

Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents

Johanne Lebrun and Yves Lenoir

Volume 27, Number 3, 2001

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/009965ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/009965ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lebrun, J. & 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*, 27(3), 569–594.
<https://doi.org/10.7202/009965ar>

Article abstract

This article provides an analysis of a series of 202 lesson plans produced by students ending their Bachelor level teacher training in preschool and primary education. These include a presentation of the context in which these plans were developed, the main characteristics of human sciences content at the primary level, and the concept of educational intervention. The analysis examines the teaching and learning procedure. The authors found the presence of distinct characteristics according to teaching cycles and to different intervention models proposed by these future teachers. It was noted that few of these plans reflect a complete and clear conceptualisation process. Most of the plans propose either game related or prescriptive related frames. The model for educational intervention that is most favoured is taken from neo-behaviourism and centred on the development of instrumental abilities.

Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents

Johanne Lebrun
Professeure

Yves Lenoir
Professeur

Université de Sherbrooke

Résumé – L'article analyse 202 planifications d'activités d'enseignement conçues par des finissantes du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Sont présentés le contexte de production de ces planifications, les principaux traits caractérisant les sciences humaines au primaire et le concept d'intervention éducative. L'analyse porte sur la démarche d'enseignement et d'apprentissage; elle fait ressortir l'existence de caractéristiques distinctes selon les cycles d'enseignement et les différents modèles d'intervention éducative privilégiés par ces futures enseignantes. Peu de planifications recourent à une démarche de conceptualisation complète et articulée. La plupart font appel à des perspectives soit ludiques, soit fort prescriptives et impositives. Le modèle d'intervention éducative priorisé est d'inspiration néobéhaviorale et centré sur le développement des habiletés instrumentales.

Introduction

Cet article présente les conceptions de l'intervention éducative qui se dégagent de l'analyse de planifications réalisées en sciences humaines par de futures enseignantes qui en sont à leur quatrième et dernière année de leur formation à l'enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke. Ce n'est donc pas ce que font effectivement en classe ces futures enseignantes durant leurs stages qui est ici présenté, mais bien ce qu'elles indiquent par écrit qu'elles font dans un contexte précis, celui d'une activité de formation en didactique des sciences humaines.

Ce travail d'analyse s'inscrit dans le cadre des activités menées au sein du CRIE¹ depuis une dizaine d'années. Ces activités de recherche portent sur les représentations et les pratiques des enseignantes du primaire au regard de différents concepts

qui sont au cœur des réformes des curriculums de l'enseignement primaire et de la formation à l'enseignement (discipline, interdisciplinarité, transversalité, intégration, compétence, didactique, etc.), et au regard des fondements épistémologiques qui les sous-tendent et des modèles d'intervention éducative (MIE) qui en découlent.

Menée simultanément à partir de recherches sur les pratiques enseignantes², cette étude apporte un complément précieux aux connaissances actuelles sur le rapport au savoir que détiennent les finissantes, sur leurs représentations de l'intervention éducative et du rôle qu'elles assument dans la mise en œuvre des conditions visant à favoriser et à soutenir les processus d'apprentissage effectués par leurs élèves.

Le texte compte quatre sections: le contexte général et particulier dans lequel s'inscrivent le cours de sciences humaines et les activités que les futures enseignantes devaient réaliser; les principaux concepts qui structurent le cadre théorique; la population considérée et les procédures d'analyse utilisées; les résultats et leur interprétation.

Contexte

Contexte général

En 1998-1999 à l'Université de Sherbrooke, les futures enseignantes inscrites en quatrième et dernière année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire constituaient la première cohorte du nouveau programme de formation initiale instauré en 1995 qui parvenait au terme de sa formation initiale. Au cours de cette dernière année, elles devaient suivre cinq activités de formation prévues dans le curriculum, AIP 400 – Ateliers d'intégration IV, ERP 303 – Didactique de l'enseignement moral et religieux catholique, MAP 412 – Didactique de l'arithmétique au primaire II, PEP 415 – Fondements de l'éducation et système scolaire au Québec, et, enfin, le deuxième cours de didactique de sciences humaines, SHP 302 – Didactique des sciences humaines au primaire II. Ce cours, comme les autres activités de cette quatrième année de formation, était dispensé en 1998-1999 sur sept semaines intensives, trois semaines de suite en septembre et octobre, deux début janvier et deux fin avril. Cet aménagement résulte du fait que ces finissantes, selon la structure curriculaire en vigueur, poursuivent un stage long dans des écoles primaires durant la presque totalité de l'année scolaire. Ainsi, en dernière année de formation, 15 crédits vont à des activités de cours et 45 crédits à des activités de stage.

Contexte particulier au cours

Les caractéristiques générales du cours – Les étudiantes suivent un premier cours, SHP 202 – Didactique des sciences humaines au primaire I, durant la deuxième

session de la deuxième année de formation. Ce cours a pour objectifs principaux de faire découvrir le rôle, l'apport et les caractéristiques des sciences humaines dans le processus de formation des élèves du primaire, et de faire dégager les conditions à mettre en place pour favoriser une démarche d'apprentissage appropriée.

L'activité qui nous concerne ici s'intitule SHP 302 – Didactique des sciences humaines au primaire II. Cette activité a pour objectif général de permettre à l'étudiant de développer des compétences de planification et d'analyse d'interventions éducatives en sciences humaines au primaire en préparant, en actualisant et en évaluant des activités d'enseignement, ainsi que l'exprime le descripteur du cours que présente l'annuaire de la Faculté d'éducation (Université de Sherbrooke, 1998).

Trois objectifs spécifiques étaient plus particulièrement retenus dans le plan de cours remis aux étudiants lors de la première rencontre :

- avoir identifié les composantes indispensables (concepts intégrateurs; objets d'études; objets d'apprentissage; situation d'apprentissage; démarche d'apprentissage visant la construction de la réalité humaine; matériel didactique; processus évaluatif; liens interdisciplinaires) d'une planification structurée de l'enseignement des sciences humaines et de son autoévaluation formative;
- avoir planifié (phase préactive) des activités d'enseignement en sciences humaines qui intègrent ces composantes;
- avoir actualisé ces planifications (phase interactive) et analysé de façon critique leur actualisation (phase postactive) (Lenoir 1998a, p. 1).

L'organisation des rencontres de la session d'automne – Durant les trois premières semaines de cours de la session d'automne, six rencontres de trois heures chacune étaient planifiées. Les deux premières, vécues en grand groupe, ont servi à rappeler et à réactualiser les principales caractéristiques de l'enseignement des sciences humaines au primaire: les objectifs de l'enseignement des sciences humaines au primaire; leur spécificité; leurs finalités et les buts poursuivis; les processus de construction de la réalité humaine en relation avec différentes postures épistémologiques; l'esprit, les orientations, les objets d'études et d'apprentissage du programme; les trois concepts intégrateurs (temps, espace, société) qui en constituent la trame conceptuelle, leurs attributs et leur nécessaire interaction dans la construction de la réalité humaine et sociale; l'approche globalisante et intégratrice en sciences humaines; la démarche qui les caractérisent. La troisième rencontre, qui a été consacrée à l'étude plus approfondie de la démarche d'apprentissage (démarche qualifiée d'exploratoire ou mieux, de conceptualisation) et de la planification de situations d'apprentissage, a été doublée afin de s'adresser à des groupes moins nombreux et de favoriser des échanges plus intensifs. Il en a été ainsi pour la quatrième rencontre qui a porté à nouveau sur la démarche d'apprentissage et la planification de situations d'apprentissage mais, cette fois, à partir de l'étude de planifications existantes dans un premier temps, puis à tra-

vers un exercice de préparation collective d'une activité dans un deuxième temps. Les cinquième et sixième rencontres (six heures) ont été réservées à la préparation de la planification d'une activité d'apprentissage par les étudiantes qui se sont regroupées en équipes (de deux à cinq). Le choix de l'activité leur appartenait et celle-ci pouvait servir d'embryon à l'une des deux activités qu'elles devaient concevoir, appliquer dans leur classe de stage et évaluer durant la session. Pendant ces deux périodes, le professeur est passé d'une équipe à une autre, a répondu aux questions, a suggéré des pistes, a attiré l'attention sur l'une ou l'autre des caractéristiques relevant de la didactique des sciences humaines. Pour accroître la disponibilité du professeur, le groupe a été divisé en quatre sous-groupes rencontrés chacun durant les six heures, pour un total de 24 heures d'intervention du professeur. Enfin, des ressources documentaires étaient mises à leur disposition (Gouvernement du Québec, 1981, 1983*a*, 1983*b*; Laforest et Lenoir, 1988; Lenoir, 1998*b*; Lenoir et Laforest, 1988, 1989*a*, 1989*b*), ainsi que le matériel disponible au Centre de ressources pédagogiques de la Faculté d'éducation (manuels scolaires, atlas, cartes Amérix, etc.) et dans leur école de stage.

Les activités d'évaluation – Compte tenu des objectifs poursuivis par le cours SHP 302, les travaux que devaient réaliser les étudiantes étaient centrés sur des mises en situation didactique réelles. Durant la première session, elles devaient choisir deux activités de sciences humaines parmi celles qu'elles dispensaient dans leur milieu respectif de stage entre les mois d'octobre et décembre. Le travail consistait à élaborer la planification de ces deux activités et à les accompagner de deux analyses critiques, la première de la planification elle-même faite avant enseignement (phase préactive), la seconde du déroulement en classe de l'activité après enseignement (phase postactive). Ces analyses critiques ne seront pas prises ici en considération, sauf en de rares exceptions lorsque des éléments de ces analyses deviennent éclairants pour l'examen des planifications.

Enfin, les étudiantes avaient en main la grille (Lenoir, 1998*a*) qui servirait à l'évaluation de leurs planifications. Cette grille accorde une importance prépondérante aux conditions qui favorisent le recours par les élèves à la démarche d'apprentissage en sciences humaines. Elle prend en compte l'adéquation des deux activités (buts, intentions, objets d'étude), leur déroulement (démarche, structuration, pertinence, contenu, exploitation du matériel, évaluation), une évaluation critique des plans de cours et de leur actualisation, l'articulation, la clarté et la présentation du travail.

Cadre théorique

Le cadre théorique porte sur deux aspects: a) quelques-unes des caractéristiques principales des sciences humaines qui forment la charpente conceptuelle à partir de laquelle les stagiaires devaient concevoir leurs planifications de cours; b) le concept de modèle d'intervention éducative (MIE) à la base des analyses des planifications.

Quelques caractéristiques de l'enseignement des sciences humaines

Nous relevons ici quelques idées forces de la didactique des sciences humaines telles qu'elles furent abordées lors des premières rencontres de formation. Elles résultent d'un travail de longue maturation réalisé depuis 20 ans avec des enseignantes du primaire et progressivement théorisé depuis lors (Laforest et Lenoir, 1987, 1988, 1994; Lenoir et Laforest, 1988, 1989*a*, 1989*b*, 1991, 1994). La première caractéristique est qu'il importe de distinguer, sur le plan curriculaire, entre les matières scolaires qui visent la conceptualisation du réel, soit la production de la réalité humaine et sociale, cette réalité étant spatialement et temporellement déterminée, les matières qui visent l'expression de cette réalité construite et celles qui visent la mise en relation avec la réalité (Lenoir, 1990, 1991*a*). Les sciences de la nature et les sciences humaines ont pour raison d'être de permettre la construction de la réalité humaine, sociale et naturelle. Cette perspective sous-tend l'adhésion à une option épistémologique sous-jacente: la réalité est le produit de l'action humaine, socialement et spatiotemporellement connotée. Elle ne procède donc pas d'un donné préexistant. Cette position épistémologique, de type socioconstructiviste, est clairement présentée dès le début du cours et régulièrement rappelée aux étudiantes, car elle soutient l'ensemble de la trame conceptuelle des sciences humaines au primaire et elle anime tout particulièrement la conception de l'intervention éducative, par là, de la démarche d'apprentissage que doit susciter, favoriser et soutenir l'enseignante.

Une deuxième caractéristique fondamentale de la didactique des sciences humaines au primaire est son caractère doublement intégrateur. D'une part, la finalité de cet enseignement n'est nullement l'étude de l'histoire, de la géographie ou de la sociologie, toutes disciplines qui n'ont pas leur place à l'ordre primaire en tant que telles, mais bien, en prenant appui sur les aspects du réel et en recourant à des situations de vie en lien avec celle des enfants, le développement d'une « première compréhension » plus formalisée et, surtout, plus consciente du monde dans lequel il vit et des rapports qu'il entretient avec les autres et avec la société. Dit autrement, les sciences humaines au primaire vise une prise de conscience des interrelations existant entre les êtres humains et entre ceux-ci et leur milieu de vie. Ceci implique, bien entendu, qu'il puisse faire appel à des dimensions sociales, historiques, géographiques, économiques, politiques, culturelles, éthiques, etc. Cette perspective a pour conséquence qu'il importe de concevoir l'enseignement des sciences humaines en tant que développement prioritaire du savoir, entendu dans le sens d'une construction de concepts représentant la réalité, et de la structuration de leurs interrelations au sein de trames conceptuelles. Le savoir-faire, entendu ici dans le seul sens des habiletés techniques, est alors appréhendé en tant qu'outil venant soutenir cette production de la réalité par l'élève. Les habiletés techniques, qu'on pense par exemple à l'orientation, à la lecture de cartes ou à l'ordonnancement d'événements dans le temps, ne peuvent dès lors être définies comme la finalité des apprentissages en sciences humaines; il ne s'agit que d'adjuvants, certes nécessaires et incontournables.

Quant aux faits de connaissances (dates, événements, noms de lieux, etc.), leur importance réside dans le fait qu'il s'agit avant tout de repères indispensables pour se situer dans le temps, dans l'espace et dans la société, et d'éléments référentiels dans le processus de développement conceptuel de la réalité humaine et sociale³.

D'autre part, cette approche réclame alors une conception des situations d'apprentissage qui intègre le développement des trois concepts intégrateurs constitutifs des sciences humaines: le temps, l'espace et la société. Le temps et l'espace représentent deux dimensions fondamentales et indissociables au sein desquelles s'inscrivent les rapports sociaux qu'établissent entre eux les êtres humains. Ces apports requièrent, en effet, qu'ils puissent être situés dans le temps (maintenant, hier, autrefois) et dans l'espace (ici, ailleurs). En conséquence, les planifications devraient être conçues de façon à favoriser chez les élèves une appréhension de la réalité comme un phénomène complexe qui réclame le recours à une approche intégratrice et globalisante. Celle-ci doit alors établir un lien entre au moins deux de ces concepts intégrateurs (société et temps; société et espace) et, de préférence, entre les trois concepts.

Durant le cours, nous n'avons pas insisté sur les liens interdisciplinaires qui devraient se tisser en classe par là (dans les planifications) entre les matières fondamentales, celles qui aident à la production de la réalité (les sciences humaines et les sciences de la nature), et les matières de base, au sens défini par De Landsheere (1979), celles qui permettent l'expression de la réalité, soit au premier chef la langue maternelle, mais aussi les mathématiques et la langue seconde (Lenoir, 1990, 1991*a*).

Une troisième caractéristique de base, et sans doute la plus problématique, concerne la démarche d'apprentissage pour laquelle une enseignante doit mettre en œuvre les conditions qui permettent à ses élèves d'y recourir. Cette démarche qui peut être qualifiée de démarche de conceptualisation⁴ résulte de la position socioconstructiviste adoptée et de son association à un rapport d'objectivation (Freitag, 1986) qui nécessite le recours à des processus cognitifs médiateurs (Lenoir, 1993*a*; 1996). Cette démarche s'appuie sur un modèle d'intervention éducative (MIE) qui sera seulement évoqué ci-après, l'approche d'interstructuration cognitive. Cette caractéristique constituait le cœur du processus de formation mis en place au sein du cours et elle a fait l'objet d'une présentation fortement argumentée et, surtout, de constants échanges avec les étudiantes. En effet, nous considérons que si les élèves sont responsables de leurs apprentissages, l'enseignant, lui, l'est des conditions qui favorisent et permettent la mise en œuvre des processus d'apprentissage. Les élèves ne pourront donc recourir à la démarche de conceptualisation que si l'enseignant conçoit un environnement cognitif propice. Ainsi, l'acquisition du savoir (la conceptualisation de la réalité) requiert que l'élève recoure à une démarche peu naturelle (Lenoir et Laforest, 1994), quoi qu'en dise le guide d'accompagnement du programme d'études (Gouvernement du Québec, 1983*a*, 1983*b*); cette démarche qui se révèle indispensable doit faire l'objet, elle aussi, d'un apprentissage.

Il est d'autres caractéristiques de l'enseignement des sciences humaines au primaire qui ont été mises en évidence lors des premières rencontres. La quatrième caractéristique est de concevoir des activités d'apprentissage qui permettent d'intégrer les trois types de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Il ne suffit pas d'assurer des liens, déjà mentionnés, entre savoir et savoir-faire, il faut les inscrire dans une perspective qui favorise le développement d'attitudes éthiques, sociales et intellectuelles; d'où l'importance du choix de la situation d'apprentissage et d'une intervention qui suscite un tel développement. Comme cinquième caractéristique, nous retenons une contrainte qui est spécifique aux sciences humaines et aux sciences de la nature. Si, par exemple, l'enseignement du français peut recourir à une quelconque thématique pour définir une situation d'apprentissage, tel n'est pas le cas en sciences humaines. Des objets d'études spécifiques sont prévus dans le programme. Ainsi, la région est à l'étude en quatrième année et la vie au temps du Régime français en cinquième. Il importe donc de distinguer entre objet d'étude et objet d'apprentissage et, par là, de concevoir des activités qui prennent en compte ces objets. De plus, et c'est la dernière caractéristique que nous retenons pour les besoins de cette étude, l'enseignement des sciences humaines est conçu pour assurer une approche concentrique du réel humain sur le plan spatial et un recul progressif dans le passé sur le plan temporel, tout en associant à ces deux modes distincts de traitement des concepts d'espace et de temps les aspects relatifs à l'étude du concept de société (Lenoir, 1991*b*). À titre illustratif, il importe d'éviter de calquer la structuration des apprentissages de la dimension temporelle sur celle des apprentissages concernant la dimension spatiale. Par exemple, cela veut dire que l'étude de la région du point de vue spatial ne réclame pas l'étude de l'histoire de la région, mais plutôt un recul de cent ans dans la vie des gens de la région, compte tenu la nécessité d'assurer le développement progressif du concept de siècle (Lenoir, 1991*b*). Johnson (1979) a mené plusieurs études sur cet aspect.

Le concept de modèle d'intervention éducative

Par intervention éducative, il faut entendre une médiation pédagogicodidactique (relevant de l'intervenant), qui prend en compte les aspects organisationnels et les perspectives institutionnelles et sociales, qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par des sujets apprenants dans leur rapport d'objectivation au savoir et qui instaure une situation problème qui agit comme espace transitionnel au sein duquel ces médiations interagissent à partir de dispositifs de formation.

Quatre principaux modèles d'intervention éducative (MIE), inspirés de Not (1979, 1987), ont été dégagés par Lenoir (1991*a*). Il s'agit du modèle d'hétérostructuration traditionnelle (pédagogie de la révélation) (MIE 1), du modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte) (MIE 2), du modèle d'autostructuration cognitive (pédagogie du tâtonnement) (MIE 3) et du

modèle d'interstructuration cognitive (pédagogie interactive) (MIE 4). Cette typologie est centrée sur l'identification des rapports entre l'élève, les objets d'apprentissage et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces rapports. Cette classification tient compte des composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier l'une ou l'autre de ces composantes. Elle est centrée sur la manière dont peuvent se concevoir et s'actualiser les interactions entre ces composantes (Lenoir, 2002; Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001). Chacun de ces quatre modèles influe tant sur les processus d'enseignement que sur les processus d'apprentissage. Chaque modèle privilégie une structuration générale des démarches d'apprentissage auxquelles les sujets apprenants sont appelés à recourir en fonction des conditions d'enseignement auxquelles ils sont exposés (tableau 1).

Tableau 1
Les démarches d'apprentissage privilégiées par chaque modèle d'intervention

Modèles d'intervention éducative	Structuration de la démarche d'apprentissage privilégiée
Méthodes d'hétérostructuration cognitive: – Méthodes traditionnelles (MIE 1) – Méthodes coactives (MIE 3)	Structuration hétéronome contrôlée Structuration hétéronome contrôlée → Investigation contrôlée
Méthodes d'autostructuration cognitive (MIE 2)	Investigation spontanée → Structuration aléatoire
Méthodes d'interstructuration cognitive (MIE 4)	Investigation spontanée → Investigation structurée → Structuration régulée

Methodologie

La population

Les 112 étudiantes finissantes, 110 femmes et deux hommes, ont suivi le cours de didactique. Toutes, ou presque, ont remis les travaux requis dans les délais fixés par l'établissement. Mais, à cause de situations particulières, toutes n'ont pas remis leur deux préparations en décembre. Ces exceptions autorisées sont liées, sauf une, à des contraintes indépendantes des stagiaires. À titre illustratif, deux stagiaires enseignaient dans des classes où la titulaire refusait absolument qu'il y ait un enseignement des sciences humaines; une étudiante faisait son stage dans une école internationale qui fonctionnait avec des projets de longue durée; deux autres étudiantes ont été malades; etc. Au total, la présente analyse porte sur 202 planifications réparties selon les cycles d'enseignement (tableau 2). Vingt pour cent des planifications portent sur l'éducation préscolaire, 37,6% sur le 1^{er} cycle du primaire, 21,7 sur le 2^e cycle et 19,3% sur le 3^e cycle. Trois planifications chevauchent les cycles d'enseignement.

Tableau 2
Répartition des travaux en fonction des années d'enseignement

Années	Nombre	%	Années	Nombre	%
Préscolaire	40	19,8	5 ^e année	19	9,4
1 ^{re} année	56	27,7	6 ^e année	20	9,9
2 ^e année	18	8,9	1 ^{re} et 2 ^e années	2	1,0
3 ^e année	26	12,8	2 ^e et 3 ^e années	2	1,0
4 ^e année	18	8,9	4 ^e et 5 ^e années	1	0,5

Les procédures de traitement

La collecte de données s'est effectuée par l'entremise d'une analyse descriptive traditionnelle. La grille d'analyse, en lien direct avec le cadre théorique et avec la grille d'évaluation présentée précédemment portait sur les objets d'études, sur la démarche d'enseignement-apprentissage et sur le matériel didactique. Ne sont ici présentés, faute d'espace, que les résultats relatifs à la démarche d'enseignement-apprentissage, la question des objets d'études ne posant pas de problèmes majeurs et celle du matériel didactique devant faire l'objet d'une publication ultérieure.

L'analyse de la démarche d'enseignement-apprentissage se fait au regard des quatre phases de la démarche de conceptualisation et de leurs composantes respectives. L'analyse vise à caractériser la configuration de chacune des phases par une mise en relation des différentes composantes proposées.

Comme cette analyse portait sur des planifications produites dans le cadre d'une activité de formation évaluée, les travaux remis par les futures enseignantes ont sans nul doute été influencés par ce contexte plutôt prescriptif. Une partie d'entre elles pourrait avoir procédé à un réaménagement de leurs conceptions de manière à répondre aux attentes du professeur. Dans une étude de l'enseignement des sciences sociales aux élèves d'une quatrième année d'une grande *comprehensive school* en Grande-Bretagne, Keddie (1971) constate que le *educationist context* des enseignantes, c'est-à-dire les conceptions et orientations qui caractérisent leur perspective doctrinale, est en contradiction avec le *teacher context*, c'est-à-dire avec leur position lorsqu'elles sont en situation d'intervention en classe. Pour reprendre des expressions bien connues, ces représentations seraient, dans de tels cas, davantage de l'ordre non des *theories in use*, mais des *theories espoused*. Il s'agit certes d'une limite importante pour cette analyse, d'autant plus que, placés en situation de stage, les futures enseignantes ont dû, dans plusieurs cas, négocier avec leur enseignante associée afin de trouver le compromis acceptable (à leurs yeux ou à ceux de l'enseignante associée) entre les exigences du cours, particulièrement au regard

de la démarche, leurs conceptions personnelles, celles de l'enseignante associée et les pratiques en usage dans la classe.

Résultats de l'analyse des planifications

Vue d'ensemble

D'une manière générale, les résultats de l'analyse laisse entrevoir l'existence de trois modèles distincts d'intervention éducative, l'un de type hétérostructuration néomodern (MIE 3), l'autre s'identifiant davantage à l'autostructuration (MIE 2), le dernier de nature plus interactive (MIE 4). Le premier modèle, largement prédominant pour toutes les années d'enseignement, se caractérise notamment par un traitement des objets d'études axé sur l'instrumentation et par une démarche d'enseignement et d'apprentissage qui escamote en partie, au profit de l'exercitation, tant les phases d'investigation spontanée et structurée que la phase de structuration régulée. Le deuxième, moins important en nombre et davantage circonscrit au préscolaire et à la première année du primaire, se caractérise entre autres, d'une part, par une centration sur la dimension expérientielle et sur le développement d'habiletés techniques et, d'autre part, par l'application d'une démarche plus ou moins aléatoire qui ne dépasse guère le stade de l'observation. Le troisième modèle, davantage axé sur l'interaction entre les élèves, le savoir et l'enseignant, reste une exception. Entre ces modèles de planification bien typés émerge une multitude de variantes allant des méthodes les plus traditionnelles (MIE 1) aux activités strictement ludiques tendant vers le MIE 3. Une analyse plus approfondie de chacun des éléments d'analyse permet en outre de mettre en exergue l'existence de lacunes tant pour la cohérence interne des planifications, pour le traitement des objets que pour la compréhension des caractéristiques d'une démarche de conceptualisation.

Les nombreuses lacunes observées soulèvent maintes interrogations, d'une part, au regard de l'applicabilité du programme d'études, qui atomise un contenu en une multitude d'objectifs comportementaux, tout en préconisant une approche globale et intégrée, et, d'autre part, au regard des finalités éducatives que les futures enseignantes associent à l'enseignement des sciences humaines. Sous ces interrogations se profilent les questions des apports alloués aux différentes matières scolaires, de la hiérarchisation sociale des matières scolaires, du rapport au savoir, du statut du savoir. Ce dernier, semble-t-il, est considéré dans la plupart des cas comme un donné, un objet réifié. Quant aux apports des sciences humaines dans la formation qu'on veut «intégrale», ils sont réduits à une peau de chagrin et ne semblent guère considérés. Enfin, les lacunes observées soulèvent également nombre de questions au regard de la formation à l'enseignement, notamment en ce qui a trait au développement des compétences de planification de l'intervention éducative. Nous reviendrons sur ces éléments de réflexion après avoir passé en revue les résultats obtenus.

La démarche d'enseignement et d'apprentissage

À l'exception d'une infime partie (moins de 5%) des planifications qui s'inscrit dans une réelle perspective de construction de la réalité et qui, par le fait même, respecte les phases d'une démarche de conceptualisation à caractère scientifique, la majorité des planifications met de l'avant une démarche essentiellement composée d'une phase visant l'expression des perceptions initiales, puis d'une phase d'exercisation plus ou moins structurée.

La phase d'investigation spontanée qui, rappelons-le, vise au moyen d'une mise en situation appropriée à enclencher un questionnement chez l'élève, présente généralement, dans les planifications analysées, des caractéristiques peu compatibles avec l'application d'une démarche de conceptualisation. Bien que la presque totalité des planifications (98%) comporte la présence d'un déclencheur et prévoit l'expression des perceptions initiales des élèves, cette phase débouche rarement sur une vraie situation problème. Les problèmes de recherche retenus par les étudiantes relèvent bien souvent davantage d'une spécification de la tâche à réaliser que d'une situation problème. Ce constat s'expliquerait, en partie du moins, par les caractéristiques mêmes des amorces qui sont présentés aux élèves. Largement décontextualisés ou fictifs, voire sans liens directs avec les thèmes à l'étude, les déclencheurs utilisés s'avèrent dans bien des cas fort peu propices à l'émergence d'une situation problème. Par exemple, une étudiante intervenant en première année propose aux élèves un exercice de danse et de mime pour amorcer un questionnement sur les saisons. Une autre, dont l'intention est d'amener les élèves à dresser leur portrait physique pour ensuite les amener à percevoir les changements corporels qu'ils subissent, propose le déclencheur suivant: «L'enseignante arrive dans la classe toute affolée. Elle annonce aux enfants que quelqu'un a volé toutes les craies de l'école. Un témoin a pu décrire le suspect et les policiers en ont fait un portrait-robot.» Dans d'autres cas, le déclencheur n'est pas en lien étroit avec le thème à l'étude. Ainsi, une étudiante désirent que les élèves se familiarisent avec les trois paliers de gouvernement et avec leurs fonctions respectives, entame une discussion à partir des questions suivantes: «Qui dirige à la maison? Qui dirige dans la classe?». Si, dans ce cas, l'idée de départ n'est pas inintéressante en tant que telle, elle exigerait une exploitation appropriée. Une étudiante qui utilise un jeu questionnaire pour réviser la matière couverte au cours de la première moitié de l'année demande aux élèves en guise de déclencheur: «Connaissez-vous des jeux de société? Quel est ton jeu préféré?» Une autre utilise une lettre en provenance du père Noël! Bref, les déclencheurs ne relèvent que très rarement de situations propres aux rapports humains et sociaux et socialement contextualisés. Ou alors, ces déclencheurs adoptent une approche prescriptive et scolaire, centrée sur la tâche à réaliser, non sur une question problématique de la vie réelle. La plupart des déclencheurs adoptent une approche qui fait appel au jeu, à la fantaisie, au fantastique, sinon à l'imaginaire et au fantasme.

L'analyse de la structuration de la phase exploratoire démontre également l'existence d'une certaine confusion entre, d'une part, la révision et le déclencheur et, d'autre part, les perceptions initiales et les préalables. Par exemple, à titre de déclencheur à l'étude du commerce extérieur du pays, deux étudiantes font un retour avec leurs élèves sur les productions du Canada. En outre, moins de 17% des planifications (seulement 11% pour le préscolaire et les trois premières années du primaire et 31% pour les autres années) prennent en considération l'évaluation des acquis. À cet égard, la plupart des étudiantes semblent croire que l'expression des perceptions initiales s'avère suffisante pour évaluer les connaissances antérieures et la maîtrise des préalables, ce qui expliquerait que très peu de planifications comportent des indications explicites à ce sujet. De plus, si 98,5% des planifications prévoient le recueil de ces perceptions, seulement 32,7% (23 et 57% selon les deux regroupements effectués) annoncent qu'elles seront reconsidérées en fin d'activité, ce qui élimine largement la préoccupation pour un retour métacognitif sur les démarches utilisées et sur le cheminement parcouru.

La mise en place d'une situation problème contextualisée dans le réel s'avère donc hautement problématique pour plusieurs étudiantes et son absence s'observe particulièrement à partir de la quatrième année. Si, au total, la moitié (49%) des planifications conduit à l'expression d'une situation problème, une différence forte existe entre le préscolaire et les trois premières années, où 57,6% d'entre elles en possèdent une, et les trois suivantes où seulement 27,6% des planifications présentent un problème de recherche. S'inscrivant dès le départ pour la majorité, soit dans une logique d'exposition par révélation (MIE 1) ou par dévoilement plus ou moins programmé (MIE 3), soit dans une logique de découverte par le jeu, et par le fait même dans une situation d'apprentissage ni problématisée ni contextualisée (MIE 2), ces futures enseignantes peuvent difficilement par la suite proposer une véritable démarche à caractère scientifique. Dans la mesure où le savoir n'est pas pris comme une réponse spécifique à un questionnement spécifique, mais comme une vérité préexistante à acquérir, la suite de la démarche répond à la logique de la pédagogie de la révélation (MIE 1), du dévoilement (MIE 3) ou du hasard (MIE 2) (Lenoir, 1993*b*). Il n'est donc pas étonnant que plus de la moitié des planifications, quelles que soient les années d'enseignement, escamote l'élaboration d'un plan de recherche (65%) et la construction d'outils de collecte (63%), et, par la suite, l'objectivation et la métacognition (80%). Ainsi, tant la phase d'investigation structurée que celle de structuration régulée dérivent vers l'exercisation. Il ne faut donc pas se leurrer face au pourcentage élevé des planifications prévoyant une collecte des données (84%). Celles-ci sont, à partir de la quatrième année plus particulièrement, majoritairement extraites des manuels et des cahiers d'exercices et imposées artificiellement aux élèves. Bref, pour la plupart des planifications qui contiennent une élaboration d'un plan de recherche et d'outils de recueil de données, cette élaboration s'inscrit dans une perspective descendante et prescriptive qui n'est pas l'œuvre des élèves, mais celle de l'enseignant ou du manuel; elle est imposée aux élèves.

Cette situation sous-tend que la démarche d'apprentissage n'est pas considérée en elle-même comme un objet d'apprentissage et, dès lors, que l'apprentissage est surtout approché du point de vue du produit et non du processus. Cette conception se reflète également dans une évaluation essentiellement axée sur les contenus (71 %) qui sont saisis, en conséquence, comme des données (des savoirs réifiés) à transmettre ou à dévoiler. Signalons, en outre, que si maintes planifications entendent procéder, pour le traitement des données, à leur organisation et classification (75 %), à des comparaisons et à des mises en relation (64 %), ces étapes ne sont pratiquement jamais explicitées et se réduisent également souvent à des exercices tirés du manuel.

Quelques exemples permettent d'illustrer le principal type de démarche retenue par la majorité des planifications, procédant du modèle d'intervention éducative reposant sur les méthodes d'hétérostructuration de type coactif (MIE 3). Une étudiante stagiaire propose à des élèves de sixième année, en guise de déclencheur, la tâche suivante : « Vous êtes engagés par le gouvernement fédéral pour effectuer une recherche. Vous devez trouver où les gens vivent et quelles sont les voies de communication à leur disposition. » Il s'ensuit une discussion visant à clarifier certains termes (densité de population, milieu rural, milieu urbain, voie de communication, agglomération urbaine, ville, capitale, métropole, traits physiques, traits humains). La stagiaire divise ensuite la classe en équipe, attribue à chaque équipe une région physiographique et lui fournit un tableau qu'elle doit compléter à l'aide de la documentation mise à sa disposition. Le traitement des données consiste à faire une reproduction informatisée du tableau complété précédemment tandis que la synthèse se fait par la présentation orale des résultats au reste de la classe. Une autre stagiaire, qui déclare vouloir amener « ses élèves à dégager les caractéristiques d'un paysage en n'utilisant que les concepts appropriés », propose d'abord, à titre d'activité de planification, la lecture d'un texte du manuel *Mémo*, puis la compilation d'informations dans « un tableau conçu par l'enseignante ». Lorsqu'ils ont appris à identifier les éléments descriptifs essentiels, ils passent à la phase de collecte de données, qui, cette fois-ci, consiste à remplir deux fiches de *Mémo*. La réalisation d'une maquette représentant les régions physiographiques tient lieu de traitement et de synthèse des données. Ces exemples sous-tendent également la difficulté que représentent le traitement et la synthèse des données lorsque les élèves travaillent avec des données déjà prédéterminées et préstructurées. Les outils de collecte et les sources d'informations viennent en quelque sorte se substituer au travail cognitif de l'élève.

Plusieurs autres planifications dénotent aussi une compréhension fragile des caractéristiques d'une démarche de conceptualisation. On remarque, par exemple, une confusion assez généralisée entre les phases de traitement et de synthèse des données. Dans certains cas, la confusion semble avant tout d'ordre terminologique et n'entrave en rien la pertinence et la séquence des activités proposées. Dans d'autres cas, toutefois, la confusion, voire l'incompréhension, s'exprime par un flou discursif

sif qui ne peut que soulever maintes interrogations quant au traitement et à la synthèse réellement effectués en classe. Ainsi, une étudiante prévoit réaliser la synthèse des données recueillies par les élèves lors d'une activité de localisation de leur maison sur un plan du quartier à l'aide du questionnaire suivant: «Pourquoi a-t-on mis les photos [maisons des élèves] sur des cartons roses?» Une autre propose que la procédure de traitement des données recueillies par les élèves au sujet des partis politiques et du processus électoral soit uniquement de «classer les informations dans un dossier au fil des semaines».

L'analyse de la structuration de la démarche d'enseignement et d'apprentissage révèle également l'existence d'une autre tendance qu'on pourrait qualifier d'approche aléatoire en ce sens qu'elle s'alimente, soit aux perceptions initiales et aux souvenirs des élèves, soit au savoir des parents dans des domaines qui ne relèvent pas nécessairement de leur expertise, ou encore à des données issues d'histoires fictives. Ainsi, les élèves sont amenés à travailler tout au long de la séquence avec des données expérientielles ou fictives: les perceptions initiales, les opinions recueillies deviennent alors les données à traiter. La réalité humaine et sociale ainsi construite conforte les préconceptions, les préjugés, les impressions, les croyances, le sens commun, les suppositions, les idées spontanées, etc., qui circulent dans la société. Par ailleurs, la collecte de données ou ce qui en tient lieu se limite souvent à une observation non outillée du réel ou d'un monde imaginaire. Moins importante, mais néanmoins présente dans une vingtaine de planifications, cette dernière tendance est particulièrement associée au préscolaire et à la première année du primaire. La particularité des planifications relevant de ces deux années d'enseignement transparait également sur le plan du matériel didactique utilisé.

Discussion des résultats

À la lumière de ces résultats déjà quelque peu commentés, nous revenons, en reprenant le cadre théorique d'analyse, sur trois aspects: la conception de l'enseignement des sciences humaines véhiculée, le rapport au savoir et les modèles d'intervention éducative privilégiés.

La conception de l'enseignement des sciences humaines

Pour les futures enseignantes, l'analyse des planifications qui, rappelons-le, ont été conçues dans le cadre du deuxième cours de didactique des sciences humaines dispensé lors de leur quatrième et dernière année de formation initiale, témoigne de sérieuses faiblesses vis-à-vis de la didactique des sciences humaines. La première et la plus importante sans doute renvoie à la conception de la fonction des sciences

humaines dans l'enseignement primaire. Sauf exceptions, la conception qui prédomine est de type instrumentaliste. Enseigner les sciences humaines consiste surtout à faire acquérir un certain vocabulaire, à faire mémoriser certains faits de connaissances et, surtout, à développer des habiletés techniques (s'orienter, lire une carte, ordonner dans le temps, se repérer dans le temps, situer dans l'espace, etc.), encore que, très fréquemment, ce développement est réalisé en dehors de toute contextualisation sociale et de manière mécanique, à partir d'exercices extraits du matériel didactique. Dès lors, concevoir les sciences humaines comme processus de construction de la réalité humaine et sociale semble rarement perçu. Nous reviendrons sur ce point en traitant du rapport au savoir.

En lien direct avec cette première faiblesse, il en est une deuxième qui vient la renforcer et qui réside dans l'absence de perspective intégratrice des savoirs et, surtout, des concepts intégrateurs de temps, d'espace et de société. L'analyse laisse plutôt percevoir une conception à caractère disciplinaire (ou pseudodisciplinaire?) qui privilégie une approche additive et cumulative de l'enseignement, chaque objet de savoir étant traité isolément et pour lui-même. Une telle conception de l'enseignement atteste pour le moins d'une incompréhension du sens des sciences humaines qui, comme le relevait de façon lapidaire Goldmann (1966), réside dans l'étude non des éléments constitutifs de la vie en société, mais dans l'étude des rapports qui s'établissent entre ces éléments, dans l'étude de l'action humaine elle-même.

Une troisième faiblesse majeure se situe sur le plan de la démarche et est, elle aussi, possiblement liée à l'appréhension du rapport au savoir qui prévaut dans le corps enseignant. Les planifications souffrent majoritairement de carences graves concernant la démarche de conceptualisation, ce qui s'avère tout à fait logique si l'on considère précisément que la fonction de conceptualisation n'est pas retenue comme fondamentale par les futures enseignantes. C'est pourquoi, peu de planifications exploitent correctement les perceptions initiales qui ont pourtant été largement recueillies, mais sans doute pour répondre aux exigences du professeur. Audigier (1996), rappelons-le, a bien montré le lien fort entre une position épistémologique de type constructiviste et l'exploitation de ces représentations. Et si toutes les planifications ont un déclencheur qui, dans certains cas, occupent une place importante dans l'activité tant du point de vue de sa description que du temps qui lui est alloué, ces mises en situation sont peu souvent ancrées dans des situations de la vie réelle, comme si l'enseignement des sciences humaines se réduisait à un enseignement académique et désincarné. Mais, surtout, parce qu'aucune situation problème ne vient parachever la phase d'investigation spontanée, celle d'investigation structurée se trouve généralement escamotée. Et lorsqu'un plan de recherche paraît, il relève souvent du travail de l'enseignante. En conséquence, on observe une variété de dérives qui vont de l'assimilation des perceptions initiales au recueil des données et à l'exercice pure et simple dans le cahier d'exercices, surtout au troisième cycle du primaire,

et à des activités ludiques sans liens solides avec les apprentissages prévus, surtout au préscolaire et en première année. Toutes ces pratiques conduisent à court-circuiter la démarche de conceptualisation chez l'élève. Enfin, les planifications ne prennent nullement en considération la nécessité d'un retour réflexif sur les perceptions initiales et sur le déroulement du processus d'apprentissage effectué. Bref, une large tranche des futures enseignantes ne semblent pas adhérer à la conception que la production de la réalité humaine et sociale requiert le recours, de la part de l'élève, à des processus cognitifs médiateurs s'inscrivant dans une démarche de conceptualisation.

Il importe cependant de souligner la position inconfortable dans laquelle se sont trouvés plusieurs des futures enseignantes, ce dont elles ont pu témoigner lors des échanges qui ont entouré la remise des travaux de la première session en janvier 1999. Peu d'entre elles ont mentionné que leur enseignante associée manifestait un intérêt réel et soutenu pour l'enseignement des sciences humaines. Cet enseignement, selon leurs dires, est souvent escamoté ou réduit à sa plus simple expression, en fin de journée, sinon, en fin de semaine. Un minimum de temps leur est consacré et leur enseignement se fait alors souvent à partir de la lecture du manuel; et le cahier d'exercices règne en maître. Placées entre l'arbre et l'écorce, plusieurs stagiaires se sont vu interdire l'application de la démarche présentée lors du cours, ont été forcées de recourir à une utilisation mécanique du manuel et au cahier d'exercices, de réduire la durée prévue pour mener à bien l'activité préparée. Si ceci ne justifie pas toutefois la possibilité qu'elles avaient de concevoir une planification appropriée, dont l'actualisation aurait aisément pu être, en la circonstance, différente et analysée ensuite comme telle (ce qui ne fut pas le cas⁵), les témoignages recueillis vont dans le même sens que des résultats de recherches menées depuis 1990 auprès des enseignantes du primaire au regard de la hiérarchisation des matières (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Socialement, les sciences humaines font partie des matières scolaires considérées comme secondaires. Quant aux commentaires que ces enseignantes en exercice auraient faits, quand leur stagiaire leur expliquait les caractéristiques didactiques mises de l'avant lors du cours à l'université et auxquelles elles devaient souscrire, ils variaient, en proportion impossible à préciser dans le contexte, entre des remarques du genre «ton professeur n'a jamais enseigné», «il n'a jamais mis les pieds dans une école primaire», et «il n'y connaît rien en enseignement»⁶.

À la lumière de ces divers constats, plusieurs interrogations viennent à l'esprit. Il importe sans nul doute d'interroger l'efficacité du programme d'études en usage à l'époque (Gouvernement du Québec, 1981), dans la mesure où nombre d'étudiantes se sont avérées incapables d'en extraire l'essentiel. L'atomisation à outrance d'un contenu d'apprentissage tend à désincarner et à décontextualiser le savoir. De plus, la formulation même des buts du programme semble constituer un obstacle. Énoncés en termes de comportements observables et mesurables, ces objectifs mènent

à une lecture qui tend à mettre l'accent sur des actions morcelées et éclatées, sur un savoir-faire technicisé et autonome. En outre, ces objectifs, qui ne contiennent généralement aucune référence explicite à des opérations de discrimination, de classification et de généralisation propre à un processus de conceptualisation, peuvent être interprétés en termes stricts d'acquisition de connaissances factuelles. Il est bien évident, cependant, que l'interprétation de tout programme d'études dépend avant tout du lecteur. En ce sens, la conception de l'élève, de l'apprentissage, de l'enseignement et du rapport au savoir qui y est véhiculé constitue tout au plus une donnée parmi tant d'autres. Celle que détient l'enseignante associée s'avère tout aussi importante, sinon plus cruciale pour la stagiaire.

La formation initiale en sciences humaines est-elle appropriée? S'inscrit-elle dans une perspective en harmonie avec les autres activités dispensées dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement? Cette formation, pour espérer avoir des impacts positifs, ne devrait-elle pas être conçue selon des approches beaucoup plus interdisciplinaires, par là intégratrices, qui seraient plus en lien avec les pratiques enseignantes du primaire et qui, surtout, réduiraient les conceptions linéaires, additives et pluridisciplinaires qui prévalent encore dans les mentalités et les pratiques enseignantes et, possiblement, dans celles de différents intervenants œuvrant d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, dans le système scolaire? Il convient de questionner la formation à l'enseignement qui repose encore fort souvent sur une addition cumulative de cours relevant de divers domaines et qui, dans bien des cas, s'ignorent les uns les autres. Cette ignorance réciproque s'observe, par exemple, entre les pédagogues et les didacticiens et elle est à la source d'incohérences et d'un affaiblissement du poids de la formation universitaire au bénéfice des pratiques traditionnelles de frayage (Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître). Mais, surtout, ne faudrait-il pas, de façon urgente, concevoir une formation initiale et continue à l'enseignement qui serait fondée sur un véritable partenariat entre le milieu scolaire et les lieux de formation universitaire? Il est possible que les pratiques de stages, dont l'importance s'est accrue au cours des dernières années, tant du point de vue des heures qui leur sont consacrées que du point de vue du prestige qui leur est accordé, aient des effets pervers sur la formation, si l'on en croit des résultats d'une récente recherche (*Ibid.*).

Enfin, le matériel didactique n'aurait-il pas des effets négatifs, compte tenu des modèles d'intervention qu'ils véhiculent implicitement? Les manuels, en particulier, ont-ils pour effet de favoriser des pratiques innovatrices, qui prendraient en compte les résultats des travaux de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ou, au contraire, de privilégier des approches traditionnelles ou néotraditionnelles, fondées sur la transmission de faits de connaissances par révélation ou par dévoilement? À cet égard, des recherches sont en cours sur l'utilisation du matériel didactique par les enseignantes du primaire (Lenoir *et al.*, 2001; Spallanzani *et al.*, 2001).

Le rapport au savoir et les modèles d'intervention éducative

Nous nous demandons si les limites relevées dans les planifications de sciences humaines ne procéderaient pas de la posture épistémologique au regard du savoir⁷ à laquelle adhèrent les futures enseignantes du primaire: quelle est leur conception du rapport au savoir? Par «rapport au savoir», nous entendons, à la suite de Beillerot (1989; 1999), de Charlot (1997) et de Solène-Queval (1999), cette quête de sens d'un sujet sur lui-même, devant la nécessité de se définir et d'agir dans un système d'interactions sociales qui le constituent: il est ce «rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre» (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 230). Dans ce sens, le rapport au savoir est avant tout un rapport à soi-même, un désir d'affranchissement, d'émancipation du sujet. Mais tout rapport à soi passe par un rapport à autrui ou à soi-même, ainsi que Wallon (1970; 1989) ou les travaux de Vygotsky (Rieber et Carton, 1993; Schneuwly et Bronckart, 1985; Vygotsky, 1985) l'ont présenté; il n'existe que parce qu'il est un rapport social. Bref, le rapport au savoir est un rapport social d'un sujet, à soi, à autrui, au monde. De plus, parce qu'il s'agit d'un rapport social d'objectivation – un rapport du sujet à un objet qu'il produit en recourant à des processus médiateurs indispensables sans lesquels ce rapport, contextualisé socialement et spatiotemporellement, ne pourrait avoir lieu (Lenoir, 1993a; 1996) –, penser le rapport au savoir n'a de sens et de pertinence théorique que dans une perspective constructiviste, car il est fondé sur l'action médiatisée du sujet qui se produit comme être humain en produisant la réalité⁸.

Ainsi appréhendé, le rapport au savoir pose le problème de la reconnaissance de son existence et renvoie à une double question, face aux planifications analysées et aux conceptions des futures enseignantes qui les ont élaborées. La première est: Qu'est-ce que le savoir? Un donné préexistant ou un construit humain? La seconde question est: Comment «accéder» au savoir? S'il est préexistant, l'est-il par la révélation (modèle catéchétique), par la contemplation (modèle augustinien; Château, 1964; Alain, 1967) ou par le dévoilement (modèle néobéhavioriste: approche par objectifs comportementaux; approche programmatique à la Landa)? Et s'il s'agit d'un construit, celui-ci résulte-t-il, par exemple, d'un processus énoncé, d'autoconstruction individuelle (par exemple, le constructivisme radical), ou d'une activité humaine inscrite au sein d'un processus social (le socioconstructivisme)? À cet égard, l'analyse des planifications met en exergue la forte emprise réaliste sur la pensée des futures enseignantes. Le rapport au savoir, tel qu'il vient d'être esquissé, repose sur une conception réifiée, car le savoir est appréhendé comme une chose, comme un bien à acquérir, sinon comme des techniques à exercer, en rupture avec le monde, avec autrui et avec soi, comme une entité autonome, sans lien avec la vie du sujet et avec la vie sociale. La posture épistémologique qui prédomine est de type réaliste.

Ainsi, il ressort qu'une proportion importante des étudiantes de quatrième année ne conçoit pas le savoir comme la résultante formalisée d'un rapport au monde,

à autrui et à soi (Charlot, 1997), mais bien comme un savoir «existant en soi dans un univers distinct du monde de l'action, des perceptions, des émotions» (*Ibid.*, p. 80). La possession et l'utilisation de ce savoir chosifié, issu apparemment directement du réel, en tout cas du manuel, sont censées assurer ou, à tout le moins, ouvrir la voie à la compréhension du monde. L'accession à ce savoir est en outre en général posée soit dans l'application d'une démarche à caractère plus ou moins algorithmique (MIE 3), soit dans la continuité de l'observation et de la perception (MIE 2). L'une et l'autre de ces options ont comme point commun, d'une part, d'occulter l'existence d'un rapport d'objectivation médiatisé entre le sujet et l'objet, dans la mesure où la démarche d'apprentissage n'est pas en elle-même un objet d'apprentissage et, d'autre part, de privilégier l'aspect instrumentaliste de l'enseignement des sciences humaines. Bien que l'instrumentalisation de l'élève prenne une voie différente selon qu'on opte pour une logique déductive ou inductive, un fait demeure : dans un cas comme dans l'autre, aucune distinction n'est établie entre le réel et sa production comme réalité. Ces pratiques de planification dominantes observées rejoignent les résultats antérieurs (Lenoir, 1992 ; Larose et Lenoir, 1995, 1998). Ces résultats font nettement ressortir la dévalorisation, aux yeux des futures enseignantes, des contenus enseignés à l'université par rapport au modelage à des pratiques traditionnelles en usage dans les classes de stage (Lenoir *et al.*, à paraître).

Or, cette conception s'inscrit non seulement à contre-courant des fondements professés dans le cours de didactique des sciences humaines, mais, plus largement, en opposition avec les grands courants actuels en sciences de l'éducation. Cette situation n'est pas sans soulever maintes interrogations, notamment pour la formation à l'enseignement et son impact réel sur la pratique enseignante, ainsi que pour le programme d'études alors en vigueur, comme nous l'avons déjà mentionné, et de l'interprétation qui en est faite, mais aussi quant aux caractéristiques de la formation didactique offerte aux étudiantes. À cet égard, les didactiques, en centrant leurs efforts sur le développement de leur propre logique disciplinaire, ont eu tendance à négliger la question du sens que les enjeux sociaux soulèvent et, dans certains cas, à recourir à des pratiques qui se réfèrent à des conceptions épistémologiques peu en accord avec un constructivisme ou un socioconstructivisme officiellement affiché (Lenoir, 2000). De plus, l'isolement et le cloisonnement dans lesquels les didactiques se sont enfermées donnent lieu au développement en vase clos d'une multitude de modèles et de systèmes conceptuels peu propices au développement d'une vision intégrée de l'intervention éducative.

Conclusion

Si, à la suite de cette analyse des planifications en sciences humaines, on peut conclure que les futures enseignantes ont massivement abandonné des pratiques qui reposent sur l'hétérostructuration cognitive de type traditionnel (MIE 1), il faut

reconnaître qu'elles ne s'inspirent guère, sauf pour un petit pourcentage, de l'interstructuration cognitive (MIE 4) qui requièrent une posture épistémologique de type constructiviste. Le modèle pluridisciplinaire de formation en vigueur, la structuration des programmes d'études actuels et les conceptions qu'ils véhiculent, le matériel didactique utilisé, le poids des pratiques en usage dans le milieu scolaire et des processus de frayage qui y ont cours, la hiérarchisation sociale des matières scolaires, etc., sont tous des facteurs qui ne favorisent pas le recours à des modèles d'intervention qui s'appuient sur des processus de construction interactive de la réalité humaine et sociale. En fait, faut-il voir les limites observées comme le résultat d'une incompréhension, de contraintes, d'un *habitus* au sens avancé par Bourdieu et Passeron (1970), de la résistance au sens retenu par Meirieu (s.d.)? Des recherches sont à poursuivre.

Peut-on prévoir des changements qui iraient dans ce sens? Si l'on veut bien suivre Crahay (1989), celui-ci constate que l'on enseigne généralement aujourd'hui comme au 18^e siècle⁹. Le contenu à transmettre, héritage du passé, étant totalement prédéterminé, la connaissance est envisagée en tant que réalité préexistante déjà toute établie. Il ne reste alors qu'à la révéler, par exposition et imposition ou par imitation et imprégnation selon diverses modalités d'intervention (par exemple, le discours magistral, l'exercitation programmée ou non, la répétition, la reproduction mimétique, la mémorisation) (MIE 1 ou MIE 3) ou, encore, qu'à la laisser découvrir par tâtonnement empirique (MIE 2) par les élèves.

À cet égard, Gilly (1980) note que «l'enseignant est tributaire d'influences socio-institutionnelles massives qui tiennent d'ailleurs tout autant à l'institution qui l'emploie qu'à la société qui gère cette dernière» (p. 13). Dès lors, il faudrait éviter de continuer à accuser les enseignantes d'être les seuls responsables, individuellement comme collectivement, des résistances aux changements pédagogiques. Pour Crahay comme pour Gilly, le conservatisme dont ils feraient preuve dans leurs pratiques pédagogiques qui resteraient, comme un grand nombre d'études rigoureuses menées un peu partout au monde le démontrent, centrées sur la transmission de la matière, résulterait de leur décodage des attentes sociales profondes, institutionnelles et autres, souvent implicites, qui les affecteraient continuellement de façon insidieuse, qui susciteraient tensions, déséquilibres et déchirements, et qui pourraient nettement se différencier des discours idéologico et politico-éducatifs officiels qui circulent dans la société et qui se retrouvent dans les programmes d'études.

Crahay (1989) fait part de deux positions «fatalistes» opposées qui rendraient, à toutes fins utiles, impossibles des changements substantiels. La première pourrait être illustrée par Gage (1986) qui, reprenant les travaux de Cuban, aboutit à un constat d'impuissance à modifier un enseignement traditionnel. La seconde, préconisée par Gilly (1980), revendique un changement socio-institutionnel préalable, le poids

des attentes du corps social et des objectifs éducatifs institutionnels généraux, des règles de fonctionnement de l'institution et des rapports de travail et de pouvoir constituant une chape impossible à enlever. Faute de ne pouvoir déclencher un processus de transformation structurelle radicale, il ne resterait donc qu'à se contenter de quelques changements superficiels sur le plan de l'intervention éducative.

Pour sortir de cette impasse qui oppose, de façon dichotomique, un point de vue tout centré sur l'immobilisme interne attribué à des acteurs insérés dans un système qui posséderait de plus ses lois propres et implacables depuis son institutionnalisation médiévale, à un autre point de vue qui ne retient que les contraintes structurelles externes et qui dénierait toute possibilité d'autodétermination au milieu scolaire et, par là, d'actions de transformation de la part des acteurs qui y œuvrent, il importe, propose Crahay, d'agir sur les représentations et les pratiques des enseignantes en tenant compte des contraintes de situation. Cette condition, à côté de bien d'autres, requiert prioritairement une participation directe et entière de l'enseignant dans le processus de changement et l'établissement de partenariats étroits entre les milieux de formation où enseignantes associées et formateurs universitaires interviendront de manière réellement complémentaires. Il ne suffit donc pas de concevoir de nouveaux programmes d'études et d'annoncer que leurs fondements sont socioconstructivistes (Gouvernement du Québec, 1999), surtout dans la mesure où cette déclaration de principe ne résisterait pas à l'analyse des faits.

NOTES

1. Le CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) est membre du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante).
2. Trois recherches sont plus particulièrement concernées : *Utilisation de matériaux didactiques par les enseignantes et les enseignants du primaire : une approche interdisciplinaire* (Fonds FCAR, 1997-2000 n° 98ER2859 : Carlo Spallanzani, Diane Biron, François Larose, Yves Lenoir, Gérard-Raymond Roy); *Représentations et pratiques d'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez des enseignants du primaire au Québec* (CRSH 1998-2001, n° 410-98-1106 : François Larose, Yves Lenoir, Thierry Karsenti, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani, Jacques Viens, Mario Désilets); *L'utilisation du matériel interdisciplinaire par les enseignants québécois du primaire : impacts sur leurs pratiques* (CRSH 1998-2001, n° 410-98-0307 : Yves Lenoir, François Larose, Gérard-Raymond Roy, Maurice Sachot, Carlo Spallanzani).
3. Il importe de rappeler la distinction fondamentale entre l'acquisition de faits de connaissance (par exemple, 1642, fondation de Montréal; le nom de régions du Québec; le nom de la capitale des États-Unis) et le développement de concepts (par exemple, démocratie, année, service, élément humain) et de trames conceptuelles (que requièrent par exemple les concepts de milieu, de région, de régime et, bien entendu, ceux de temps, d'espace et de société). C'est ce développement conceptuel, à la source de la production de la réalité humaine et sociale, qui forme le cœur et la raison d'être de l'enseignement des sciences humaines. L'acquisition de faits de connaissances et le développement des habiletés techniques ne sont que des adjuvants, indispensables certes, soutenant l'atteinte de cette finalité éducative.

4. Par démarche de conceptualisation, nous entendons la mise en œuvre de processus d'abstraction appliqués à un segment du réel humain afin de produire une représentation symbolique de ce réel, la réalité. Nous suivons la pensée marxiste (Israël, 1972) reprise par le courant socio-constructiviste et le constructionnisme social (Lenoir, 2001) qui établit une distinction fondamentale entre réel et réalité. Ces construits sociaux et la trame dans laquelle ils s'insèrent permettent de développer un système d'interprétation du phénomène humain, de construire du sens (Barth, 1987; 1993).
5. Les évaluations préactives des planifications demandées sont toujours extrêmement positives. Le recours généralisé à la grille d'analyse empruntée à Lenoir et Laforest (1989*a*), qui avait été suggérée comme base d'une élaboration d'une grille personnalisée, mais qui a été utilisée sans aucune modification, laisse voir une absence de regard critique sur la planification. Quant aux évaluations postactives, elles ne portent, quand elles soulèvent des aspects problématiques, qu'essentiellement sur la durée de l'activité (trop longue!) et sur des questions de détails liées aux relations pédagogiques entre l'enseignante et les élèves, mais jamais sur des questions relatives au contenu et à la démarche. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ces absences: la superficialité de ces analyses liée au peu d'investissement personnel des stagiaires à procéder à ces analyses; leur crainte de se voir pénaliser si ces analyses sont davantage consistantes et critiques; la faiblesse de leur équipement intellectuel permettant de mener à bien de telles analyses, compte tenu de certaines déficiences éventuelles dans un processus de formation d'où sont absents les sciences de l'éducation (épistémologie, histoire, sociologie, etc., de l'éducation); etc.
6. Le professeur en question était, à l'origine, un enseignant du primaire qui a œuvré durant 26 ans dans le milieu scolaire, comme enseignant, agent de développement pédagogique et conseiller pédagogique, avant de devenir professeur d'université.
7. Le savoir se distingue de la connaissance (Barbier, 1996; Develay, 1996) en ce qu'il est constitué d'un «ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive», ainsi que Foucault (1969, p. 238) l'a explicitement montré. C'est pourquoi le savoir implique toujours un processus d'objectivation, c'est-à-dire une mise à distance de la part du sujet vis-à-vis de ses connaissances et une rupture avec le réel et avec ses acquis antérieurs. Il est donc fondamentalement une interaction, celle qu'un sujet établit avec soi, avec autrui, avec le monde (Charlot, 1997). Il n'y a donc pas de savoir *in se*, à moins d'adhérer à une vision réifiée du savoir.
8. Et cette médiation, fondamentalement c'est le «désir de», c'est-à-dire le désir du désir de l'autre, et non le désir de l'objet. L'objet de désir n'est pas l'objet, mais l'autre en tant que désirant l'objet (Borch-Jacobsen, 1990; Kojève, 1947; Lenoir, 1993*a*; René, 2000). Faute de cette médiation, aucun rapport social ne peut être établi et maintenu, car tout rapport requiert un processus dialectique et établissement d'un sens à l'action humaine. Or, le sens ne réside ni dans les objets de savoir ni dans les situations vécues. Il est l'expression du désir et est fonction des visées, des finalités poursuivies: le sens n'existe que «dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait). Ce rapport à l'intention et l'action correspond au désir d'apprendre. [...] Le sens est pour nous dans la capacité à relier intention et action, l'intention ayant à voir avec le désir, l'action avec la motivation» (Develay, 1996, p. 97). Et Charlot (1997) note: «Il n'y a de sens que pour un sujet en quête de soi et ouvert à l'autre et sur le monde» (p. 55).
9. Crahay (1989) mentionne entre autres une étude menée par J.I. Goodlad en 1983 qui «confirme les tendances observées tant par N.A. Flanders que par A. A. Bellack et G. de Landsheere: on rencontre partout les mêmes pratiques, les mêmes procédures d'enseignement, la même organisation de classe. Bref, «les enseignants américains de 1980 continuent à enseigner comme leurs ancêtres ou comme enseignaient les enseignants qu'ils ont eus et observés pendant une quinzaine d'années de formation passées à l'école» (p. 72). Il rappelle également des résultats d'une recherche réalisée par Colomb qui constatent «une très grande uniformité des pratiques derrière des différences formelles réelles» (*Ibid.*) et leur grande permanence.

Abstract – This article provides an analysis of a series of 202 lesson plans produced by students ending their Bachelor level teacher training in preschool and primary education. These include a presentation of the context in which these plans were developed, the main characteristics of human sciences content at the primary level, and the concept of educational intervention. The analysis examines the teaching and learning procedure. The authors found the presence of distinct characteristics according to teaching cycles and to different intervention models proposed by these future teachers. It was noted that few of these plans reflect a complete and clear conceptualisation process. Most of the plans propose either game related or prescriptive related frames. The model for educational intervention that is most favoured is taken from neo-behaviourism and centred on the development of instrumental abilities.

Resumen – El artículo analiza 202 planificaciones de actividades didácticas concebidas por estudiantes del último año de formación en enseñanza primaria y preescolar. Se presenta el contexto de producción de la planificación, el cual tiene como referencia las ciencias humanas y el concepto de intervención educativa. El análisis se realiza sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en evidencia la existencia de características particulares según los niveles de enseñanza y los diferentes modelos de intervención educativa privilegiados por los futuros docentes. Pocas planificaciones aplican una conceptualización completa y articulada. La mayoría recurre a perspectivas lúdicas o fuertemente prescriptivas y autoritarias. El modelo de intervención favorecido es de inspiración neobehaviorista y está centrado en el desarrollo de habilidades instrumentales.

Zusammenfassung – Der Artikel analysiert 202 Lehrpläne, die von weiblichen Diplomanden auf dem B.A.-Niveau im Bereich Vorschule und Grundschule entwickelt wurden. Drei Kriterien werden hervorgehoben: der Produktionskontext für die Lehrpläne, die für die Grundschule relevanten humanwissenschaftlichen Elemente sowie das jeweilige Lernkonzept. Die Analyse befasst sich primär mit der Lehr- und Lernmethodik. Es ergaben sich für die künftigen Lehrerinnen je nach Lernstufe und zu Grunde gelegtem Lernkonzept unterschiedliche Charakteristika. Nur wenige Lehrpläne enthielten ein umfassendes und klares Konzept. Die meisten Kandidatinnen wählen entweder spielerische oder stark autoritäre Unterrichtsformen. Das bevorzugte Lernkonzept beruht auf behaviouristischen Erkenntnissen und konzentriert sich auf die Entwicklung instrumentaler Fähigkeiten.

RÉFÉRENCES

- Alain (1967). *Propos sur l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Audigier, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche* (Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches). Paris: Université Paris VII Denis-Diderot.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-203). Paris: Éditions universitaires.

- Beillerot, J. (1999). Savoirs. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 520-531). Paris: Hachette.
- Borch-Jacobsen, M. (1990). *Lacan, le maître absolu*. Paris: Flammarion.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Château, J. (1964). *La culture générale*. Paris: Vrin.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société* (Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique). Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 411-433). Liège: Labor.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris: Gonthier.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (Histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1983a). *Guide pédagogique, primaire. Sciences humaines (Histoire, géographie, vie économique et culturelle), premier cycle*. Québec: Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1983b). *Guide pédagogique, primaire. Sciences humaines (Histoire, géographie, vie économique et culturelle), deuxième cycle*. Québec: Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Version provisoire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Israël, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique*. Paris: Anthropos.
- Johnson, M. (1979). *La mesure du concept de temps historique dans l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In M.F.F. Young (dir.), *Knowledge and control. New direction for the sociology of education* (p. 133-160). London: Collier-Macmillan.
- 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.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1987). *Modèle d'opérationnalisation du programme de sciences humaines (organisation et structuration des savoirs)*. Laval: Groupe d'action et de recherche en pédagogie.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1988). *Planification intermédiaire en sciences humaines au primaire* (vol. 1 – Premier cycle; vol. 2 – Deuxième cycle). Laval: Groupe d'action et de recherche en pédagogie.

- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1994). Attitudes sociales et intellectuelles et valeurs à développer dans l'enseignement québécois des sciences humaines au primaire: une analyse des propositions du programme d'études. *Journal of Educational Thought*, 28(3), 260-285.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité didactique au primaire: étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche)*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Rapports de recherche du Laridd, n° 4).
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 189-228.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 2 – Didactique, p. 681-695). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991a). *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. (1991b). Deux lectures des champs d'exploration: laquelle privilégier? In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 83-104). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991c). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 17-57). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- 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 Bœck Université.
- Lenoir, Y. (1998a). *Plan de cours SHP 302 – Didactique des sciences humaines au primaire II*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- Lenoir, Y. (1998b). *Recueil de textes en didactique des sciences humaines au primaire*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire (révision annuelle).
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lenoir, Y. (2001). *Quelques visages du constructivisme en éducation – du constructivisme naïf au socio-constructivisme – et leurs effets sur la conception de l'enseignement*. Communication lors de la journée d'étude sur «Le concept de constructivisme en éducation», GRIFE-CRIFPE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 28 mars (à paraître).
- Lenoir, Y. (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(3). Téléaccessible à l'URL <<http://www.espritcritique.org/>>.

- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1988). Du programme d'études à l'intervention éducative. 1 – Quelques remarques sur la planification de l'enseignement en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 57, 4-8.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1989a). Du programme d'études à l'intervention éducative. 2 – Quelques remarques sur l'élaboration du plan de cours en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 58, 16-21.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1989b). Du programme d'études à l'intervention éducative. 3 – Quelques remarques sur l'évaluation des interventions éducatives en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 59, 13-16.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.) (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1994). Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 19(4), 431-447.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La hiérarchisation 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 Spallanzani, C. (dir.). (à paraître). *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire: les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- 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.
- Meirieu, P. (s.d.). Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique? In B.-X. René et B. Foucteau (dir.), *Pédagogies de médiations* (Tome 2, p. 7-24). Poitiers: Centre de recherche universitaire interdisciplinaire en sciences de l'éducation, Université de Poitiers.
- René, B.-X. (2000). *Quelques éléments de réflexion sur la question de la motivation*. Poitiers: Centre de recherche universitaire interdisciplinaire en sciences de l'éducation, Université de Poitiers.
- Rieber, R.W. et Carton, A.S. (dir.) (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky* (Vol. 1 – *Problems of general psychology*). New York, NY: Plenum Press.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Shor, I. (1993). Education and politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire, a critical encounter* (p. 25-35). London et New York, NY: Routledge.
- Solène-Queval, S. (1999). Savoir. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 510-519). Paris: Hachette.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu'en disent des enseignantes du primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Université de Sherbrooke (1998). *Annuaire 1998-1999 – Faculté d'éducation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky de Jean Piaget* (Trad. F. Sève). Paris: Messidor/Éditions sociales (1^{re} éd. 1934).
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris: Flammarion.
- Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1945).