

L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement

Yves Lenoir

Volume 12, numéro 1, 2009

L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017474ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017474ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9–29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>

Résumé de l'article

L'article présente les deux concepts centraux du cadre conceptuel mis en oeuvre pour analyser les pratiques d'enseignement en contexte et dans leur complexité, les concepts d'intervention éducative et de médiation. Il rappelle, dans un premier temps, les motifs qui ont conduit au choix de l'expression « intervention éducative ». Dans un deuxième temps, nous distinguons entre la perspective empirique, opérationnelle et pragmatique qui caractérise dans l'usage cette expression et son appréhension en tant que construit théorique, particulièrement en soulignant les différents attributs. Enfin, dans un troisième temps, le concept de médiation est présenté, d'une part, à partir de sa spécificité historicosociale et dialectique dans tout processus d'objectivation, d'autre part, en établissant la distinction complémentaire entre la médiation cognitive relevant du sujet apprenant et la médiation pédagogique relevant de l'enseignant.

L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement

Yves Lenoir

Université de Sherbrooke

Résumé

L'article présente les deux concepts centraux du cadre conceptuel mis en œuvre pour analyser les pratiques d'enseignement en contexte et dans leur complexité, les concepts d'intervention éducative et de médiation. Il rappelle, dans un premier temps, les motifs qui ont conduit au choix de l'expression « intervention éducative ». Dans un deuxième temps, nous distinguons entre la perspective empirique, opérationnelle et pragmatique qui caractérise dans l'usage cette expression et son appréhension en tant que construit théorique, particulièrement en soulignant les différents attributs. Enfin, dans un troisième temps, le concept de médiation est présenté, d'une part, à partir de sa spécificité historicosociale et dialectique dans tout processus d'objectivation, d'autre part, en établissant la distinction complémentaire entre la médiation cognitive relevant du sujet apprenant et la médiation pédagogique relevant de l'enseignant.

Abstract

This article presents two central concepts of the conceptual frame used to analyse situated teaching practices, and in their complexity, concepts of educative intervention and mediation. At first, it recalls motives which oriented the choice of the expression « educative intervention ». In second, it distinguishes the characteristics of the expression among empirical, operational and pragmatic perspectives and its apprehension as a theoretical construct by underlying different attributes. Finally, in third, mediation is presented, at first, from its historicosocial and dialectic specificity through objectivised process, and secondly, by establishing the complementary distinction between cognitive objectivity coming from the learning subject and the pedagogic didactic mediation concerning the teacher.

1. Introduction

Ainsi que nous le rappelons ailleurs (Lenoir et Vanhulle, 2006), Altet (2000), Bru (2002) ou encore Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) identifient 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 devaient 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. Bressoux (2001) relève que le principal enjeu de l'étude des pratiques enseignantes est d'accéder à une modélisation de la pratique ; il faut parvenir, dit-il, à « un modèle de la pratique » (p. 43). 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 – c'est-à-dire avec la participation des enseignants eux-mêmes – d'une interprétation de la pratique dans une perspective dialectique en nous appuyant sur les concepts d'intervention éducative et de médiation.

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, 2006; Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006), approchée avec l'éclairage des fondements qui ont été présentés ailleurs (Lenoir, à paraître ; Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007). 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 ? Ces trois questions ont été reprises, précisées et enrichies (Lebrun, Hasni, Lenoir et Oliveira, à paraître) de manière à circonscrire les aspects à prendre en compte particulièrement lors de la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage.

- Quelles sont les finalités socioéducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quels sont les apprentissages visés (le « pourquoi enseigner ») ?
- 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 ») ?
- À quels élèves s'adresse l'enseignement sur les plans psychologique, social et culturel (le « à qui enseigner ») ?
- Quelles sont les modalités d'enseignement adoptées (le « comment enseigner ») ?
- À quelles ressources est-il fait appel pour assurer cet enseignement (le « avec quoi enseigner »)¹ ?

1 Il est assurément d'autres questions relatives, par exemple, à la durée temporelle requise, à l'évaluation (diagnostique, formative, sommative, etc.), et autres.

Dans le cadre de cet article, nous ne considérerons, pour des raisons d'espace, que la quatrième dimension qui constitue le cœur du cadre conceptuel que nous utilisons pour analyser les pratiques d'enseignement. Cette dimension renvoie prioritairement aux concepts d'intervention éducative et de médiation que nous avons élaborés depuis une vingtaine d'années.

2. Le concept d'intervention éducative

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-maitre (Bressoux, 2001 ; Gouvernement du Québec, 1998 ; Lenoir et Vanhulle, 2006)². 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 préconstruits et qu'il existait également un lien immédiat, direct et exclusif entre l'enseignement et les apprentissages³. 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, 2007). « 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 – un rapport social d'objectivation – 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 ces interactions de manière à cerner au premier chef leur configuration effective. Nous retenons, dans cette perspective, les concepts centraux de pratique, d'intervention éducative, de médiation, de situation et de dispositif. Dans le cadre de cet article, nous ne traiterons que des deux principaux concepts qui articulent notre cadre conceptuel, ceux d'intervention éducative et de médiation.

2.1 L'intervention éducative, un choix motivé

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 celui de relation éducative (Postic, 1986), trop vaste, à celui de pratique, relevant spécifiquement du singulier, ou, encore tout simplement, à celui 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 d'intervention a, premièrement, l'avantage d'être centré sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif (venir entre) vers un ou des sujets apprenants (Couturier, 2001, 2005). Deuxièmement, il souligne ainsi la tension dialectique qui s'établit entre les composantes du rapport et qui impose le recours à des processus médiateurs. Troisièmement, il prend dès lors

2 Ce ne fut pas toujours le cas comme l'a mis en évidence Bayer (1986).

3 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, 2007) 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).

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. Quatrièmement, il est centré sur la formation professionnalisante. Cinquièmement, il impose la nécessité de confronter un double rapport, celui à la pratique et celui aux savoirs homologués. Sixièmement, il 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. Septièmement, il met en exergue, d'un point de vue épistémologique, le passage du paradigme de la simplification à celui de la complexité (Morin, 1990). Huitièmement, il traduit bien, en conséquence, la nécessité d'exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante, la multidimensionnalité et la multiréférentialité de l'agir de l'enseignant dans ses rapports aux élèves. Neuvièmement, il 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), ce qui implique la prise en compte du rapport qui s'établit entre les finalités de différents sujets (enseignants, élèves, parents, institution, etc.), les actions et interactions (paroles et gestes) en contexte et les dimensions symboliques (de type social, affectif, relationnel, etc.) dans lesquelles elles s'inscrivent. Enfin, dixièmement, il retient comme paramètres de base, ainsi que nous en traitons en abordant les modèles d'intervention éducative (MIE) (Lenoir, 1991, 2005 ; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001), 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.

À ces motifs s'ajoute le fait, ainsi que Altet (2002), Bru et Talbot (2001) ou encore Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999) le mettent en exergue, que la pratique d'enseignement est un « faire » singulier, propre à chaque intervenant. Il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) en situation, ancré dans l'immédiateté du quotidien, qui se traduit « 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, pré, inter et postactives (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). Il nous est, en conséquence, apparu intéressant de recourir à un construit théorique, celui d'intervention éducative, pour chercher à modéliser la pratique d'enseignement.

Dans nos travaux, nous abordons dès lors la notion d'intervention éducative dans une double perspective : une perspective empirique, opérationnelle et pragmatique, qui renvoie à l'agir opérationnel constitutif de tout métier relationnel et qui vise la modification d'un processus ou un système ; une perspective conceptuelle, en tant que construit théorique, qui vise une modélisation, voire une théorisation de la pratique d'enseignement ⁴.

4 Pour un développement plus détaillé du construit, voir Lenoir (1991, 1993, 1996, 2005), Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002), Lenoir et Vanhulle (2006).

2.2 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 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).

Appréhendée sous l'angle praxéologique, l'intervention est un agir opérationnel qui exprime, ainsi que le soulignent Néliste 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 éducative⁵, 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'enseignement 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 possible 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 socioéducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances.

2.3 La perspective conceptuelle

La pratique d'enseignement est singulière, complexe, difficilement accessible, peu étudiée empiriquement et dans sa multidimensionnalité, peu théorisée également (Lenoir et Vanhulle, 2006). Nous posons la nécessité d'une appréhension de la multidimensionnalité de la pratique d'enseignement, car nous abordons 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) 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. L'intervention éducative se situe à la convergence d'un enchevêtrement de dimensions fondées sur des rapports distincts qui peuvent être regroupées en trois perspectives. Une perspective socioéducative est liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales et elle inclut les dimensions historique (rapport à l'évolution et aux transformations qui ont marqué la fonction et la pratique enseignante) et contextuelle (rapport au milieu social, culturel, économique, politique, aux attentes sociales, etc.). Une perspective socioéducative est liée au cadre de référence de l'enseignant, un cadre externe avec la dimension curriculaire (rapport aux finalités éducatives, aux finalités institutionnelles, au choix des savoirs retenus ; à la structuration des savoirs) et interne avec les dimensions épistémologique (rapport au savoir) et éthique et morale (rapport aux principes, aux normes et aux règles qui guident la conduite sociale, à la réflexion critique sur les valeurs sociales qui influencent les pratiques, à la responsabilité sociale de l'enseignant face aux finalités et à ses élèves). Enfin, une perspective opératoire représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement, incluant les dimensions didactiques (rapport aux savoirs à enseigner à propos de l'apprentissage, aux processus d'enseignement spécifiques aux différentes matières scolaires), organisationnelle (rapport à la gestion du temps, de l'espace, de la discipline, des routines, des facteurs externes et internes), psychopédagogique (rapport aux élèves d'ordre relationnel : caractéristiques psychologiques, formules pédagogiques, etc.), socioaffective (rapport à l'identité professionnelle, à la formation antérieure, à la motivation, aux options et visées personnelles), et la double dimension médiatrice (interne, relative au rapport de l'élève au savoir – processus cognitifs médiateurs internes – et externe, relative au rapport aux processus médiateurs externes, d'ordre pédagogicodidactique – situations-problèmes, dispositifs de formation, démarches, modalités interactives, évaluation). À ces 10 composantes de l'intervention éducative, il importe d'ajouter la dimension temporelle, tout à fait centrale.

5 Pour un développement du concept d'intervention du point de vue opérationnel, voir en particulier Couturier (2005) et Nélisse et Zúñiga (1997b).

Il incombe à la recherche en éducation de travailler à la modélisation de la pratique d'enseignement en prenant en compte ces diverses dimensions. L'intervention éducative est alors appréhendée en tant que construit théorique poursuivant cette modélisation. Nous appréhendons la pratique d'enseignement comme un rapport d'objectivation médiatisé symboliquement à travers le discours et l'agir enseignant qui s'actualise au sein des situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre.

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 (Bourdieu, 1980, 1987, 1994 ; Gueorguieva, 2004) ni aux modèles d'actions rationnelles qui postuleraient que la pratique enseignante est fondamentalement rationnelle (Bressoux, 2001 ; Joas, 1993, 2001 ; Ladrière, 1993 ; Schutz, 1987) 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.

Pour notre part, nous caractérisons le construit d'intervention éducative en recourant aux attributs suivants :

- L'intervention éducative est complexe, car elle repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur la pratique.
- Elle est toujours située, s'inscrivant dans un contexte social, historique et spatial donné.
- Elle est constituée d'une structure de rapports en tension entre les différentes dimensions qui la constituent, dont, tout particulièrement, ainsi que nos recherches le dégagent, une tension entre la dimension curriculaire et sa mise en œuvre dans la pratique, une tension entre les missions d'instruction et de socialisation, une tension entre les dimensions didactique et psychopédagogique. Ces tensions témoignent bien que 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, 1966).
- Elle s'inscrit dans la durée, étant évolutive et diachronique.
- 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 de rétroaction).
- Elle fédère plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels : ontologique, téléologique, épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, éthique, etc.

- 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.
- 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, et qui fait appel à une posture épistémologique de type réaliste.
- Elle est triplement 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 portée par les enseignants, dirigée vers la réussite scolaire des élèves par leur acquisition des objectifs éducatifs socialement déterminés, mais aussi marquée par les visées personnelles de ces enseignants. Par ailleurs, il n'est pas permis d'ignorer les intentions des sujets apprenants, ni celles de leurs parents.
- 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, mais aussi fondamentalement interaction confrontant des subjectivités.
- 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.
- 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.
- Elle est par essence intrusive, puisqu'elle s'introduit entre l'élève et les objets de savoir.
- Elle est interactive, car elle n'existe que par les interactions qui s'établissent entre les élèves et l'enseignant.
- Elle est intersubjective du fait que ces interactions sont produites par des sujets humains à propos d'apprentissages.
- Elle est « bien veillante » (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 possible – compte tenu des caractéristiques des élèves concernés – pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés.
- 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.

- 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)⁶.
- Elle est intégrative en ce qu'elle permet, d'une part, d'appréhender l'ensemble des savoirs (savoirs disciplinaires, savoir d'enseignement, savoirs professionnels, savoir d'altérité, connaissances de sens commun, etc.), des savoir-faire et des savoir-être requis selon une approche par compétences. D'autre part, elle 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. Par ailleurs, elle requiert également de dépasser les conceptions cumulatives des processus de formation pour faire appel à des perspectives interdisciplinaires. Ainsi que le relève Perrenoud (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.
- Elle retient comme paramètres de base les conceptions des finalités et des processus éducationnels 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.
- 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 instrumental, mais aussi procédural (facilitateurs et démarches).
- 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.
- 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). Ce travail 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).

6 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).

3. Le concept de médiation

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, 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 conciliation⁷, d'arbitrage ou de résolution de conflits – faisant appel à des techniques – permettant d'atteindre des objectifs déterminés. C'est la perspective qu'illustrent 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 empêchent tout *distinguo* (Kosik, 1970).

Mais le concept implique aussi une autre conception du rapport du sujet au savoir, car nous appréhendons le processus d'apprentissage 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

7 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.

et immédiat de conception du réel. Un processus cognitif d'objectivation s'établit grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour. Comme l'a souvent répété Piaget (par exemple, 1967, 1969, 1970, 1971, 1975), la connaissance résulte d'une intervention active de la part du sujet sur l'objet (l'assimilation), non d'un simple enregistrement, et l'objet agit en retour sur le sujet qui doit ainsi s'accommoder. Et cette interaction est toujours médiatisée en ce sens que le processus d'objectivation établit une distance nécessaire entre le sujet et l'objet, interdisant de la sorte son intégration cognitive immédiate⁸.

La rupture ainsi constituée est surmontée par le recours à un système objectif de régulation, psychogénétiquement constitué au sens mis en avant par Vygotski (Rieber et Carton, 1987)⁹. 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» (Vygotski, 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 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 le rappeler.

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 relève 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-contret» (Kosik, 1970), et conduit à la rupture de la totalité humaine en «essence» et en «existence» (Gabel, 1974 ; Jakubowsky, 1971 ; Suchodolski, 1960).

8 Piaget (1971) précise que «la connaissance ne prend son point de départ ni dans l'objet comme tel (expériences, etc.) ni dans le sujet comme tel (sensation ni surtout la «raison»), mais dans un complexe indissociable d'interactions entre l'objet et le sujet, et qui est fourni par l'action» (p. 201).

9 Voir également les travaux qui s'en inspirent (par exemple, Daniels, 1993 ; Wertsch, 1985c ; Wertsch, Del Río, Alvarez, 1995) qui mettent bien en évidence la centralité de la médiation dans la pensée vygotkienne.

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, 1993, p. 69)

Nous distinguons donc entre la médiation cognitive, qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir, et la médiation pédagogicodidactique, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive. Examinons maintenant ces deux types de médiation.

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», considéré «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, 1993, p. 68).

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)¹⁰

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 désiré¹¹, 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 à engendrer.

La connaissance de l'objet ne conduit pas à une appropriation réelle de l'objet, à sa « consommation » (ce qui équivaldrait à sa destruction), mais à une construction conceptuelle qui opère 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

10 Voir également Lenoir (1996) qui développe ce rapport au désir comme fondement humain du processus d'objectivation.

11 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.

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 de la sorte 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'élève¹². 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.

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, 1993, p. 81), c'est-à-dire sur la médiation intrinsèque au processus d'objectivation. Cependant, il importe de ne pas voir dans cette médiation seconde une simple intervention externe, comme cela est souvent exprimé en associant médiation et négociation. Bien davantage, elle est (doit être) 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 Tardif et Lessard (1999), « l'enseignant n'est plus défini comme un décideur rationnel, mais plutôt comme un constructeur de sens » (p. 334). Il s'agit bien d'un médiateur extrinsèque 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

12 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).

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, 1993). En résumé, tant l'élève, en ce qu'il recourt à des processus médiateurs intrinsèques (la médiation cognitive), que l'enseignant, en tant qu'acteur de l'intervention éducative (la médiation 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 constitutives du processus d'enseignement-apprentissage est absolument nécessaire.

4. Réflexions conclusives : d'une base conceptuelle à une structure conceptuelle requérant des concepts afférents

Le cadre conceptuel dont nous venons de présenter les deux concepts centraux en fonction de l'état de notre cheminement conceptuel 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 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 constituants 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 pédagogicodidactique, 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. Pour compléter ce cadre conceptuel, il importerait de traiter de plusieurs autres concepts afférents qui viennent le compléter et lui fournir son ampleur conceptuelle permettant de soutenir un processus opératoire et empirique d'analyse de la pratique d'enseignement. Nous ne faisons ici qu'esquisser ces concepts.

Celui de situation est incontournable¹³ en ce qu'il traduit l'espace temporel, transitionnel et transactionnel de rencontre – une interaction – qui s'opère 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.

Le concept de dispositif, tout aussi important, renvoie, quant à lui, à la concrétisation de cette rencontre, en ce qu'il s'insère dans cet « entredeux ». Il peut, d'une part, 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'audiovisuel, de l'Internet ou du laboratoire. Les dispositifs instrumentaux, de type didactique s'ils ont un lien direct avec les contenus cognitifs (p. ex., la carte en géographie, le compas en mathématiques) ou pédagogiques dans le cas contraire, 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 » (Py et Grossen, 1997, p. 5, reprenant Latour, 1993). C'est dire l'importance de ce type de dispositif, de son choix dans le processus d'enseignement-apprentissage. D'autre part, un dispositif peut être d'ordre procédural, c'est-à-dire fondamentalement relationnel. 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). Nous distinguons alors entre les facilitateurs pédagogiques, organisationnels et socioaffectifs et les démarches d'enseignement-apprentissage. Par facilitateur, nous entendons tout dispositif procédural de type pédagogique, socioaffectif et organisationnel – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc. – indépendant 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'enseignement-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 (les dispositifs instrumentaux) de façon à établir un rapport au savoir approprié et de poursuivre ainsi l'atteinte des buts cognitifs poursuivis. Ou bien les démarches se caractérisent par leur naturalisation en ce qu'elles relèvent de la connaissance « commune » et se pratiquent dans la quotidienneté de la vie dans la recherche de réponses immédiates ; ou bien les 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.

13 Nous nous référons aux travaux de Freire (1974), Mayen (2001, 2004), Pastré (1994, 2001, 2002, 2004), Vergnaud (1994a, 1994b). Un numéro thématique est en préparation sur ce concept (à paraître dans la revue *Recherches en éducation*).

À l'encontre des connaissances et des démarches de sens commun qui se développent au gré des circonstances dans la vie quotidienne, les savoirs et les démarches à caractère scientifique doivent faire l'objet d'apprentissages systématisés et formalisés. Telle est la fonction de l'école. C'est la raison pour laquelle, par le biais de la médiation pédagogique, l'enseignant assume la responsabilité des conditions devant favoriser chez les élèves les processus d'apprentissage, le recours à la médiation cognitive; c'est lui qui planifie les situations d'enseignement-apprentissage et les dispositifs requis, 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. À titre de conclusion, la figure 1 illustre schématiquement cet ensemble de rapports socioéducatifs que nous venons de présenter.

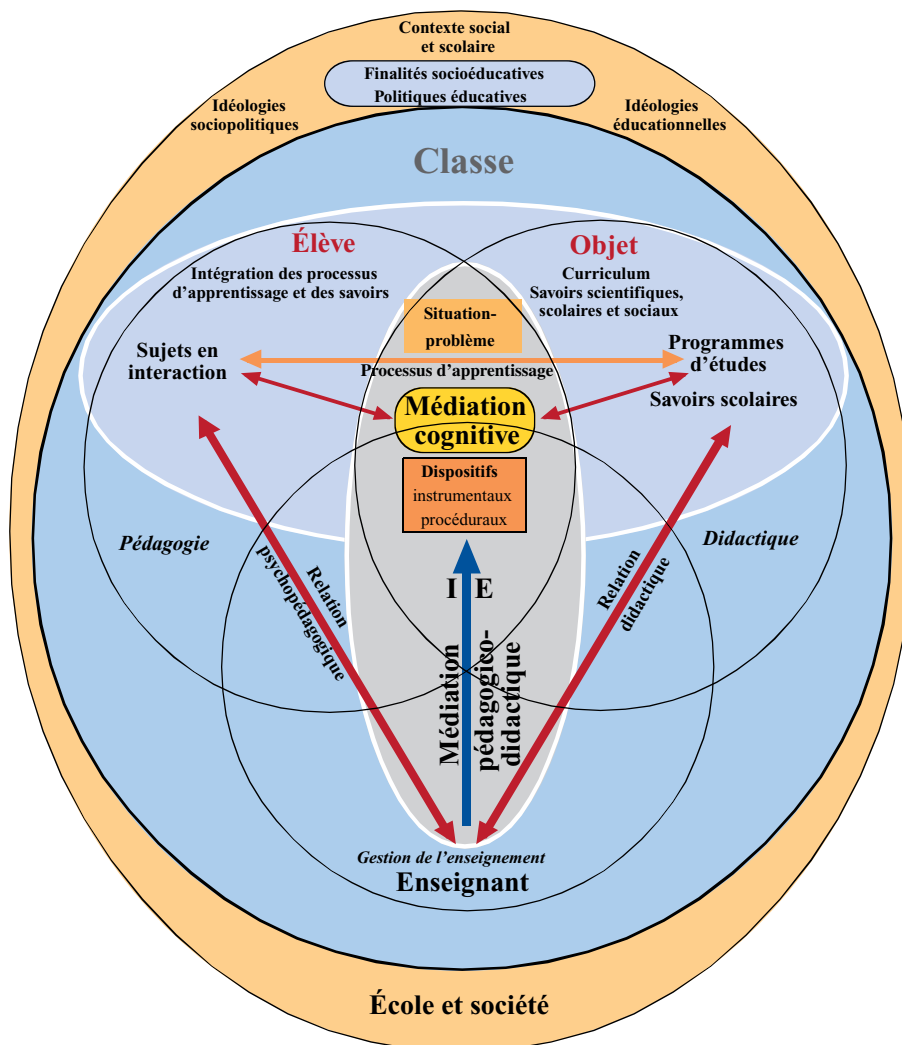


Figure 1 – Cadre conceptuel : l'intervention éducative

Références bibliographiques

- 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*. Thèse de doctorat. Coimbra : Coimbra Editora.
- 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. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Liège : Labor.
- Belin, E. (1997). *Une sociologie des espaces potentiels. Télévision dispositive et expérience ordinaire*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive (extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 245-259.
- 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.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- 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.
- 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.
- Daniels, H. (dir.). (1993). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotski*. Londres : Routledge.
- 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.
- 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.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle en sociologie, École pratique des Hautes études, 6^e section, Paris.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société. Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris/Montréal : L'âge d'homme/Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société*. Tome 2 – Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freyne, M.-F. (1995). *Les médiations du travail social*. Lyon : Chronique sociale.
- Gabel, J. (1974). Aspects juridiques du problème de l'aliénation. Peine de mort et question judiciaire. In J. Gabel, B. Rousset et T. Van Thao (dir.), *L'aliénation aujourd'hui* (p. 283-300). Paris : Anthropos.
- 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.
- Goldmann, L. (1996). *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris : Gonthier.
- Gouvernement du Québec (1998). Dossier. L'effet-enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 21-48.
- 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.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (Trad. par G. Cléménçon). Paris : Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 – Rationalité de l'agir et rationalisation de la société (Trad. par J.-M. Ferry). Paris : Fayard (1^{re} éd. 1981).
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Jakubowsky, F. (1971). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire* (Trad. par J.-M. Brohm). Paris : ÉDI (1^{re} éd. 1936).
- 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.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (Trad. par R. Dangeville). Paris : François Maspéro (1^{re} éd. 1967).
- Ladrière, O. (1993). La théorie de l'action dans l'explication wébérienne de la modernité. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 197-221). Paris : CNRS.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Latour, B. (1993). *La clé de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris : La Découverte.
- 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 ?* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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 VII.
- Lenoir, Y. (1993). 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. (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.
- 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. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante ? *Puzzle*, 19, 5-18.

- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre 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.
- Lenoir, Y. (2007). Entrevue avec Marc Bru. Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 12(2), 7-13.
- Lenoir, Y. (à paraître). Devenir chercheur, une pérégrination avant tout conceptuelle et humaine. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- 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 : Les Presses de l'Université Laval.
- 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 téléaccessible 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 : L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE. (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 2).
- 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.
- 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.
- 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.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Seuil (1^{re} éd. 1982).
- 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 GGC.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (dir.) (1997b). *L'intervention : les savoirs en question*. Sherbrooke : Éditions GGC.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (dir.) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail.
- Not, L. (dir.) (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Éducation permanente*, 119, 33-63.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFDT*, 39. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cfdt.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.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris : Gonthier.
- Piaget, J. (1971). La causalité selon E. Meyerson. In M. Budge, F. Halbwachs, T.S. Kuhn et L. Rosenfeld (dir.), *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.
- 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^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1979).
- 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.
- 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.
- 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 GGC.
- Rieber, R.W. et Carton, A.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotski. Vol. 1 – Problems of general psychology including the volume thinking and speech* (Trad. par N. Minick). New York, NY : Plenum Press.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. par 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.
- Six, J.-F. et Mussaud, V. (2002). *Médiation*. Paris : Seuil.
- Sowula, P. (2003). *La médiation scolaire*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Institut d'administration scolaire.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Suchodolski, B. (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence 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 : Les Presses de l'Université Laval.
- 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. Tavninot (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.
- 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.
- Weber, M. (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY : The Free Press (1^{re} éd. 1936).
- Weber, M. (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon (1^{re} éd. 1947).
- Wertsch, J.V. (1985a). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 139-168). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J.V. (dir.) (1985b). *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.

