

Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire

Yves Lenoir
Mario Laforest
université de sherbrooke

Le programme d'études québécois de sciences humaines au primaire actuellement en vigueur est considéré sous l'angle du choix des rapports aux savoirs qu'il entend privilégier en mettant de l'avant une démarche d'apprentissage prétendue "naturelle." Les assertions qui émaillent le discours reposent sur un rapport au savoir réifié qui renvoie à des perspectives épistémologiques réalistes des plus traditionnelles. Un tel choix assure une cohérence épistémologique avec le modèle d'intervention éducative que sous-tend le programme et que Not relie aux méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif. Il assure également, par l'union à première vue contradictoire de ce modèle d'intervention et de l'approche "naturelle" qui crée l'illusion d'une participation active et responsable de la part du sujet à un processus de dévoilement, une vision rassurante de l'idéologie éducationnelle qui sous-tend la conception du programme.

The Quebec primary school social studies curriculum favours certain kinds of knowledge it claims are "natural" for young learners. Its traditionalist and realist epistemology is consistent with self-contradictory models of educational intervention and (as Not says) of cognition. This curriculum overcomes the visible contradiction between intervention and "natural" (that is, participatory and autonomous) learning, under the guise of a reassuring ideology.

La question du savoir, de sa production, de sa diffusion et de son appropriation s'est élevée au cours des vingt dernières années au rang de préoccupation cruciale dans le domaine de l'éducation formelle. De concert avec certaines influences proprement économiques qui caractérisent nos sociétés occidentales, il faut reconnaître qu'elle provient, entre autres, de l'influence des travaux de la psychologie cognitiviste et, particulièrement, des courants constructivistes, de ceux de la sociologie et de l'épistémologie critique qui plongent leurs racines dans la pensée dialectique.

La présente analyse critique portera sur les propositions que véhicule le programme québécois de sciences humaines au primaire (Gouvernement du Québec, 1981) vis-à-vis des rapports au savoir.¹ Nous entendons par rapports au savoir à la fois les représentations évoquées de ce qu'est le savoir et des modalités d'accession à ce savoir, dans le sens général de "système de conceptualisation" que donne Chevallard (1989).

Trois questions sont soulevées: (1) Quelles conceptions et quelles modalités d'appréhension du savoir les concepteurs du programme et du guide ministériels

(Gouvernement du Québec, 1981, 1983a, 1983b) privilégient-ils? (2) À quels courants épistémologiques et idéologiques participent ces conceptions? (3) Quels peuvent être, conséquemment, les impacts majeurs de ces conceptions sur l'enseignement et les apprentissages en sciences humaines?

Dans un premier temps, nous exposerons les principaux éléments pertinents à notre propos relatifs à la conception ministérielle telle qu'elle apparaît dans le guide officiel d'accompagnement du programme (Gouvernement du Québec, 1983a, 1983b). Ces données nous permettront, dans un deuxième temps, de faire ressortir les tendances relatives à la conception du savoir et au mode d'acquisition de ce savoir qui marquent ce programme. Enfin, en conclusion, à titre d'hypothèse interprétative, nous ferons ressortir la cohérence qui existe entre des positions apparemment contradictoires dans le discours pédagogique ministériel.

LE DISCOURS DES CONCEPTEURS DU PROGRAMME

Le programme et le guide: une brève contextualisation

L'actuel programme d'études en sciences humaines au primaire, "défini en termes d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage" (Gouvernement du Québec, 1981, p. 3), a pour objectif global d'"amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit" (Ibid., p. 14), c'est-à-dire de lui permettre d'acquiescer, à travers une approche intradisciplinaire, globalisante et relationnelle, par le développement des trois concepts interreliés de base—l'espace, le temps et la société—une représentation conceptuelle relative, limitée et temporaire de la réalité humaine, dans ses structures sociales spatiotemporellement déterminées (Lenoir, 1990).

Il est accompagné, comme tous les autres programmes d'études, d'un guide pédagogique dont le but est d'"offrir aux enseignants les informations et les explications susceptibles de les aider à s'appropriier le nouveau programme tant dans ses aspects théoriques que dans son application pratique" (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 1).²

Alors que le programme énonce, en s'appuyant sur un objectif global et des objectifs généraux, un ensemble d'objectifs terminaux et intermédiaires, le guide, qui se veut un instrument d'orientation et de soutien sur les plans didactique et pédagogique, traite longuement "des façons et des moyens de réaliser l'enseignement des sciences humaines: la démarche d'enseignement, les moyens pédagogiques et l'évaluation" (Ibid., p. 1).

La démarche d'apprentissage proposée

Ne sera pris ici en considération que l'un des sous-éléments traités dans le guide à l'intérieur des indications relatives à la démarche d'enseignement: en effet, nous ne considérerons, dans la suite de cet article, que la démarche d'apprentis-

sage, entendue comme l'une des dimensions "de la méthodologie de l'enseignement des sciences humaines au primaire" (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 13). Le guide relève d'abord que "tout au long de sa vie, l'être humain poursuit une incessante quête de sens, un apprentissage continu animé par un constant besoin de connaître et d'appriivoiser le réel" (Ibid., p. 14). Et ces multiples apprentissages s'effectuent toujours sensiblement "selon une même démarche, un même cheminement" (Ibid., p. 14).

Pour le guide, il s'agit pratiquement d'une évidence: "La démarche d'apprentissage exposée ici reprend simplement le cheminement que suit habituellement l'esprit humain pour comprendre le réel et résoudre les problèmes de la vie, les grands comme les petits" (Ibid., p. 14). Ainsi, à travers "trois grandes phases: l'exploration, le traitement des informations et l'échange [. . .] très intimement reliées entre elles par une préoccupation constante de réflexion sur le réel, c'est-à-dire d'observation, d'interrogation, de comparaison et d'interprétation des réalités" (Ibid., p. 14), elle respecte selon "un ordre logique qui n'est cependant pas absolu [. . .] les grandes étapes du cheminement de celui qui apprend, depuis la perception initiale qu'il a d'une réalité jusqu'à la perception nouvelle qu'il s'en donne à travers ses apprentissages" (Ibid., p. 14). Il s'agit en fait, signale le guide, d'un "schéma circulaire de réflexion" (Ibid., p. 14).

Le guide présente ensuite chacune des étapes en se plaçant d'abord du point de vue du cheminement attendu de la part de l'élève, puis du point de vue de l'enseignant, pour préciser les interventions que ce dernier doit poser en termes de démarche pédagogique pour favoriser la démarche d'apprentissage.

En explicitant la phase de recherche et de traitement des informations, le guide signale qu'il s'agit là du "coeur de tout apprentissage. Dans la vie courante, c'est le moment plus ou moins long, mais toujours très intense, où l'on s'informe, expérimente et analyse les données pour trouver la signification recherchée. C'est aussi et peut-être surtout le moment privilégié où chacun, à sa mesure et à sa manière, développe son habileté à décoder le réel, à le recevoir tel qu'il est — et non tel qu'il voudrait qu'il soit — à l'examiner de plus près, à établir des relations qui jusque-là passaient inaperçues et, ce faisant, à actualiser son potentiel et sa confiance en soi" (Ibid., p. 15).

Enfin, dans la conclusion à la présentation de la démarche d'apprentissage et des modalités d'intervention qui doivent la guider et la soutenir (Ibid., p. 15), le guide ferme la boucle en reprenant l'idée que les apprentissages en sciences humaines au primaire reposent sur une démarche naturelle: "Telle que présentée ici, la démarche d'apprentissage met l'accent sur la force et la richesse du processus naturel d'apprentissage" (Ibid., p. 16).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

Le regard critique qui sera maintenant porté sur cette position sera développé en fonction de trois axes, de façon à faire ressortir: (1) que le guide met de l'avant

une conception réifiée du rapport au savoir; (2) qu'il entretient une confusion entre la démarche d'apprentissage spontanée, dite "naturelle," et les démarches d'apprentissage à caractère scientifique; (3) qu'il promeut ainsi un modèle d'intervention flottant, qui se promène de manière ambiguë des méthodes d'auto-structuration cognitive aux méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (Not, 1979).

Une conception réifiée du rapport au savoir

La position des rédacteurs du programme d'études et du guide est claire: il importe que l'élève, en recourant à la démarche naturelle, décode le réel et le reçoive "tel qu'il est—et non tel qu'il voudrait qu'il soit" (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 15).

Une telle assertion repose sur un rapport au savoir qui renvoie à des perspectives épistémologiques réalistes des plus traditionnelles. En effet, le réalisme qui marque cette pensée, de type positiviste, conduit à considérer la réalité comme une entité indépendante de nous. Il est dès lors permis de parler de réification, c'est-à-dire de "chosification" de la réalité: on attribue aux objets des propriétés qui appartiennent en propre au sujet et au rapport d'objectivation qui le constitue en tant que tel. Pour Lukàcs (1923/1960), l'activité humaine et ses produits s'opposent à l'être humain lui-même en tant que "quelque chose d'objectif, d'indépendant de lui et qui le domine par des lois propres, étrangères à l'homme" (p. 113–114). Ainsi, l'être humain produit une réalité sociale qui le nie. Le savoir apparaît un objet étranger et autonome: "knowledge in the objective sense is knowledge without a knower: it is knowledge without a knowing subject" (Popper, in Kavaloski, 1979, p. 226). Et une double réification s'opère alors, car en plus de ne retenir que l'apparence phénoménale des choses comme étant l'expression de la réalité telle qu'elle existerait, une valeur d'explication théorique lui est allouée (Borel, 1978; Kosik, 1970).

Comme nous l'avons déjà souligné en fonction d'un autre objet (Lenoir, 1993b), une telle façon de concevoir le rapport au savoir repose sur la conviction que le savoir préexiste à l'être humain et que son existence est indépendante de lui. Petrie (1992), empruntant l'expression à Jane Roland Martin, parle de "dogma of God-given subjects" (p. 299, 306). Et Horkheimer (1968/1974b) avait déjà stigmatisé le fait que "la totalité du monde perceptible, telle qu'elle est donnée pour l'individu vivant dans la société bourgeoise [. . .] est considérée par le sujet qui le pense comme le degré suprême de la réalité—le donné qu'il faut bien prendre tel qu'il est" (p. 29). Ainsi, sous prétexte de coller à la réalité de la vie, de lui être fidèle, la substitution au savoir d'un soi-disant réel tangible et concret, immédiatement perceptible, occulte alors le fait que ce réel est lui-même, d'abord et avant tout, une construction humaine élaborée à l'origine à partir d'autres bases que scientifiques.

Voilà un axiome dont les effets sur les processus d'apprentissage sont loin d'être négligeables, puisqu'il réclame la soumission du sujet apprenant aux discours livresques des manuels scolaires, à la parole du maître, bref à des positions idéologiques qui visent à légitimer des situations de fait, des rapports sociaux, etc. À titre illustratif, il ne pourra être question que de "conquête de la Nouvelle-France" (Gouvernement du Québec, 1981, p. 44), point de vue franco-québécois, et non de libération d'un peuple du joug du féodalisme, point de vue anglo-canadien; il y a eu "découverte" de l'Amérique au XVI^e siècle, tandis que les premiers hommes y sont "arrivés" il y a environ 35 000 ans (Ibid., p. 44) et que l'on oublie l'"arrivée" des Vikings. Or, si l'on s'inscrit dans une perspective constructiviste, il n'est pas de représentation, quel que soit le discours, mythique, cosmologique, religieux, éthique, scientifique ou techno-instrumental, qui ne soit production réalisée par l'être humain vivant en société.

L'impact d'une telle épistémologie sur l'éducation peut être dramatique. Pour Kavaloski (1979, p. 226–228), l'apprentissage revient alors à un processus exclusivement d'assimilation (ou d'internalisation) d'objets de savoir établis de façon hétéronome:

Il en retire trois conséquences qu'il qualifie de désastreuses: 1^o le savoir humain est réduit à un ensemble de biens à posséder et à consommer; 2^o l'élève agit en tant que consommateur et en tant que réceptacle pour le savoir; 3^o l'enseignant est considéré comme le dépositaire du savoir, comme un privilégié qui, ayant accès au savoir, peut le délivrer en tranches. (Lenoir, 1993b, p. 390)

Il faut ajouter (4) que l'enseignement est conçu, dans cette perspective et selon le modèle hétéronome retenu, comme un acte de révélation, d'imprégnation ou de dévoilement du savoir. Et, (5) une telle formation conduit à des effets négatifs sur le développement de la conscience sociale et de la pensée critique. L'alternative a été très bien posée il y a plus de 60 ans par Gramsci (1975):

[E]st-il préférable de "penser" sans en avoir une conscience critique, sans souci d'unité et au gré des circonstances, autrement dit de "participer" à une conception du monde "imposée" mécaniquement par le milieu ambiant; [. . .] ou bien est-il préférable d'élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique et par conséquent [. . .] [de] participer activement à la production de l'histoire du monde, [d']être à soi-même son propre guide au lieu d'accepter passivement et de l'extérieur une empreinte imposée à sa propre personnalité? (p. 132)

Cette vision dévalue également les représentations de l'enfant et les ravalent au rang de fantasmes, de fictions projectives. Si les auteurs du guide reconnaissent l'existence de telles représentations, ces dernières, que le guide nomme "perceptions" (ce qui les renvoie à un niveau préconceptuel), ne sont prises en compte que pour stimuler l'intérêt et permettre, grâce à leur confrontation, la phase d'exploration (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 15). Cependant, elles ne sont

plus utilisées par la suite, ne serait-ce que pour assurer un rapprochement comparatif avec les nouveaux acquis. En fait, les “perceptions” sont assimilées à la réalité, sinon deviennent le réel; pourtant, les objets de la perception, Horkheimer (1968/1974b) l’exprime clairement, sont le résultat de l’action humaine, d’un rapport établi entre le sujet et l’objet masqué par la réification. Cette façon d’aborder le savoir n’est toutefois pas étonnante quand on se place dans une perspective plus idéologique qu’épistémologique. En effet, elle sert d’abord à transmettre les valeurs idéologiques et ne peut risquer de compromettre sa cohérence au travers de constructions autonomes et critiques.

Une confusion entre la démarche d’apprentissage spontanée, dite “naturelle,” et les démarches d’apprentissage à caractère scientifique

Le guide clame haut et fort l’existence d’une démarche naturelle, démarche circulaire unique, puisqu’il s’agit d’“une même démarche, un même cheminement [. . .] du processus naturel d’apprentissage” (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 14, 16), que l’esprit humain suit habituellement “pour comprendre le réel et résoudre les problèmes de la vie” (Ibid., p. 14) et dont la force et la richesse (Ibid., p. 16) sont assurément, pour les auteurs du guide, garantes de son efficacité. Une telle simplification, qui se retrouve de façon plus ou moins explicite dans divers programmes, est sans doute exprimée avec le plus de force dans celui de sciences humaines (Lenoir, 1991b).

Sur cet aspect, la confusion est extrême, mais conséquente avec la conception réifiée du savoir, puisqu’aucune différence entre réel et réalité n’est établie et que celui-là se donne tout achevé à qui possède les clefs pour y accéder! Représentations et concepts scientifiques se confondent donc et s’équivalent, et leur élaboration relève d’une démarche exclusive qui doit ouvrir les portes qui obstruent le passage vers le savoir: d’où un premier niveau de confusion!

Mais il est un deuxième niveau de confusion qui se situe dans l’appel à “la” démarche naturelle retenue dans le guide et le modèle d’intervention éducative qui est implicitement privilégié dans le programme. Il y a mal donne . . . En effet, les rédacteurs du guide se sont inscrits au sein d’une approche inductive des plus naïves, depuis longtemps dénoncée (par exemple, Chalmers, 1976/1987; Gillieron, 1985; Piaget, 1947/1967). Cette approche, sur le plan de l’enseignement, a été bien décrite et modélisée entre autres par Not qui l’identifie de façon générique, car elle englobe de nombreux courants, en parlant des méthodes d’auto-structuration cognitive (Not, 1979, 1987; Lenoir, 1991a).

Or, la démarche “naturelle,” spontanée, qui est en fait largement une démarche inductive, faite de tâtonnements empiriques, d’essais et d’erreurs, de tentatives multiples, et à laquelle l’être humain fait habituellement appel pour régler ses problèmes de vie, n’assure nullement qu’elle puisse, de par ses caractéristiques propres, permettre que son utilisateur parvienne au “réel tel qu’il est.” Pourtant, signalons-le dès à présent, et cela peut paraître contradictoire, le programme

requiert, pour sa part, un cheminement qui assure l'atteinte des objectifs prescrits, ce qui nécessite la mise en branle non d'une investigation spontanée relevant du seul sujet qui apprend, mais bien d'une structuration contrôlée de l'extérieur.

Il nous faut réagir contre l'appel à la méthode inductive—appel qui se comprend bien de la part des pédagogies d'autostructuration cognitive qui la perçoivent comme la méthode “naturelle” de l'enfance—en tant que démarche d'apprentissage appropriée. “Même à titre de description idéale, c'est-à-dire irréaliste,” atteste Gillieron, “l'inductivisme n'est plus actuellement justifiable” (Gillieron, 1985, p. 13). Il apparaît impossible de légitimer l'inductivisme naïf, pour lequel le fondement du savoir se trouve dans l'observation rigoureuse et méthodique du réel en dehors de tout préjugé (ce qui implique à la limite la croyance dans l'objectivisme), ainsi que l'expose Chalmers (1976/1987, p. 33–34) en illustrant ses faiblesses par le rappel de la “dinde inductiviste” de Bertrand Russell. Il importe de reconnaître qu'aucune observation n'est neutre ni exhaustive, mais qu'elle résulte nécessairement d'un angle d'approche qui la conditionne, que les perceptions elles-mêmes sont tributaires des connaissances et expériences antérieures du sujet, mais aussi de ses attentes et de son état d'esprit général (ses structures d'accueil, ses modèles théoriques d'interprétation, etc.). Les énoncés d'observation ne sont pas premiers: “contrairement aux affirmations inductivistes, ils doivent être précédés par une théorie, et deviennent par là même aussi faillibles que la théorie qu'ils présupposent” (Ibid., p. 50).

Si le tâtonnement empirique, relié à l'intelligence pratique, n'est pas réductible à une démarche à caractère expérimental, car il se retrouve dans les essais humains tant d'appréhension du réel, de résolution de problèmes que de vérification de points de vue émis ou d'observations effectuées, il ne peut encore moins être considéré comme le précurseur “naturel” d'une méthodologie expérimentale. En effet, en fonctionnant comme un aveugle, sans jamais prévoir les conditions de la réussite, il s'oppose à la démarche expérimentale. Y recourir sur le plan pédagogique peut avoir de sérieux effets négatifs, signalent entre autres Giordan (1987), Giordan et de Vecchi (1987) ou, encore Astolfi et al. (1978), si le tâtonnement n'est pas récupéré, analysé et réinséré dans une démarche à caractère scientifique. Not indique lui aussi que “la démarche empirique simple et la méthode expérimentale sont deux démarches différentes” et qu'il “n'apparaît entre l'une et l'autre aucune relation qui autorise à penser qu'en exerçant la première, on prépare nécessairement la seconde. Chacune paraît régir son domaine et requérir une éducation appropriée aux conditions de son développement. Si l'on s'en tient à de simples considérations empiriques, on manquera tout le travail de théorisation nécessaire pour passer de l'expérience courante à la connaissance méthodique et rationalisée” (Not, 1979, p. 137).

En fait, une telle position des auteurs du guide reflète l'incompréhension véhiculée à l'égard d'une démarche à caractère scientifique ainsi qu'un imbroglio grave entre l'induction saisie comme processus psychologique et l'induction utilisée comme procédé logique. L'approche “naturelle”—qui adhère à l'idée de

l'innéité d'une telle démarche et qui confond ce distinguo relatif à l'induction — s'appuie sur une longue tradition, extraite des pédagogies d'autostructuration cognitive, fortement centrée sur la seule perspective psychologique, et décontextualisée éventuellement des visées des auteurs qui l'ont mise de l'avant. Ainsi, Dewey (1909/1933) avait déjà décrit ce processus d'apprentissage, directement lié aux conflits incessants que l'être humain rencontre dans ses rapports avec les milieux de vie, et avait distingué dans l'acte de pensée "cinq pas logiquement distincts" (p. 72). Plus près de nous, Smith (1975/1979) affirme, par exemple, que "tous les enfants et tous les adultes sont normalement dotés du processus de base qui permet la modification et l'élargissement de la structure cognitive; ils ont ainsi une capacité innée d'apprendre" (p. 130) et il identifie une procédure en quatre étapes à laquelle l'être humain aurait recours. Ces auteurs, et bien d'autres, dont Claparède (1930/1958), à côté du piège d'une dérive psychologisante liée étroitement à des conceptions épistémologiques de type soit réaliste, soit nominaliste, dans lesquelles ils sont plus ou moins tombés, ont célébré les capacités de la pensée enfantine et ont affirmé la nécessité d'en tenir compte.

Ce que le guide s'efforce sans doute de souligner, nous semble-t-il, c'est que l'enseignement sera probablement plus efficace et plus fécond s'il respecte les phases psychologiques de l'apprentissage, telles qu'on les appréhende de nos jours. Dans ce sens, il s'avère tout à fait justifié de promouvoir la mise en place de conditions qui puissent favoriser des processus d'apprentissage requérant l'interaction entre l'investigation et la structuration. En retournant au processus d'équilibration majorante de Piaget et aux concepts interagissants d'assimilation et d'accommodation, on peut rappeler que celui-ci montre combien la théorie du tâtonnement est limitée et dégage la nécessité d'une activité assimilatrice, "aussi nécessaire à la structuration des formes les plus passives de l'habitude (conduites conditionnées et transferts associatifs) qu'au déploiement des manifestations visiblement actives (tâtonnements orientés)" (Piaget, 1947/1967, p. 107).

Ainsi, au lieu de ne retenir de façon prioritaire qu'une phase d'apprentissage explicite, celle d'investigation spontanée centrée sur l'assimilation ou de structuration contrôlée s'appuyant sur l'accommodation (ce qui n'exclut pas le recours à une seconde phase, de structuration ou d'investigation, laquelle demeure cependant aléatoire), selon que l'on opte pour des méthodes d'autostructuration cognitive ou d'hétérostructuration cognitive, il importerait d'appréhender les démarches d'apprentissage dans la perspective d'une interaction de trois phases en interaction non linéaire, d'investigation spontanée, d'investigation structurée et de structuration régulée (Lenoir, 1991a, 1991b) et de saisir le passage de l'investigation spontanée à l'investigation structurée non comme un cheminement normal, continu et progressif s'effectuant de façon inévitable et harmonieuse, mais bien en des termes de conflit cognitif et de rupture. Cette conception requiert donc, au niveau des processus d'apprentissage, une distanciation par rapport à l'approche inductive et la mise en place d'une méthodologie qui puisse tout à la fois tenir compte des représentations et favoriser la conceptualisation,

“l’émergence de la connaissance scientifique,” dirait Bachelard (1949/1986, p. 146), la théorisation de la pratique à travers les activités symboliques, la structuration discursive qui agit comme principe organisateur de pensée et d’action.

En conséquence, plutôt que de revendiquer la mise en place d’une démarche pédagogique universelle et exclusive qui réponde à un processus “naturel,” il serait bien davantage approprié de considérer les processus d’apprentissage, qui procèdent à la fois par assimilation et accommodation, comme les fondations indispensables, les conditions préalables à partir desquelles différentes démarches à caractère scientifique doivent être peu à peu appréhendées par les élèves du primaire. Ces démarches diversifiées et fonctionnelles (communicationnelle, expérimentale, de conceptualisation, de résolution de problèmes) sont d’ailleurs également objets d’apprentissage. Or, les concepteurs du guide ministériel demandent aux enseignantes et enseignants de promouvoir le développement de démarches d’apprentissage qui sont présentées comme “naturelles,” comme appliquées dans la vie quotidienne et comme relevant du “bon sens”! S’agirait-il de faire apprendre aux écoliers ce qu’ils maîtrisent déjà? Ou encore, sur le plan idéologique, faudrait-il considérer l’adhésion à des contenus idéologiques comme le produit d’une démarche “naturelle”?

Par ailleurs, à ne prendre en considération que la dimension psychologique des processus d’apprentissage, il s’opère une évacuation plus ou moins consciente, mais certaine, des démarches spécifiques aux matières. En effet, ces démarches, qui sont plurielles, interviennent en tant que processus médiateurs tant dans la construction de la réalité, ce qui est le cas des sciences humaines, que dans son expression et dans la mise en relation avec elle. Un tel comportement tend alors à appréhender les processus d’apprentissage soit comme un mode de communication, soit comme une résolution de problèmes. En conséquence, le développement conceptuel, propre aux matières qui visent prioritairement la production de la réalité (les sciences humaines et les sciences de la nature au primaire), est exposé à ne relever que de mécanismes qui privilégient le renforcement des représentations initiales, la production tâtonnante et aléatoire, sinon le recours au seul imaginaire. L’apprentissage des démarches à caractère scientifique et de la démarche de conceptualisation en particulier risque, dans un tel cas, d’y être à toutes fins utiles inexistant.

Un modèle d’intervention flottant, qui se promène de manière ambiguë des méthodes d’autostructuration cognitive aux méthodes d’hétérostructuration cognitive de type coactif

Le dernier aspect que nous considérerons porte sur les modèles d’intervention éducative qui influent sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants du primaire en sciences humaines. Le choix d’un rapport objectiviste au savoir et l’appel à une démarche dite “naturelle” dans le guide conduisent à

une profonde ambiguïté entre le modèle d'intervention implicitement mis de l'avant par le guide et le modèle qui ressort des conceptions actualisées dans le programme d'études.

D'une part, dans le cadre des pédagogies d'autostructuration cognitive, la démarche d'apprentissage est saisie dans sa dimension "naturelle," spontanée. Rappelons que, pour Halbwachs (1981), un apprentissage naturel peut se définir comme étant "celui qui participe au développement spontané du système cognitif en présence de tous les stimuli produits par l'environnement et la vie quotidienne" (p. 16). Pour sa part, Legendre (1988) définit ainsi la méthode naturelle d'apprentissage: "Méthode d'apprentissage générale qui s'appuie principalement sur les ressources personnelles du sujet dans ses activités quotidiennes d'apprentissage" (p. 371). Il importe, en conséquence, de distinguer nettement une démarche de ce type, s'appuyant sur les courants maturationnistes ou développementaux, s'exerçant dans le quotidien et conduisant à la production de représentations, d'une démarche à caractère scientifique, de production conceptuelle dans le cas des sciences humaines, ce qui ne signifie aucunement que l'utilisation de la seconde exclut le recours à la première. Bien au contraire, elle s'avère indispensable dans la perspective d'une approche d'interstructuration cognitive qui recourt à des perspectives constructiviste et interactive, et elle constitue même la première étape, d'investigation spontanée, faisant appel aux schèmes assimilateurs, de tout processus de cognition.

En référence à ces pédagogies d'autostructuration cognitive, toutefois, de tels modèles, qui ont particulièrement fleuri au cours des années 1970, relèvent largement, au Québec, de cette conviction que l'apprentissage et l'enseignement découlent d'une organisation endogène et que celui qui apprend est son propre enseignant, le seul sujet qui développe de lui-même ses propres potentialités. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1971) sur *L'activité éducative* illustre parfaitement cette option. Il fait référence de façon régulière et positive à une nature enfantine: ainsi l'enfant "est naturellement spontané; il est spontanément lui-même sans effort ni contrainte; il est inventif et autonome [. . .]. Il possède comme d'instinct le sens du rythme [. . .]. Il est spontanément porté à s'exprimer [. . .]. Il apprend, poussé par sa curiosité naturelle," etc. (Ibid., p. 26).

Dans les pédagogie d'autostructuration cognitive, le savoir est d'abord conçu comme une réalisation existentielle et un épanouissement de soi résultant d'un ensemble d'expériences menées dans un contexte agréable qui permettent de découvrir progressivement la réalité des choses et d'apprendre à vivre. Ainsi, enseignant et apprenant, dont l'importance est surévaluée, ne font qu'un à toute fin pratique. Et même si l'existence du premier est reconnue, mais avant tout à titre d'animateur, il demeure en dehors des processus d'apprentissage. La priorité est alors mise sur le savoir-être, sur la relation psychopédagogique. Comme le mentionne Delorme (1982), "La pédagogie apparaissait essentiellement comme un problème de communication" (p. 92).

D'autre part, en lien direct avec l'idéologie éducationnelle systémique et fonctionnelle qui prédomine actuellement, et à partir de laquelle la plupart des référents constitutifs du programme ont été élaborés, ce dernier privilégie nettement le recours à des méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (Not, 1979), ce qu'illustre bien toute son organisation fondée sur une batterie, au moins théoriquement hiérarchisée, d'objectifs de comportements observables et mesurables.³ La coaction⁴ y demeure cependant des plus restreintes; elle est même fictive dans les faits, puisque le sujet apprenant n'est en fait qu'un pseudo-sujet, un sujet assujéti, un sujet "apparent" qui réagit à des *stimuli* (le "sujet réel" demeurant l'agent éducatif), le récepteur — actif néanmoins — d'un message conçu, programmé, balisé de l'extérieur et inculqué progressivement, à partir d'unités d'apprentissage séquentiellement prédéterminées: "les voies sont tracées à l'avance en fonction d'un éventail de choix qui a été préétabli et l'élève est dirigé par le système sur le trajet correspondant à une réponse qu'il n'a pas construite mais choisie" (Not, 1979, p. 75) parmi différents possibles acceptables scientifiquement sans doute, mais aussi normativement sur le plan social. On peut donc parler d'une approche axée sur le dévoilement d'un savoir prédéterminé, où l'attention porte sur la définition *a priori* de ce savoir en termes d'objectifs, sur l'identification des procédures didactiques et pédagogiques les plus à même d'assurer l'atteinte de ces objectifs et sur l'évaluation du cheminement et du résultat cognitif exprimé de façon comportementale.

La priorité, dans cette approche fondamentalement hétérostructurelle, est alors mise sur le paraître extériorisé et sur le savoir-faire, sur l'instrumentalisation, sur la capacité d'appliquer des gestes et des opérations préfabriquées en fonction d'effets à produire, compte tenu des objectifs fixés, non sur l'appréhension et la compréhension du réel et sur la prise de conscience des actions et des rapports sociaux. L'apprentissage repose sur une structuration imposée et suivie d'une investigation contrôlée, à différencier nettement d'une investigation structurée et d'une structuration régulée propre aux méthodes d'interstructuration cognitive (Lenoir, 1991a).

Au delà de cette opposition qui pourrait paraître irréductible entre le recours à une démarche "naturelle" généralement associée aux méthodes d'autostructuration cognitive et à une structuration hétéronome des savoirs à enseigner requérant un modèle d'intervention coactif, il est permis de dégager à la fois une cohérence épistémologique et une complémentarité idéologique. En effet, ce choix, qui met hors circuit les finalités sociopolitiques poursuivies, se voit occulté par un appel à un "processus naturel d'apprentissage." Celui-ci crée l'illusion d'une participation active et responsable de la part du sujet à un processus de dévoilement — et non de (re)construction — d'une réalité dont les contenus cognitifs sont déjà déterminés, agencés et contrôlés de façon hétéronome, alors que ce processus implique en fait, nous venons de le mentionner, un assujétissement du sujet apprenant, le recours à des procédures d'inculcation préétablies en séquences,

déjà largement balisées, canalisées et déterminées d'avance de l'extérieur de celui qui apprend.

En fait, l'appel à une démarche "naturelle" procède d'une position épistémologique de type "continuiste," comme le montrent très clairement Deschamps et Clémence (1990) dans leur analyse des théories de l'attribution: si le profane, dans ses activités quotidiennes, n'est pas un "professionnel de la connaissance," pour de nombreux auteurs "il n'en reste pas moins que la façon 'naïve' dont il utilise l'information pour construire ses savoirs est conçue comme isomorphe aux façons dont est traitée l'information dans la production scientifique" (p. 102). Comme le supposent certains chercheurs, l'être humain se comporterait dans son quotidien comme un statisticien dans l'exercice de ses activités professionnelles, comme un individu qui rationaliserait à la manière d'un scientifique intuitif, "se livrant à un traitement objectif de l'information" (Ibid., p. 100). Telle est, entre autres, la position de Kelley (1967, in Deschamps et Clémence, 1990, p. 100–113). Cette conception permet ainsi le rapprochement entre la vision "naturaliste" de la démarche et les points de vue inductifs et réalistes pour lesquels le "vrai" (c'est-à-dire la réalité) est un donné préexistant qui appartient au réel chosifié et dont il resterait à dévoiler les propriétés inhérentes. Dans ce sens, "rechercher le vrai s'identifie à enregistrer passivement l'environnement. Passif dans sa recherche d'objectivité, l'individu ne peut être que neutre vis-à-vis de l'objet et non impliqué dans sa propre action" (Apfelbaum et Herzlich, 1970–1971, p. 973). Une telle orientation positiviste conduit rapidement à une asepsie sociale, évacue la nécessité d'une contextualisation sociale du processus d'objectivation, exclut le recours à une perspective historique et se marie bien avec les méthodes coercitives.⁵

L'association constatée dans le programme de sciences humaines entre la "démarche naturelle" et le "réel tel qu'il est" apparaît donc, à l'analyse, conséquente: elle est fondée sur des perspectives ontologiques, psychologiques et épistémologiques qui s'harmonisent avec bonheur à une idéologie éducationnelle systémique fonctionnaliste. Celle-ci se caractérise non par un discours porteur de contenus spécifiques socialement problématiques, mais par sa dimension empirique et opérationnelle, instrumentaliste. Le "vrai" s'exprime désormais dans la réussite de l'activité manipulatrice; il se mesure à l'aune du succès de l'intervention technocomportementale. Alors que la science du XVII^e siècle avait fait de la nature un objet d'exploitation pour l'être humain débarrassé enfin du contrôle transcendantal du divin (Lenoir, 1993a), que les penseurs des Lumières, dans une version sécularisée de la croyance religieuse selon laquelle Dieu gouverne le monde, ont réduit l'homme à la nature en en faisant un objet, une machine parmi d'autres, un "animal *laborans*" (Horkheimer, 1930/1974a; Horkheimer et Adorno, 1944/1974), les idéologies actuellement dominantes tendent à convertir la "vérité" (la conceptualisation du réel) en un objet banalisé, ponctuel, matérialisé dans un faire quotidien programmé (Habermas, 1968/1973;

Lenoir, 1979). Or, l'appel mythique à un "sujet" agissant de manière "naturelle" et l'importance accordée à la subjectivité et à l'intériorisation individualistes par les philosophies de la vie et les courants de pensée ultérieurs qui s'en sont inspirés, servent de caution puissante à cette techno-instrumentalisation des processus d'apprentissage et de la vie elle-même. En ce sens, une telle idéologie possède bien des traits de la pensée occidentale en développement critiquée par l'École de Francfort⁶ entre 1930 et 1960.

CONCLUSION

À la fin de cette analyse, quel élément central pouvons-nous dégager? Du point de vue des idéologies éducationnelles, le programme de 1981 se rapproche indubitablement de l'idéologie systémique fonctionnaliste. Or, cette idéologie, toute centrée sur les opérations à mener, n'est pas porteuse d'un contenu spécifique. Son opérationnalisation peut s'accommoder de la présence d'autres idéologies, ce qui est bien le cas en ce qui concerne le programme de sciences humaines au primaire. À ce niveau, les auteurs du programme et du guide y ont recours pour combattre d'une part, à l'aide d'un discours pseudoscientifique et humaniste, l'idéologie éducationnelle de la révélation qui avait régné tout au long du XXe siècle jusque dans les années 1960, et pour promouvoir, d'autre part, l'institutionnalisation de rapports sociaux fondés sur des pratiques technocomportementales centrées sur l'immédiateté de la vie quotidienne. Leur approche s'apparente alors, sur le plan de la démarche d'apprentissage, à l'idéologie de la découverte, ce qu'illustre bien le discours pédagogique tenu dans le guide.

Le choix, sur le plan de la démarche d'apprentissage, d'une pédagogie de la découverte n'apparaît donc plus, à l'analyse, illogique. Une telle approche se marie aisément soit avec les méthodes coactives, soit même, à la limite et à certaines conditions, avec une pédagogie de la révélation, parce que au moins un de leurs fondements est semblable: que le rapport au savoir soit conçu en termes de processus de révélation, de dévoilement, ou encore d'imprégnation, par exemple, le savoir est toujours situé à l'extérieur du sujet et constitué indépendamment des êtres humains, préalablement à leur action d'appréhension, y compris pour les pédagogies d'autostructuration cognitive où le sujet le découvre tout seul en le captant perceptuellement. Ainsi, bien qu'en apparence, le programme et le guide utilisent à l'occasion des concepts reliés au mouvement de la psychologie cognitive, et que le programme recourt à des principes directeurs dont l'un se réfère même explicitement à une conception constructiviste (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7)⁷ — les autres, comme le montre Laforest (1989), relevant de courants psychologiques innéiste, maturationniste et béhavioriste — ces deux documents sont loin de proposer une véritable approche constructiviste. Leur contenu est incompatible avec de telles perspectives qui, pour être mises de l'avant, devraient proposer une pédagogie interactive effective.

Serait-ce alors par ignorance, par incompetence, par souci de ne pas déplaire à quelque tendance que ce soit, ou encore par volonté de tout amalgamer de façon à assurer une confusion telle que l'enseignement suive sans problème les courants hégémoniques, que les auteurs du programme ont osé faire appel, dans leurs références bibliographiques, à des auteurs comme Piaget et surtout Kosik, et qu'ils citent textuellement Goldmann (1966), sans le mentionner cependant, en parfaite contradiction avec leur position, pour définir la fonction des sciences humaines: les sciences humaines "considèrent ces faits humains non pas comme des 'choses' extérieures aux hommes, indépendantes d'eux et immuables, mais bien comme étant l'action humaine elle-même et les résultats de cette action" (Gouvernement du Québec, 1981, p. 8)? Le danger d'un tel salmigondis réside assurément dans la possibilité d'établir une interprétation des finalités, des orientations et des modalités d'enseignement du programme qui puisse être revêtu d'un masque donnant une illusion de cohérence. Les deux questions fondamentales qui restent en suspens et à laquelle nul formateur ne peut éviter de répondre, même implicitement, car ses actes éducatifs ne sont jamais neutres, sont alors les suivantes: quel être humain vivant en société veut-on former? Et pour quel projet de société?

NOTES

- ¹ Sur les origines de la notion de rapport au savoir, voir J. Beillerot (1989).
- ² Étant donné que les pages qui sont objet de l'analyse sont les mêmes dans les deux guides pédagogiques (Gouvernement du Québec, 1983a, 1983b), nous ne nous référons plus dorénavant qu'à un seul d'entre eux.
- ³ Même le Conseil supérieur de l'éducation (1989) mentionne que

certains critiques prétendent [que ce modèle] convient particulièrement bien à l'entraînement technique ou à l'acquisition d'une habileté relativement simple, plutôt qu'à des activités de développement plus complexes marqué par la variété, la richesse et la relative imprévisibilité de l'expérience humaine. Dans les typologies courantes des conceptions de l'éducation, on considère que ce modèle d'élaboration de programme s'harmonise naturellement avec une conception à dominante "systématique-technologique" plutôt qu'avec une conception humaniste de l'éducation. (p. 63)
- ⁴ Le recours à l'expression "méthodes coactives" se réfère au sens que Littré accorde au terme "coaction," soit "à la fois la présence de deux sujets intervenant dans la même activité, mais aussi l'idée que l'un des deux est contraint par l'autre à ne pas faire ceci ou cela" (Not, 1987, p. 21). La coaction implique que l'élève recoure à la "machine," c'est-à-dire à tout support matériel qui est organisé pour assurer la régulation du déroulement des activités d'apprentissage et des réponses fournies par l'élève. Il peut s'agir de fiches, d'un cahier d'exercices, d'un manuel organisé dans cette perspective, d'un programme informatique, etc.
- ⁵ D'autres conséquences pourraient être dégagées. Ainsi, appliqué à l'écolier, ce modèle supprime la spécificité du processus d'apprentissage de l'enfant et le saisit comme un modèle embryonnaire du processus adulte établi comme norme idéale qui, toujours d'un point de vue "continuiste," doit être exercé pour lui permettre de s'épanouir et de passer d'une connaissance commune à une connaissance scientifique, en dehors de toute rupture épistémologique.

- ⁶ L'École de Francfort, qui a rassemblé des noms d'intellectuels aussi célèbres que ceux de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Bettelheim, Benjamin, Lazarfeld, Lowenthal ou Wittfogel, a travaillé dans la continuité de la grande tradition philosophique allemande, du début des années 1920 aux années 1960, à l'élaboration d'une "théorie critique" de la culture et de la société occidentale qui s'est voulue de plus en plus au-dessus de la mêlée et distante de la praxis sociale, face à la désillusion et à un pessimisme consécutifs au constat d'une incapacité de réunir raison et action autonome et de pouvoir mettre en oeuvre une praxis critique. Habermas, connu par la traduction française des ses oeuvres, en est un des continuateurs.
- ⁷ Le principe directeur en question est le suivant: "L'enfant est le premier agent de son développement; il apprend à connaître et à comprendre le monde qui l'entoure par une interaction constante avec son environnement" (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7).

RÉFÉRENCES

- Apfelbaum, E. et Herzlich, C. (1970–1971). La théorie de l'attribution en psychologie sociale. *Bulletin de psychologie*, 24, 961–976.
- Astolfi, J.-P., Giordan, A., Gohau, G., Host, V., Martinand, J.-L., Rumelhard, G. et Zadounaïsky, G. (1978). *Quelle éducation scientifique pour quelle société?* Paris: Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1986). *Le rationalisme appliqué* (6e éd.). Paris: Presses universitaires de France. (1re éd. 1949)
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dirs.), *Savoir et rapport au savoir: Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165–203). Paris: Éditions universitaires.
- Borel, M.-J. (1978). *Discours de la logique et logique du discours*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Chalmers, A. F. (1987). *Qu'est-ce que la science? Récents développements en philosophie des sciences: Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend* (Trad. M. Biezunski). Paris: La découverte. (Oeuvre originale publiée en 1976)
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir: rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Marseille: Irem d'Aix-Marseille.
- Claparède, É. (1958). *L'éducation fonctionnelle* (5e éd.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. (1re éd. 1930)
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative: Rapport annuel 1969/70*. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les visées et les pratiques de l'école primaire* (Avis au Ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Delorme, C. (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action: perspectives pour l'innovation scolaire*. Lyon: Chronique sociale.
- Deschamps, J.-C. et Clémence, A. (1990). *L'explication quotidienne: perspectives psychosociologiques*. Cusset (Suisse): DelVal.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New-York: Heath. (Oeuvre originale publiée en 1909)
- Gilliéron, C. (1985). *La construction du réel chez le psychologue: épistémologie et méthodes en sciences humaines*. Berne: P. Lang.
- Giordan, A. (dir.). (1987). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques: approches didactiques de la construction des concepts scientifiques par les élèves* (2e éd.). Berne: P. Lang.
- Giordan A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*. Paris: Gonthier.
- Gouvernement du Québec. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études, primaire: sciences humaines [histoire, géographie, vie économique et culturelle]*. Québec: Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1983a). *Guide pédagogique, primaire: sciences humaines [histoire, géographie, vie économique et culturelle]* (Premier cycle). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1983b). *Guide pédagogique, primaire: sciences humaines [histoire, géographie, vie économique et culturelle]* (Second cycle). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte* (sous la direction de F. Ricci et J. Bramant). Paris: Éditions sociales.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme "idéologie"* (Trad. J.-R. Ladmiral). Paris: Gallimard. (Oeuvre originale publiée en 1968)
- Halbwachs, F. (1981). Apprentissage des structures et apprentissage des significations. *Revue française de pédagogie*, 57, 15–21.
- Horkheimer, M. (1974a). *Les débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire* (Trad. D. Authier). Paris: Payot. (Oeuvre originale publiée en 1930)
- Horkheimer, M. (1974b). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris: Gallimard. (Oeuvre originale publiée en 1968)
- Horkheimer, M. et Adorno, T. W. (1974). *La dialectique de la raison: fragments philosophiques* (Trad. É. Kaufholz). Paris: Gallimard. (Oeuvre originale publiée en 1944)
- Kavaloski, V. C. (1979). Interdisciplinary education and humanistic aspiration: A critical reflection. Dans J. J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education* (p. 224–243). Philadelphie: Pennsylvania State University Press.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (Trad. R. Dangeville). Paris: Maspéro.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959–1988)*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie non publiée, Université de Paris VII, Paris.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.
- Lenoir, Y. (1979). Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine: quelle formation pour quelle société? *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 17(3), 26–32; 17(4), 28–32.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada: Tome 2: Didactique* (p. 681–695). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université du Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y. (1991a). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies [Cahiers du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université catholique de Louvain]*, 4, 43–102.
- Lenoir, Y. (1991b). *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 non publiée, Université de Paris VII, Paris.

- Lenoir, Y. (1993a). Entre Descartes et Hegel: De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. Dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dirs.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29–99). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y. (1993b). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. Dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dirs.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 367–417). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lukàcs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe: essai de dialectique marxiste* (Trad. K. Axelos et J. Bois). Paris: Minuit. (Oeuvre originale publiée en 1923)
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Not, L. (dir.). (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse: Privat.
- Petrie, H. G. (1992). Interdisciplinary education: Are we faced with insurmountable opportunities? *Review of Research in Education*, 18, 299–333.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin. (Oeuvre originale publiée en 1947)
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage: un cadre de référence pour l'enseignement* (Trad. A. Vézina). Montréal: HRW. (Oeuvre originale publiée en 1975)

Yves Lenoir est vice-doyen aux études avancées et à la recherche de la Faculté d'éducation et directeur du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (Laridd), Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1. Mario Laforest est doyen de la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1.