Document généré le 25 avr. 2024 09:30

Éducation et francophonie

Éléments de problématique : quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels?

Yves Lenoir

Volume 28, numéro 2, automne 2000

Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1080443ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1080443ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Lenoir, Y. (2000). Éléments de problématique : quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels? *Éducation et francophonie*, *28*(2), 1–17. https://doi.org/10.7202/1080443ar

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Éléments de problématique : quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels?

Yves LENOIR
GRIFE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Contextualisation et remerciements

Ce numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* est une initiative du Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Celui-ci est composé du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE) à l'Université Laval, du Laboratoire de recherche et d'intervention sur le changement social et l'analyse des politiques et des professionnalités en éducation (LABRIPROF) à l'Université de Montréal et du Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (GRIFE) à l'Université de Sherbrooke. Sont également associés à ce centre, des professeurs-chercheurs des constituantes de l'Université du Québec (UQAC, UQAH, UQAM, UQAR, UQAT, UQTR), de l'Université d'Ottawa et de l'Université de Toronto.

Le rédacteur invité désire remercier bien sincèrement les membres du comité scientifique et tous les membres du CRIFPE qui ont collaboré à la rédaction de la proposition et à la réalisation de ce numéro : Lucie DeBlois et Margot Kaszap de l'Université Laval, Daniel Martin de l'UQAT, Claude Lessard de l'Université de Montréal, Danielle Raymond de l'Université de Sherbrooke. Il remercie également les collègues qui ont accepté de procéder à l'évaluation des textes qui ont été soumis à leur attention : Mohamed Hrimech, Marie-Françoise Legendre, Gisèle Lemoyne, Claude Lessard, Diane Saint-Jacques et Maurice Tardif de l'Université de Montréal; Céline Garant, François Larose, Danielle Raymond et Françoise Ruel de l'Université de Sherbrooke; Clermont Gauthier, Lucie DeBlois et Margot Kaszap de l'Université Laval; André Dolbec et Thierry Karsenti de l'UQAH; Christiane Gohier de l'UQAM; Jean A. Roy de l'UQAR; Stéphane Martineau de l'UQTR. Enfin, il remercie vivement Stéphane Lacroix et Daniel Martin de l'UQAT pour leur traduction de l'anglais au français de l'article d'Anna Chronaki.

Une question centrale pour la formation à l'enseignement

La formation professionnelle au métier d'enseignant est aujourd'hui interpellée de multiples façons. Diverses publications récentes en témoignent largement. Par ailleurs, le mouvement des réformes de la formation à l'enseignement qui a cours en Occident, mouvement où se manifeste fortement entre autres un souci de la professionnalisation, se voit de plus impulsé par les profondes transformations qui marquent dans la plupart des pays les curriculums de l'enseignement primaire et secondaire. Le système de formation à la profession enseignante se voit dès lors confronté à nombre de questions mettant en exergue un ensemble de problèmes et de défis qui doivent être relevés afin de répondre aux exigences d'une professionnalisation effective du corps enseignant (Tardif, Gérin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Martin, Mujawamarija et Mukamurera, 2000). Si l'on suit Tardif, Lessard et Gauthier (1998), la formation à l'enseignement a traditionnellement adopté un modèle fondé sur l'épistémologie de la rationalité technique qui « repose sur l'idée qu'une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas. [...] La formation est [alors] conçue surtout comme un modèle de transmission des connaissances scientifiques, produites par la recherche, aux futurs praticiens, qui vont ensuite les appliquer dans leur pratique » (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998, p. 23-24.)

L'usage d'un tel modèle sous ses différentes formes a entre autres conduit, dans la formation à l'enseignement, à des pratiques peu en rapport avec les nécessités d'une formation professionnelle. D'une part, le modèle a consacré la séparation de la théorie et de la pratique, de l'enseignement dispensé en milieu universitaire et de l'activité enseignante en milieu de pratique, et il a conduit de plus à la dévalorisation et à l'ignorance des pratiques et des savoirs émanant du milieu scolaire. D'autre part, ce modèle a conduit, en contrepartie, à la valorisation des savoirs scientifiques

homologués, à une surdétermination du système des disciplines scientifiques comme mode formel et normatif de référence et de structuration de la formation à l'enseignement. Le recours au système des disciplines scientifiques est profondément ancré dans les conceptions des acteurs qui œuvrent à la formation à l'enseignement, car c'est ce système de formation qui règne en maître. De plus, ce système n'est pas récent, comme l'ont bien montré par exemple Stengers (1993) et Stichweh (1991).

Historiquement, en effet, les curriculums de formation ont été conçus à partir du système des disciplines scientifiques et ils ont donc été fortement modelés selon une structuration disciplinaire. Il importe de rappeler (Lenoir, 1999) la séparation entre le domaine des disciplines scientifiques et celui des professions qui s'opère, selon Stichweh (1991), dès le XVIIIe siècle. Ce processus sociohistorique a conduit à la constitution des disciplines et des professions, jusque-là réunies sous le couvert du concept d'érudition en tant que forme commune du savoir, en deux systèmes sociaux distincts, le système des professions se voyant subordonné à celui des disciplines. Cette dichotomisation de la recherche, de la formation et de la pratique, qui rend «ainsi obsolète l'érudition conçue comme forme commune du savoir» (Ibid., p. 40), annonce le développement d'une double conception des sciences, les unes étant les «sciences fondamentales», c'est-à-dire les disciplines scientifiques, les autres les «sciences orientées vers des projets» (Fourez, 1994), aussi appelées les «sciences de terrain» (Stengers, 1993). Jusqu'à ces dernières années, c'est essentiellement en se calquant sur le paradigme dominant du rapport entre la théorie et la pratique hérité du système des sciences que la formation à l'enseignement a été pensée et traitée (Sachot, 1998). Or, les disciplines se caractérisent par leur autonomie, leur spécialisation et leur fermeture, car elles évoluent sous la pression interne de leurs propres logiques scientifiques, et donc sans liens directs avec la pratique professionnelle. Ceci ne signifie pas, cependant, qu'elles n'entretiennent aucun lien avec cette pratique, ainsi que certains textes de ce numéro thématique le montrent bien.

L'une des questions cruciales soulevées aujourd'hui dans la formation à l'enseignement, entendue dans une perspective de professionnalisation, est celle de la place et de la fonction des savoirs disciplinaires dans cette formation et de leurs rapports aux savoirs professionnels. En effet, ainsi que le soulignent Tardif *et al.* (1998), parmi les problèmes entravant le processus de professionnalisation de l'enseignement et la formation qui devrait permettre celle-ci, on observe la prévalence d'un modèle applicationniste (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997), qui conduit à un professionnalisme restreint (Perrenoud, 1994) et techniciste et qui est incompatible avec un modèle professionnel. On observe aussi un faible impact des programmes de formation sur les futurs enseignants (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998), ainsi qu'une faible connaissance des élèves et des nouvelles réalités socioculturelles (les élèves en difficulté; l'enseignement en milieu minoritaire; le multiculturalisme; les nouvelles technologies; la formation continue, etc.). Mais, et c'est sur ce problème que se penche ce numéro thématique, Tardif *et al.* (2000) relèvent aussi l'existence d'une vision disciplinaire de la formation professionnelle qui constituerait un obstacle sérieux à la mise en place d'une formation profes-

sionnalisante.

En fait, c'est sans doute la question de l'insertion des savoirs professionnels dans les curriculums de formation qui est à l'origine de ce questionnement. Gauthier *et al.* (1997) montrent bien que le métier d'enseignant est déchiré entre deux tendances fortes : celle d'un métier sans savoirs, reposant sur différents arguments, qui conduit à nier la pertinence d'un processus de formation professionnalisant; et celle de savoirs sans métier, qui entraîne à exclure toute préoccupation pour le terrain sur lequel opère l'enseignant. Or, ainsi que le mettent en relief Gauthier *et al.* (1997), le métier d'enseignant requiert une formation complexe qui impose une interaction systématique entre différents types de savoirs : des savoirs disciplinaires, curriculaires, des sciences de l'éducation, de la tradition pédagogique, d'expérience, d'action pédagogique, auxquels nous nous permettons d'ajouter les savoirs didactiques. On voit donc bien que la formation professionnelle à l'enseignement ne peut se réduire à un enseignement ni à des disciplines scientifiques qui interviennent comme disciplines outils ou comme disciplines objets (Lacombe, 1989), ni à des disciplines constitutives des sciences de l'éducation, ni même à des didactiques des disciplines scolaires, mais qu'elle exige aussi un apprentissage relatif à des savoirs professionnels de la part des futurs enseignants, apprentissage sans lequel il n'est guère possible – à moins d'en rester à des représentations surannées du métier reposant sur l'idée que le talent, ou le bon sens, ou le « senti » ou encore l'expérience ou la culture seules suffisent (Gauthier *et al.*, 1997) – de concevoir le développement d'une compétence, de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle.

La dernière réforme des curriculums de formation à l'enseignement, qui a eu lieu au Québec au cours de la première moitié des années 1990, n'a pas rompu avec ce modèle dominant. Certes, dans certains établissements universitaires, le curriculum de formation a été conçu avec des visées innovatrices, mais qui ne sont pas allées jusqu'à remettre en question la structuration disciplinaire traditionnelle, alors que dans d'autres établissements cette structuration a été maintenue avec une grande rigidité. Goodlad et Su (1992) constatent que la conception qui « place les disciplines académiques au centre du curriculum » (p. 698) prédomine encore et toujours aujourd'hui.

Pourtant, comme le font remarquer Raymond et Lenoir (1998), les travaux de recherche sur les savoirs enseignants foisonnent et remettent en question la séparation entre la théorie et la pratique sur laquelle ont été fondés la plupart des programmes de formation de professionnels, particulièrement ceux qui sont menés en milieu universitaire. En effet, une formalisation des savoirs professionnels (savoirs pratiques ou d'expérience), que Barbier (1996) qualifie de savoirs d'action, repose en particulier sur la préoccupation d'assurer des liens étroits entre théorie et pratique et de concevoir que la formation doit s'appuyer sur et même, selon certains, « partir » de la pratique et des conditions qui prévalent sur le terrain.

Dans le cadre du questionnement en profondeur qui marque en Occident la réforme des programmes de formation, Barbier (1996) émet l'hypothèse que la tendance à abandonner les processus de formation traditionnels pour un recours à l'acte de travail en tant qu'acte de formation, dans la mesure où il « s'accompagne

d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même » (p. 3), conduit « à poser de façon renouvelée le problème de l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'action » (p. 4). Par ailleurs, les thèses abondent pour revendiquer le statut spécifique des savoirs professionnels (Schön, 1983; Giddens, 1987; St-Arnaud, 1992, 1995) et le caractère contextualisé et situationnel des savoirs pratiques. Les travaux sur les savoirs professionnels et sur les savoirs pratiques ont d'ailleurs dépassé la sphère des préoccupations liées habituellement aux préoccupations pédagogiques de la formation de professionnels de l'intervention éducative pour se retrouver comme objet d'étude, par exemple, de la part de didactiques professionnelles (Ginbourger, 1992; Pastré, 1992; Rabardel et Six, 1995; Raisky,1993; Rogalski, 1995; Samurçay et Pastré, 1995), non disciplinaires en ce qu'elles sont relatives à des métiers qui ne relèvent pas du système des disciplines scientifiques. Toutefois, les rapports de tels savoirs issus de l'action aux fondements théoriques censés les sous-tendre semblent difficiles à cerner, de l'aveu non seulement des chercheurs qui revendiquent la primauté des savoirs d'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), mais aussi des chercheurs qui soulignent le caractère polymorphe et pluriel des savoirs exercés dans l'action (Barbier, 1996; Carter, 1990; Malglaive, 1990; Raymond, 1993). Leurs interrelations avec les savoirs scientifiques homologués posent également problème.

Si, aujourd'hui, la pertinence et l'importance de l'insertion des savoirs du terrain dans la formation professionnelle font l'objet d'un large consensus, il n'en demeure pas moins qu'en plus de soulever nombre de questions, telles que celle de leur mode d'insertion ou celle du poids de cette introduction dans la formation de professionnels, il en est une autre hautement problématique et encore peu – sinon pas encore – systématiquement étudiée : celle de la place, du statut, de la fonction des savoirs disciplinaires et de leurs rapports aux autres savoirs constitutifs d'une formation professionnelle à l'enseignement. Ce questionnement est d'autant plus fondé que ces savoirs disciplinaires sont, nous venons de l'esquisser, progressivement de plus en plus contestés dans le champ de l'éducation. Comme le note Sachot (1998), « la structure de médiation, dont la discipline est la forme par excellence dans le système scolaire, se retrouve radicalement remise en cause » (p. 28).

Dans tout curriculum de formation de professionnels de l'intervention éducative, est-il besoin de le rappeler, on retrouve un certain nombre d'ensembles constitutifs : la formation disciplinaire, la formation didactique, la formation psychopédagogique, la formation pratique, la formation aux fondements (épistémologie de..., histoire de..., sociologie de..., etc.) et, éventuellement, à des savoirs culturels de base. Mais l'attribution de leur importance respective et la mise en place de leurs interactions demeurent des objets de vifs débats.

D'une part, il faut bien reconnaître que le modèle dominant de la formation à l'enseignement peut être qualifié de pluridisciplinaire : la fermeture, le cloisonnement, l'additivité, le morcellement et, bien souvent, la linéarité des contenus et des pratiques caractérisent encore fortement les curriculums de formation à l'enseignement. La logique qui marque les disciplines repose sur des processus d'autonomisation, de différenciation, de fermeture, d'autoréférentialité et d'autoproduction.

Si elle se justifie dans le contexte des formations disciplinaires, cette logique n'est pas sans poser de sérieux problèmes quand il s'agit de formation professionnelle qui devrait bien davantage se concevoir selon un mode interdisciplinaire, à visée intégratrice face à des situations professionnelles complexes requérant le recours à des actions complexes. Afin de permettre aux élèves de donner sens à leurs activités d'apprentissage, Ishler, Edens et Berry (1996) concluent un long article de synthèse sur la formation à l'enseignement primaire en recommandant entre autres que ce curriculum soit conçu de manière à être interdisciplinaire, intégrateur, orienté vers l'étude de situations problèmes, socialement construit et centré sur l'élève. De manière à assurer une formation qui puisse rendre compte du caractère multidimensionnel et complexe de la pratique enseignante et, par là, afin de favoriser le développement de démarches intégratrices et une intégration des savoirs, Lenoir, Larose et Dirand (2000d) ainsi que Lenoir et Sauvé (1998) mettent en avant une approche interdisciplinaire, relationnelle, de complémentarité, entre les diverses composantes de la formation, et qui se complète par une approche circumdisciplinaire qui intègre les savoirs professionnels aux savoirs de formation.

D'autre part, pour Raisky (1993), les curriculums de formation professionnelle devraient suivre la logique de l'action et « rompre avec la partition traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignement : les disciplines scientifiques et générales, les disciplines technologiques et enfin la pratique » (p. 119). Raisky mentionne entre autres que « les savoirs professionnels [...] ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité » (Raisky, 1993, p. 118-119).

Toutefois, il pourrait être imprudent de crier haro sur les savoirs disciplinaires et de vouloir ainsi les écarter un peu rapidement des processus de formation à l'enseignement ou de leur attribuer une position secondaire. L'accentuation de la place des savoirs professionnels suscite chez maints formateurs universitaires l'inquiétude d'un affaiblissement du développement de la pensée sociale, réflexive et critique, au profit d'une technicisation, d'un instrumentalisme réducteur (Tardif et Lévesque, 1998), mais aussi l'inquiétude d'une soumission de la formation aux forces du marché, aux exigences économiques, qui sonneraient le glas d'une formation culturelle, critique et synthétique, qui était la marque de l'Université (Lenoir, 2000a). Freitag (1995, 1996) et Readings (1996) illustrent par exemple cette dernière tendance. Plus encore, une telle tendance inquiète nombre de disciplinaires et de didacticiens des disciplines qui s'interrogent sur le sens de la formation scolaire et sur le glissement dangereux qui, à leurs yeux, s'opère au niveau des finalités éducatives, celles-ci glissant de l'instruction vers la socialisation. Les résultats de l'enquête INES de l'Organisation de coopération et de développement économiques (1995) menée dans douze pays afin d'évaluer les attentes du public à l'égard de l'enseignement montrent que, si l'enseignement des matières scolaires est toujours considéré, une importance plus grande encore est accordée à l'inculcation de qualités telles que la confiance en soi, la qualification et les connaissances requises pour l'obtention d'un

emploi, ainsi que l'aptitude à vivre dans une société multiethnique et multiculturelle. Les exigences sociales découlant des profonds bouleversements qui agitent nos sociétés, par l'arrivée massive d'immigrants qui soulève des questions d'ordre multiculturel cruciales sur le plan de l'insertion sociale, par les problèmes liés à une paupérisation croissante de larges couches de la population, par les problèmes de la violence en croissance exponentielle, etc., feraient oublier que l'école a aussi – sinon avant tout – pour fonction le développement cognitif des élèves qui lui sont confiés.

La position des différents auteurs

Dès lors, la question posée lors de l'appel de textes était la suivante : quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels? Rappelons ici que ces savoirs disciplinaires n'englobent pas seulement les disciplines d'enseignement auxquelles se rattachent les diverses didactiques, mais aussi les autres savoirs disciplinaires (psychologie, sociologie, histoire, épistémologie, éthique, etc.) qui procèdent du système des disciplines scientifiques, qui se retrouvent dans une formation à l'enseignement et que l'on ne peut ignorer dans la réflexion sur les rapports entre théorie et pratique dans un contexte de formation. De façon à guider quelque peu les auteurs, des questions plus précises ont été formulées :

- Quel est ou quel devrait être le statut épistémologique des disciplines scientifiques au sein de la réforme des curriculums de formation professionnelle à l'enseignement? Quelles sont ou quelles devraient être leur place et leur fonction dans ces curriculums?
- Quels fondements théoriques sous-tendent le recours à un curriculum de formation professionnelle à l'enseignement qui ne reposerait plus sur le paradigme du système des disciplines scientifiques?
- Quelles sont ou quelles devraient être les relations à privilégier entre les savoirs disciplinaires et entre ceux-ci et les autres savoirs professionnels dans un curriculum de formation professionnelle à l'enseignement?
- Quel type de curriculum concevoir pour assurer une formation à l'enseignement intégrée, qui assurerait l'établissement de rapports des plus étroits entre théorie et pratique?
- Quels obstacles freinent ou empêchent une conceptualisation et une actualisation de curriculums de formation à l'enseignement qui penseraient autrement la place et la fonction des disciplines? Quels changements permettraient de réduire ou de faire disparaître ces obstacles?
- Quels seraient les effets (positifs et négatifs) sur la formation professionnelle à l'enseignement d'un curriculum de formation professionnelle qui romprait (et de quelle manière?) avec le modèle hégémonique en vigueur (celui du système des disciplines scientifiques)?

Comme les lecteurs pourront le constater, ces questions ont reçu, parfois indirectement, différentes réponses. Dans certains cas, les réponses ont été seulement esquissées, ce qui se comprend bien, étant donné la complexité du problème et le fait que celui-ci est loin d'avoir fait, à ce jour, l'objet d'études nombreuses et approfondies.

L'objectif prioritaire de ce numéro étant d'apporter un éclairage à la fois conceptuel et opérationnel sur ces rapports problématiques entre savoirs disciplinaires et savoirs professionnels dans le contexte d'une structuration curriculaire de la formation à l'enseignement, voyons maintenant brièvement sous quel angle d'approche et comment les différents auteurs ont abordé la question. Les dix contributions, rédigées par des auteurs de Belgique, du Canada, de France, de Grèce, du Québec et de Suisse, ont été réunies de manière à mettre en lumière différentes perspectives.

Dans le premier article, Maurice Sachot confronte le concept de discipline à celui de curriculum, dont l'introduction en France résulterait de la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Son analyse de ces deux modèles paradigmatiques en éducation s'appuie sur un long détour historique qui montre qu'il faut en rechercher les racines dans la Grèce antique, dans l'opposition entre la philosophie en tant qu'*épistémè* et la *paideia* platonicienne en tant que programmation d'une formation, et qu'ils sont tous deux issus du modèle archétypal chrétien. Le premier modèle, curriculaire, émane du processus religieux de sécularisation protestante et caractérise l'organisation des savoirs à enseigner dans le monde anglo-saxon. Le second modèle, disciplinaire, résulte d'un processus politique de laïcisation dans l'univers catholique et domine de ce fait dans le monde francophone. Ainsi, conclut l'auteur, ces deux modèles expriment deux visions du rapport que tissent les êtres humains à la société. La vision curriculaire prône une conception de l'éducation comme acculturation et les disciplines se voient attribuer une fonction strictement instrumentale, alors que la vision disciplinaire met en avant la fonction de médiation culturelle; elle devient le « vecteur de la forme scolaire de l'éducation républicaine ». Au cœur du processus éducatif se trouve dès lors l'instruction en tant que développement de la rationalité scientifique, ce qui fait des disciplines le dispositif central de la formation. Montrant les limites de ce deuxième modèle pour une formation professionnelle à l'enseignement en considérant, d'une part, la fermeture disciplinaire à la mouvance et à la complexité du réel et, d'autre part, la « double substitution didactique » qu'imposent les didactiques des disciplines, l'auteur se demande si la rencontre de ces deux modèles ne conduira pas à leur subversion réciproque et si, de celle-ci, n'émergera pas un nouveau vecteur intégrateur. Il n'en demeure pas moins qu'il défend le maintien de la discipline, dans sa spécificité scientifique qui porte le régime républicain, en tant que « vecteur intégrateur de la formation de l'élève comme de celle du professeur qui assure cette formation ».

Dans la continuité de cette argumentation, l'article suivant, de Bernard Rey, en proposant d'éviter de rejeter hâtivement des enseignements souvent jugés trop « théoriques », met en exergue un mode d'utilisation des sciences humaines et sociales, en tant que structures conceptuelles interprétatives du réel, qui pourrait être fort utile aux enseignants. Il procède à une critique de la conception application-

niste de ces sciences dans l'exercice du métier d'enseignant et il en montre la limite fondamentale, liée aux exigences et aux contraintes propres au champ de l'enseignement, à partir d'un exemple fondé sur l'apprentissage de la lecture. Le passage du processus de construction de savoirs, qui relève de la recherche scientifique, au champ de la pratique enseignante est source de distorsions dont il importe de tenir compte. Et la pratique enseignante, nous fait bien voir l'auteur, impose la prise en compte de nombreuses déterminations – dont celle de permettre aux élèves de donner sens à leurs apprentissages – qui conduisent à la nécessité, pour l'enseignant, de réinterpréter et de réélaborer le discours scientifique, et qui suscitent également chez lui résistances et réticences à l'égard de ce discours et de l'enseignement des sciences. Par contre, tenir compte des savoirs des sciences humaines et sociales offrirait la possibilité aux enseignants de mieux cerner la logique cognitive qui prévaut lors d'apprentissages et de s'éloigner des jugements moraux et empiriques qui constituent des filtres d'analyse réducteurs, sinon simplistes, et qui s'avèrent peu efficaces et non professionnels.

Plutôt que de se pencher sur une discipline en particulier, ainsi que le proposeront ultérieurement deux articles, François Baluteau interroge d'un point de vue historique le rapport dans l'enseignement secondaire français entre le « général » et le « technique » afin de mettre en évidence les logiques distinctes qui caractérisent ces deux formes d'enseignement. Dans un premier temps, l'auteur dresse un portrait de l'enseignement général, celui des lycées. Les visées d'un tel enseignement, lié organiquement à l'univers de l'enseignement universitaire, reposent, montre-t-il, sur une conception humaniste de la culture, constituée de principes, de contenus et d'une méthode ayant pour but une éducation morale et intellectuelle. Dans ce contexte, l'enseignement technique ne peut être appréhendé que comme une formation « seconde et secondaire ». À partir des années 1960, à la suite entre autres des travaux de la sociologie critique, de la reproduction, s'opère un renversement qui conduit à la valorisation d'une « culture réaliste ». Diverses argumentations critiques dénoncent le caractère inégalitaire du modèle éducatif antérieur. Dorénavant, la formation technique et professionnelle est perçue comme devant assurer le développement économique de la nation. Même s'il existe un écart entre le « dire » et le « faire », ainsi que le souligne Baluteau, la valorisation de l'enseignement technique et professionnel s'est traduite par un certain nombre de modifications curriculaires et par l'accroissement des liens avec le milieu du travail. En conclusion, l'auteur identifie plusieurs conséquences de cette transformation de l'espace de formation au secondaire : une ouverture des horizons de formation; une sensibilisation plus grande à l'égard de groupes sociaux qui, autrement, feraient partie des exclus; la « défaite » d'un modèle humaniste plus traditionnel, mais récupéré par l'introduction d'autres valeurs; l'élaboration d'une pédagogie soucieuse d'efficacité instrumentale; une considération plus positive de l'enseignement technique.

Les deux textes suivants posent tous deux la question de la nature de la discipline dans la formation à l'enseignement. Philippe Perrenoud, entend « esquisser quelques hypothèses sur les incidences possibles des nouveaux paradigmes de formation à l'enseignement sur la construction des disciplines scolaires ». Dans un

premier temps, après s'être interrogé sur les sources des disciplines scolaires de façon à montrer qu'elles sont des construits sociaux dont l'ancrage universitaire est loin d'être omniprésent et qu'elles résultent bien davantage d'un patchwork que d'un découpage des disciplines scientifiques, l'auteur tente une définition d'une discipline d'enseignement qu'il caractérise par une « clôture systémique », par une « dignité » des contenus et par une transposition didactique d'ordre pragmatique, ainsi que par une addition hétérogène des contenus. Dans un deuxième temps, sont considérés les effets potentiels de la formation à l'enseignement sur l'évolution des disciplines scolaire. Six axes de réflexion sont alors avancés et explorés sommairement : l'élévation du niveau de formation académique préalable; le développement des didactiques comme disciplines de recherche; la nouvelle sociologie du curriculum; l'approche anthropologique du travail enseignant; les travaux sur l'apprentissage et la cognition; la centration sur des objectifs à moyen terme. En conclusion, Perrenoud relève que la cohérence sociologique d'une discipline scolaire émane de plusieurs sources et que la formation à l'enseignement ne constitue que l'une d'entre elles.

Abdelkrim Hasni, dont le contenu du texte est directement inspiré du cadre théorique de sa thèse de doctorat, s'inscrit sensiblement dans la même ligne de pensée que l'article précédent. Il dégage, à partir d'une analyse extensive de publications francophones et anglo-saxonnes, l'existence de quatre conceptions d'une discipline scolaire, considérée sous l'angle de ses contenus et de ses finalités. En prenant appui sur une grille d'analyse dont les éléments constitutifs sont l'école (le pôle historique), la société (le pôle sociologique) et les disciplines scientifiques (le pôle épistémologique), il fait ressortir les traits caractéristiques de la discipline scolaire en tant que prolongement de la discipline scientifique, de la discipline scolaire en tant que produit et enjeu sociaux, de la discipline scolaire en tant que produit historique de l'école et, enfin, de la discipline scolaire en tant que produit d'une interaction entre les disciplines scientifiques, la société et l'école. Cette classification montre bien que les disciplines scolaires proviennent de noyaux organisateurs à la fois distincts et hétérogènes, qu'elles ne reposent pas, la plupart du temps, sur des nécessités épistémologiques et qu'il importerait d'éviter l'envahissement, particulièrement au primaire, d'un modèle de formation qui serait « surdéterminé par les disciplines universitaires [...] comme s'il s'agissait d'une extension naturelle ».

Dans les deux articles suivants, Anna Chronaki et Donatille Mujawamarija se centrent sur une discipline en particulier pour la considérer sous l'angle de la formation à l'enseignement. Ces deux auteurs reprennent, dans leurs termes, plusieurs des idées précédemment émises, en les illustrant par le biais de cas exemplaires. Anna Chronaki prend comme objet d'analyse les programmes de mathématiques. Elle commence par mettre en évidence trois conceptions des programmes d'études scolaires en mathématiques : la vision traditionnelle (abstraite) des mathématiques présentées comme une « discipline mentale », vision à laquelle adhérait toujours la majorité des enseignants et des élèves (et sans doute les parents aussi); une vision socioculturelle (représentative) des mathématiques, en lien avec une perspective socioconstructiviste influencée entre autres par la pensée vygotskienne; une vision sociopolitique (authentique), enfin, des mathématiques, qui a pour prémisse que

leur finalité est l'éducation à la citoyenneté et pour objectif premier le développement de personnes cultivées, critiques et socialement engagées. L'auteure reprend ensuite ces trois conceptions scolaires des mathématiques en vue de dégager leurs impacts potentiels sur les programmes de formation à l'enseignement des mathématiques, plus particulièrement au regard des contextes d'apprentissage privilégiés et des rôles octroyés aux sujets apprenants. Enfin, dans un troisième temps, l'attention est portée sur les tendances actuelles de la formation à l'enseignement, et cinq grandes conceptions (académique, pratique, technique, personnelle, critique) sont dégagées et, sur ces bases, sont présentées trois orientations majeures qui prévalent quant aux caractéristiques qu'adoptent les curriculums en mathématiques et en formation à l'enseignement des mathématiques.

Pour sa part, Donatille Mujawamarija part d'une brève présentation de l'état de l'enseignement des sciences ici et là dans le monde en s'appuyant sur de nombreux travaux sur le sujet pour considérer ensuite la pratique enseignante dans le domaine. Elle constate, toujours sur la base de nombreux travaux, que les problèmes de cet enseignement sont essentiellement liés en Amérique et en Europe à des facteurs humains, les enseignants adoptant avant tout une position épistémologique empiriste réaliste. Elle souligne en particulier les effets pervers des processus d'évaluation en usage. Enfin, elle appelle à une réflexion épistémologique urgente en vue de revoir la formation des enseignants en sciences et elle avance quelques propositions qui pourraient favoriser une formation reconceptualisée. Ainsi, la formation devrait reposer sur une perspective constructiviste et l'évaluation devrait également se concevoir en fonction d'une telle approche.

Abordant la question en jeu sous un angle différent, celui des représentations préalables du métier d'enseignement, Daniel Favre et Christian Reynaud, en s'appuyant sur différents travaux qu'ils ont menés, mettent en relief quatre représentations qui agissent comme obstacles à l'évolution de la profession enseignante chez les enseignants et qui freinent ou empêchent l'introduction de pratiques pédagogiques innovatrices. La première représentation veut que « les concepts ne se distinguent pas des autres notions, conventionnelles ou annexes, à l'intérieur d'une discipline ». Cela signifie que, pour les enseignants, le développement conceptuel ne paraît pas central et que l'acquisition des concepts se distingue peu ou pas de la rétention des faits de connaissance. Il faudrait se demander ici si un tel constat ne se voit pas conforté, par exemple, par une épistémologie de type réaliste que véhiculeraient également certains curriculums eux-mêmes. On peut en tout cas s'interroger à cet égard quand on observe que le curriculum québécois de l'enseignement primaire a éliminé du premier cycle les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature, qui ont précisément pour objet central le développement conceptuel, la construction de la réalité humaine, sociale et naturelle. La deuxième représentation confond la logique de contrôle de l'apprentissage avec la régulation de ce dernier. On oublie ainsi que les processus d'apprentissage auxquels sont conviés les élèves passent par l'erreur et on ne distingue pas entre des temps d'apprentissage réclamant une logique de régulation et des temps de vérification des acquisitions requérant une logique de contrôle. La

troisième représentation entend exclure l'émotion et, plus largement, les dimensions affectives, des processus de cognition. Les auteurs considèrent que l'épistémologie génétique et l'approche cognitiviste renforcent cette représentation. La quatrième représentation s'appuie sur la conviction que « la sécurité n'est concevable que dans la stabilité », ce qui conduit à figer le savoir, à le présenter comme une vérité immuable et à empêcher le développement d'une pensée complexe qui pourrait être source de gestion de l'incertitude. Ces quatre représentations sont liées à un ensemble de valeurs auxquelles adhèrent les enseignants, valeurs qui relèvent du postulat d'éducabilité ou qui seraient imposées par la société marchande et qui renvoient à une conception du sujet apprenant en tant qu'explorateur ou en tant que conformiste.

Enfin, les deux derniers articles de ce numéro thématique présentent des résultats de recherche. François Larose, Vincent Grenon, Sébastien Ratté et Mary Pearson, en recourant à un titre quelque peu provocant, comparent, dans un premier temps, le discours de différents acteurs intervenant dans le monde scolaire au regard des concepts de discipline et de matière scolaire. Ils analysent tour à tour l'usage qui est fait de ces concepts par Legendre dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, par le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation à travers différents documents officiels, puis, à partir de données de recherches, par de futurs enseignants du primaire et des enseignants en exercice. Dans un deuxième temps, les auteurs procèdent au même exercice auprès des mêmes catégories d'acteurs pour les concepts de savoir et de connaissance. Sans entrer dans les distinguos indispensables et fort instructifs que l'analyse présente, signalons que le flou conceptuel dans lequel baignent ces quatre concepts – flou qui n'a rien d'artistique – est inquiétant, car, en plus de témoigner de confusions potentiellement négatives pour la compréhension des significations éducatives véhiculées par la réforme curriculaire, il pourrait conforter une vision normative et prescriptive des objets d'enseignement.

Bouclant en quelque sorte l'itinéraire proposé par la thématique et suivi par les auteurs précédents, Annie Malo pose la question fondamentale, dans le cadre de la formation à l'enseignement, du rapport entre les savoirs de formation et les savoirs d'expérience, ces derniers étant ici définis à partir du concept de savoir pédagogique de la matière (*pedagogical content knowledge*) développé originellement par Shulman, comme l'ensemble de tous les autres savoirs, mais retraduits, adaptés et insérés dans la pratique. Après avoir présenté le cadre théorique auquel elle recourt en l'inscrivant dans une perspective historique, l'auteure rapporte les résultats d'une étude par observation directe et par entrevue des pratiques de quatre enseignants d'expérience du primaire. Cette étude visait plus précisément à cerner les processus de transformation des différents savoirs de formation à partir du savoir d'expérience, en tenant compte des contraintes de contexte. Plutôt que d'observer une rupture entre les deux types de savoirs, rupture avancée par de nombreuses recherches antérieures, l'étude constate que les savoirs d'expérience se forment en s'abreuvant aux différents savoirs de formation, disciplinaires, curriculaires et pédagogiques. Ces résultats viennent en quelque sorte soutenir la position développée par Bernard Rey.

Conclusion

Que dégager en synthèse de ces différents articles? Tout d'abord, et le lecteur pourra s'en convaincre rapidement, une forte interaction entre les différents textes, car ceux-ci possèdent de nombreuses dimensions complémentaires. Les rapports entre savoirs disciplinaires et savoirs professionnels sont analysés sous différents angles. Alors que, d'entrée de jeu, Sachot met en évidence, à travers une approche historique, l'existence de deux approches, l'une curriculaire, l'autre disciplinaire, dans la conception de l'enseignement, Rey, sur la lancée de la conclusion de Sachot, souligne la nécessité de prendre en compte les dimensions formatrices des disciplines relevant du champ des sciences humaines et sociales et de leurs apports dans un cursus de formation à l'enseignement, tout en insistant sur le fait, comme le montrent les résultats de la recherche de Malo, que ces savoirs disciplinaires sont réinterprétés et adaptés aux circonstances de la pratique enseignante.

Baluteau, quant à lui, confronte deux modèles de formation dans l'enseignement secondaire en France : celui de la formation générale, centré sur un modèle culturel humaniste; et celui de la formation technique, centré sur un modèle culturel instrumental, plus en adéquation avec les orientations qui dominent actuellement dans les sociétés occidentales. Ce regard sociologique, marqué par une forte distanciation de l'auteur à l'égard de toute appréciation personnelle qu'il pourrait porter sur l'objet en cause, apporte un éclairage sociohistorique intéressant qui complète celui de Sachot en mettant en exergue une tendance lourde qui caractérise le monde occidental, celle d'un appétit croissant pour l'activité techno-instrumentale que l'on retrouve dans la plupart des réformes curriculaires, y compris au primaire.

Pour leur part, Perrenoud et Hasni se penchent sur le concept de discipline scolaire et sur ses liens avec la formation à l'enseignement. Il ressort clairement de leurs articles que les rapports de ces disciplines (ou matières) aux disciplines scientifiques sont beaucoup plus ténus que ce que peuvent en dire certains disciplinaires, certains didacticiens. Mais il en ressort aussi que la formation à l'enseignement agit sur la conception des disciplines scolaires, ce que Rey et Malo ont également mis en évidence. Si, maintenant, on considère une discipline scolaire en particulier, ainsi que le font Chronaki et Mujawamarija, on perçoit, avec l'exemple des mathématiques, que ces disciplines scolaires peuvent jouer différents rôles dans la formation en fonction des conceptions qui sont retenues à leur égard, mais aussi, en prenant l'exemple des sciences, en fonction de la position épistémologique dominante et du rôle évaluateur qui leur est attribué. Il s'agit précisément là de l'un des quatre obstacles retenus par Favre et Reynaud qui animent la pensée des enseignants, mais, aussi, possiblement, plus largement, des acteurs sociaux (parents, cadres scolaires, fonctionnaires ministériels, etc.) et des valeurs qui prédominent socialement. À cet égard, il serait, croyons-nous, bien difficile par exemple de privilégier une conception de l'éducation reposant sur des valeurs humaines et sociales si l'idéologie hégémonique impose une vision mercantile de l'éducation et une éthique entrepreneuriale (Lenoir 2000b). Enfin, Larose, Grenon, Ratté et Pearson font état d'une absence de discrimination importante de la part des organismes gouvernementaux en particulier, au

regard des concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance. Le constat d'une telle confusion n'est pas sans laisser craindre de nombreux errements quant à l'interprétation et à l'opérationnalisation des orientations curriculaires.

Bref, et c'est le deuxième point que nous relèverons, ces différents articles mettent bien en relief qu'il existe un rapport étroit, dans la formation à l'enseignement, entre les savoirs professionnels et les savoirs disciplinaires de formation et que ces rapports sont encore loin d'être clarifiés. Il nous semble toutefois que le contenu de ce numéro contribue de manière importante à cette clarification et qu'il a le mérite de mettre en exergue et de laisser en suspens de nombreuses questions qui demandent d'être fouillées par d'autres travaux. Enfin, les textes témoignent aussi nettement de l'apport incontournable des disciplines dans un processus de formation à l'enseignement. Il importe donc à la fois d'éviter de les jeter aux oubliettes de l'histoire – et de la formation – et de cesser de les considérer tant comme les finalités que comme le fil directeur d'une formation professionnelle au métier d'enseignant. Les disciplines scolaires remplissent un rôle fondamental, celui d'être des outils puissants, rigoureux, indispensables à toute formation professionnelle. Elles constituent des processus cognitifs médiateurs essentiels dans le rapport que les êtres humains établissent au monde (Lenoir, 2000c).

Références bibliographiques

BARBIER, J.-M. (l996). Introduction, dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, p. 1-17.

CARTER, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach, dans W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, NY : Macmillan, p. 291-310.

FOUREZ, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.

FREITAG, M. (1995). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec-Paris : Nuit blanche/La Découverte.

FREITAG, M. (1996). La « technocratisation » de la recherche et l'abandon du projet pédagogique en sciences sociales, dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 41-62.

GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. et SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration* (trad. M. Audet). Paris : Presses universitaires de France (1re éd. 1984).

GINBOURGER, F. (1992). La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social. *Éducation permanente*, vol. 111, p. 11-17.

GOODLAD, J.I. et SU, Z. (1992). Organization of the curriculum, dans P.W. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York, NY : Macmillan, p. 327-344.

ISHLER, R.E., EDENS, K.M. et BERRY, B.W. (1996). Elementary Education, dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton, E. (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, NY : Macmillan, p. 348-377.

LACOMBE, D. (1989). Didactique. A - La didactique des disciplines, dans P.-F. Baumberger (dir.), *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis, tome 7, p. 393-396.

LENOIR, Y. (1999). Interdisciplinarité, dans J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette, p. 291-314.

LENOIR, Y. (2000a). La recherche en éducation : quelques enjeux à l'aube du 21e siècle, dans Conférence d'ouverture, 13e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (Amse) / World Association for Educational Research (Waer), Sherbrooke, 26 juin. [En ligne] http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html.

LENOIR, Y. (2000b). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?, dans Communication au colloque international *L'obligation des résultats en éducation* organisé par le Labriprof-CRIFPE et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), 13es Entretiens Jacques-Cartier, Université de Montréal, 4-6 octobre juin. [En ligne] http://www.educ.usherb.ca/grife/index.html.

LENOIR, Y. (2000c). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 22, no 1, p. 177-222.

LENOIR, Y., LAROSE, F. et DIRAND, J.-M. (2000d). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires?, dans M. Bataille et B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des futurs cadres de l'entreprise*. Toulouse : Université de Toulouse – Le Mirail / Institut national des sciences appliquées (INSA) (CD-Rom).

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*, vol. 125, p. 109-146.

MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : quelle attente?* Paris : OCDE.

PASTRÉ, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, vol. 111, p. 33-54.

PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

RAISKY, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique, dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 101-121.

RABARDEL P. et SIX, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation permanente*, vol. 123, p. 33-45.

RAYMOND, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, nº 4, p. 187-200.

RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 47-102.

READINGS, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

ROGALSKI, J. (1995). Former à la coopération dans la gestion des sinistres : élaboration collective d'un dispositif d'actions. *Éducation permanente*, vol. 123, p. 47-64.

ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

ST-ARNAUD, Y. (1995). Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, nº 1, p. 21-38.

SACHOT, M. (1998). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel. Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (Documents du GRIFE nº 1).

SAMURÇAY, R. et PASTRÉ, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, vol. 123, p. 13-31.

SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY : Basic Books.

STENGERS, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.

STICHWEH, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (trad. F. Blaise), Lille : Presses universitaires de Lille.

TARDIF, M., GÉRIN-LAJOIE, D., LENOIR, Y., LESSARD, C., MARTIN, D., MUJAWAMARIJA, D. et MUKAMURERA, J. (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement, dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *A pan-canadian education research agenda / Un programme pancanadien de recherche en éducation*, Ottawa : Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude en éducation, p. 91-119.

TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (1998). Introduction générale, dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France, p. 7-70.

TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, nº 1, p. 55-69.

TARDIF, M. et LÉVESQUE, M. (1998). Conclusion, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 267-279.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. et MOON, B. (1998). A Critical Analysis of the Reseach on Learning to Teach : Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 2, p. 130-178.