour dialoguer* (trad. A. Robiolio). Bruxelles: Satas (1<sup>re</sup> éd. 2004).
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Goldmann, L. (1996). *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris: Gonthier.
- Gouldner, A. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New York, NY: Avon Books.
- Goodwin, C. et Duranti, M. H. (1992). Rethinking context: An introduction. In A. Duranti et C. Goodwin (dir.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (p. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: Département de l'instruction publique.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). Dossier: L'effet-enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 21-48.
- Gouvernement du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles* (Projet déposé à la Commission des programmes d'études). Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.

- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Gramsci, A. (1971). *Lettres de prison* (trad. H. Albani, C. Depuyper, G. Saro). Paris: Gallimard.
- Gramsci, A. (1974). *Écrits politiques*. T. 1: 1914-1920. *Textes choisis, présentés et annotés par Robert Paris* (trad. M.G. Martin, G. Moget, A. Tassi, R. Paris). Paris: Gallimard.
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte. Recueil réalisé sous la direction de François Ricci en collaboration avec Jean Brabant* (trad. J. Brabant, G. Moget, A. Monjo, F. Ricci). Paris: Éditions sociales.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J. et Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 221-247). Berne: Peter Lang.
- Guay, J. (1991). L'approche proactive et l'intervention de crise. *Santé mentale au Québec*, XVI(2), 139-154.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Habboub, E. (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique française*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme "idéologie"*. Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (trad. G. Cléménçon). Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. T.1: *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (trad. J.-M. Ferry). Paris: Fayard (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Halbwachs, F. (1981). Apprentissage des structures et apprentissage des significations. *Revue française de pédagogie*, 57, 15-21.
- Hegel, G.W.F. (s.d.). *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.
- Horkheimer, M. (1974). *Éclipse de la raison suivi de Raison et conservation de soi*. Paris: Payot.
- Horkheimer, M. et Adorno, T.W. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Huberman, M. et Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*. Berne: Peter Lang.
- Israël, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique* (Trad. N. Sagnoli). Paris: Anthropos.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. T. 1: *Les fondations du langage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale*. T. 2: *Rapports internes et externes du langage*. Paris: Éditions de Minuit.
- 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).
- Joas, H. (1993). La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 263-274). Paris: CNRS Éditions.

- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (dir.). (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kliebard, H.M. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY: Routledge.
- 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.
- Korsch, K. (1970). *Marxisme et philosophie* (trad. C. Orsoni). Paris: Éditions de Minuit (1<sup>re</sup> éd. 1923).
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (trad. R. Dangeville). Paris: François Maspéro (1<sup>re</sup> éd. 1967).
- Lacan, J. (1966). *Écrits I*. Paris: Seuil.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- 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.
- Latour, B. (1993). *La clé de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris: La Découverte.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 131-146). Paris: Presses universitaires de France.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (dir.). (2006). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Hasni, A., Lenoir, Y. et Oliveira, A. (à paraître). La dimension didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement: difficultés et défis. In P. Maubant et Y. Lenoir (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Paris: L'Harmattan.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 509-533.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lenoir, Y. (1975). *Essai d'élaboration d'un schéma théorique d'analyse du processus éducatif scolaire*. Mémoire de maîtrise ès arts en sociologie, Université du Québec à Montréal.
- Lenoir, Y. (1991). *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.
- Lenoir, Y. (1993a). entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1993b). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 367-417). 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. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 289-298.
- Lenoir, Y. (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire: à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 89-112). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2005a). Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2005b). Introduction. Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 5-10.
- Lenoir, Y. (2005c). Comment caractériser la fonction enseignante? *Puzzle*, 19, 5-18.
- Lenoir, Y. (2005d). L'éducation à la citoyenneté: un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)* (p. 145-187). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. (2006a). *Les zones d'ombre dans l'analyse de la pratique d'enseignement*. Journée d'étude sur "Les zones d'ombre dans l'analyse de la pratique d'enseignement", Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 4 mai.
- Lenoir, Y. (2006b). Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 42-57). Paris: Armand Colin.
- Lenoir, Y. (2006c). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay, et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2007a). *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 1).
- Lenoir, Y. (2007b). Entretien avec Marc Bru: Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 12(2), 7-13.
- Lenoir, Y. (à paraître a). Curriculum de formation, référentiel de formation et référentiel professionnel: quelle place pour la pratique enseignante. In Y. Lenoir et M. Bru (dir.), *Les référentiels dans la formation à l'enseignement: quels référentiels pour quels curriculums?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (à paraître b). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant (dir.), *Des communautés apprenantes à la co-éducation: itinéraires des nouvelles configurations éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y., Biron, D., Biron, H., Brillon, G., de Broin, L. et Paillé, P., avec la collaboration de B. Pellerin et N. Bacon (1992). *L'interdisciplinarité pédagogique 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 de recherche 1: *Le modèle d'intégration retenu*. Sherbrooke: Groupe de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (GRIDD), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Introduction – Entre tous savoirs et tous savoir-faire: quel curriculum de formation à l’enseignement? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec: Presses de l’Université Laval.
- Lenoir, Y. et Geoffroy, Y. (2000). Conceptions de l’intégration dans l’enseignement primaire aux États-Unis et au Québec: une perspective sociohistorique. *Carrefours de l’éducation*, 20, 118-154.
- Lenoir, Y., Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2006). *Guide d’accompagnement de la formation à la recherche. Petit glossaire de termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Version provisoire. Sherbrooke: Faculté d’éducation, Université de Sherbrooke, CRCIE et CRIE.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (2004). Préoccupations interdisciplinaires dans l’enseignement primaire québécois: Éléments de contextualisation sociohistorique. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 53-89). Québec: Presses de l’Université Laval.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l’enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l’enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L’intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d’intervention en enseignement et en formation à l’enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Document accessible à l’adresse <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Dirand, J.-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris: Éditions L’Harmattan.
- 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), 483-514.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.). (2005). *Le curriculum de l’enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Oliveira, A.A. et Habboub, E. (à paraître). Des zones d’ombre dans l’analyse des pratiques d’enseignement. In P. Maubant et Y. Lenoir (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d’enseignement au primaire: quelles conséquences pour l’enseignement et la formation à l’enseignement?* Paris: L’Harmattan.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (dir.). (2001). *Le manuel scolaire et l’intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (2001). Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l’intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 5-24). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l’interdisciplinarité scolaire à l’interdisciplinarité dans la formation à l’enseignement: un état de la question. 2: Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l’enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l’enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l’enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l’activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.

- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 291-318). Paris: CNRS Éditions.
- Lukács, G. (1960). *Histoire et conscience de classe* (trad. K. Axelos et J. Bois). Paris: Éditions de Minuit.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. New York, NY: Harcourt Brace and World.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marková, I. (1997). On two concepts of interaction. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 23-44). Berne: Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
- Mayen, P. (2001). Dynamique de la pensée et processus d'élaboration pragmatique. In G. Vergnaud (dir.), *Qu'est-ce que la pensée? Les compétences complexes dans l'éducation et le travail* (p. 30-41). Paris: Hachette.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelles. In J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-39). Paris: Presses universitaires de France.
- Mazzarino, S. (1973). *La fin du monde antique. Avatars d'un thème historiographique*. Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1959).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie. *Sociologie et sociétés*, XIV(2), 77-96.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1993). Objectif, obstacle et situations d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 289-299). Paris: ESF.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Seuil (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Moro, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-512.
- Moscovici, S. (1984). Introduction. Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 5-22). Paris: Presses universitaires de France.
- Musgrove, F. (1968). The contribution of sociology to the study of curriculum. In J.F. Kerr (dir.), *Changing the curriculum* (p. 96-109). London: University of London Press.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997a). 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.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (dir.). (1997b). *L'intervention: les savoirs en question*. Sherbrooke: Éditions G.G.C./Université de Sherbrooke.
- Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs. In B. Conein, N. Dodier et L. Thévenot (dir.), *Les objets dans l'action* (p. 15-34). Paris: Éditions de l'EHESS.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Not, L. (dir.). (1984). *Une science spécifique pour l'éducation?* Toulouse: Université de Toulouse-Mirail.
- Not, L. (dir.). (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse: Privat.

- Ochanine, D. (1981). L'image opérative. In *Actes de séminaires et recueil d'articles* (ronéotypé). Paris: Université Paris 1.
- Paquelin, D. (s.d.). *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant*. Bordeaux: Université de Bordeaux. Document accessible à l'adresse <<http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm>>.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Éducation permanente*, 119, 33-63.
- Pastré, P. (1999a). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-418). Paris: Dunod.
- Pastré, P. (1999b). Conceptualisation et herméneutique: à propos d'une sémantique de l'action. In J.-M. Barbier et O. Galatanu, *signification, sens, formation* (p. 45-60) Paris: Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (1999c). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFTD*, 39. Document accessible à l'adresse <<http://www.cftd.fr>>.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse: Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 321-344). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pastré, P. (à paraître). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 15-23.
- 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. (1970a). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1970b). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1971). La causalité selon E. Meyerson. In M. Budge, 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.
- Plenel, E. (1985). *L'État et l'école en France*. Paris: Payot.
- 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.
- Postic, M. (1986). *La relation éducative* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1979).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Py, B. et Grossen, M. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 1-21). Berne: Peter Lang.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée. *Réseaux*, 85, 163-192. Document accessible à l'adresse <<http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/>>.

- 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.
- Raisky, C. et Caillot, M. (dir.). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Redjeb, B. (1997). La normativité de l'intervenant social: emplacements et stratégies. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en question* (p. 217-228). Sherbrooke: Éditions G.G.C./Université de Sherbrooke.
- Rey, B. (2005). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 85-110). Québec: Presse de l'Université Laval.
- Rieber, R.W. et Carton, A.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1: *Problems of general psychology including the volume Thinking and speech* (trad. N. Minick). New York, NY: Plenum Press.
- Saul, J. (2006). *Mort à la globalisation* (trad. Jean-Luc Fidel). Paris: Payot.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement: Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think action*. New York, NY: Basic Books.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 157-177). Bruxelles: De Boeck Université.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris: Méridiens Klincksieck.
- 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.
- Scobeltzine, A. (1973). *L'art féodal et son enjeu social*. Paris: Gallimard.
- Shannon, C. et Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Shorter, E. (1977). *Naissance de la famille moderne, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Seuil (1<sup>re</sup> éd. 1975).
- Six, J.-F. et Mussaud, V. (2002). *Médiation*. Paris: Seuil.
- Snyder, J., Bolin, F. et Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 402-435). New York, NY: Macmillan.
- Sowula, P. (2003). *La médiation scolaire*. Mons: Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut.
- 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 enseignants du primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Suchodolski, B. (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'existence et pédagogie de l'existence*. Paris: Éditions du Scarabée.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange: Éditions Éres.
- 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*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vandenbergh, F. (2006). L'école de Montréal: théorie critique ou critique théorique de l'«association». *Société*, 26, 115-151.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 199-205.
- Venezky, R.L. (1992) Textbooks in school and society. In P.W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 436-461). New York, NY: Macmillan.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente*, 111, 19-31.
- Vergnaud, G. (1994a). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavnignot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (p. 177-191). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Vergnaud, G. (1994b). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir? In A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan* (p. 5-20). Maxéville: Éditions Nathan.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2000). Apprentissage et didactique en formation professionnelle. In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p. 127-145). Paris: Éditions Démos.
- Vibert, S. (2006). La référence à la société comme "totalité". Pour un réalisme ontologique de l'être-en-société (sociologie dialectique et anthropologie holiste). *Société*, 26, 79-113.
- 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). Paris: L'Harmattan.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press (1<sup>re</sup> éd. 1930).
- Wacquant, L. J. D. (1996). Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. In S.P. Turner (dir.), *Social theory and sociology: The classics and beyond* (p. 213-229). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Weber, M. (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press (1<sup>re</sup> éd. 1936).
- Weber, M. (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon (1<sup>re</sup> éd. 1947).
- Wertsch, J.V. (1985a). 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. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (dir.). (1985c). *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., Del Río, P. et Alvarez, A. (dir.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1968). *Culture and Society, 1780-1950*. London: Penguin Books (1<sup>re</sup> éd. 1958).
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeux et réalités. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Young, M.F.D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M.F.D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 19-46). London: Collier Macmillan.

Young, M.F.D. (1976). The schooling of science. In G. Whitty et M.F.D. Young (dir.), *Explorations in the politics of school knowledge* (p. 47-61). Chester: Cheshire Typesetters Ltd.