

Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec

François Larose, Yves Lenoir, Natalie Bacon and Martin Ponton

Volume 20, Number 4, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031764ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031764ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. & Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740. <https://doi.org/10.7202/031764ar>

Article abstract

This article presents preliminary and partial results of a research of Québec primary level teachers' social representations of an interdisciplinary curriculum. Following a discussion of the ambiguities that surround the concepts of interdisciplinarity and subject integration, the authors propose an intervention model and present the concepts underlying an exploratory research project. The results seem to show a positive relationship between a non-hierarchical representation of school subjects and a intervention model supporting an interdisciplinary-approach.

Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire: une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec

François Larose
Professeur

Yves Lenoir
Professeur

Natalie Bacon
Étudiante

Martin Ponton
Étudiant

Université de Sherbrooke

Résumé – L'article présente des résultats préliminaires et partiels d'une recherche portant sur les représentations sociales de l'interdisciplinarité scolaire chez des enseignantes et des enseignants du primaire au Québec. Après avoir souligné l'ambiguïté dans laquelle baignent les concepts d'interdisciplinarité et d'intégration des matières dans le monde de l'éducation, les auteurs esquissent un modèle d'intervention éducative et présentent les concepts qui sous-tendent la recherche exploratoire. Les résultats tendent à montrer un lien positif entre une représentation non hiérarchisée des matières scolaires et un modèle d'intervention éducative favorisant une pratique interdisciplinaire.

Introduction

L'article présente des résultats préliminaires et partiels d'une recherche¹ qui a pour objectifs de faire ressortir le contenu des représentations de l'interdisciplinarité scolaire propres à des titulaires de l'enseignement primaire québécois et d'identifier des liens entre ces représentations et la pratique interdisciplinaire dont ces titulaires font état. Il s'agit donc de dégager l'impact de ces représentations sur la pratique pédagogique telle qu'elle est rapportée par les enseignants. Dans une perspective didactique, il ne suffit pas, en effet, d'analyser les représentations comme des entités qui possèdent un intérêt intrinsèque, mais bien de chercher pour le moins à identifier des liens, s'il est permis d'en déceler, entre ces représentations et les pratiques relatées et, éventuellement, anticipées, c'est-à-dire avec la phase préactive de l'intervention éducative. Il demeure, en effet, hautement problématique de vouloir aller au-delà et d'induire

l'action pédagogique effective des représentations recueillies comme l'ont montré, entre autres, Charlier et Sprumont (1984). Dans un premier temps, il est question de la confusion qui entoure le traitement des concepts d'interdisciplinarité et d'intégration des matières dans le monde de l'éducation, ainsi que de quelques hypothèses quant à l'origine de cette confusion. Suit la présentation sommaire d'un modèle d'intervention éducative (MIE) qui entend tenir compte des conditions susceptibles de fonder et de guider le développement de pratiques interdisciplinaires dans le cadre de la relation éducative, entendue au sens défini par Postic (1979)².

Dans un deuxième temps, sont avancés des fondements théoriques qui définissent certains éléments de structure cognitive. Ces éléments structuraux, nommément le construit de lieu de contrôle et le concept de représentation sociale, affectent potentiellement le rapport au savoir³ ainsi que le rapport à la perception que les enseignants ont du rôle qu'ils ont à assumer au sein de la relation éducative.

Dans un troisième temps, à la suite de la présentation de quelques résultats d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire (Lenoir, 1991), l'analyse tend à faire ressortir que l'internalité ou l'externalité du lieu de contrôle est étroitement reliée à un profil de pratique éducative favorisée. L'analyse met aussi en évidence que la représentation hiérarchique ou non hiérarchique des matières scolaires que partagent les enseignants agit dans le même sens. Les résultats obtenus tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle un profil cognitif qui associe l'internalité du lieu de contrôle à une représentation non hiérarchisée des matières est un prédicteur d'une tendance à privilégier un modèle d'intervention éducative plus compatible avec une pratique interdisciplinaire.

Enfin, les auteurs soulignent la nécessité de relativiser l'importance de l'information que peut apporter l'identification des structures d'une représentation sociale partagée par des enseignants. La représentation sociale est par définition «objectale». Elle ne guide l'action de celui ou de celle qui la partage qu'en fonction de son interaction avec ce qui caractérise la structure cognitive de l'individu. Le sentiment de contrôle plus ou moins grand qu'un intervenant aura sur l'ensemble de son environnement de travail, par exemple les attentes d'efficacité qu'il aura au regard des exigences du *curriculum* officiel, pourront l'amener, d'une part, à partager une représentation «égalitaire» de l'importance des diverses disciplines dans l'absolu, mais, d'autre part, à privilégier par contre une pratique qui respecte la valorisation hiérarchique des champs disciplinaires.

L'interdisciplinarité: quelques constats

Depuis plusieurs années, en fait depuis le début des années soixante-dix, il est de bon ton, en milieu scolaire québécois, de prôner des pratiques éducatives centrées sur l'intégration des matières ou encore sur l'interdisciplinarité scolaire.

Avec l'arrivée d'un nouveau régime pédagogique et de nouveaux programmes d'études au tournant des années quatre-vingt, cette propension s'est accrue et s'est même trouvée renforcée, entre autres par les positions avancées par le Conseil supérieur de l'éducation (1982, 1986, 1988, 1989_a, 1989_b, 1991_a, 1991_b), par la publication en forte croissance d'écrits sur la question (Lenoir, 1991). Elle se confirme aussi par l'intérêt explicite des cadres scolaires dont témoignent par exemple le colloque sur l'interdisciplinarité au primaire tenu en janvier 1992 sous l'égide de l'Association des cadres scolaires du Québec (Delisle et Bégin, 1992) ou, encore, par un courant de recherche en émergence (Pellerin, 1994; Bacon, à paraître). À côté de l'engagement du ministère de l'Éducation de publier prochainement un document de référence sur cette question, son intérêt pour celle-ci s'est manifesté depuis plusieurs années déjà (Gouvernement du Québec, 1986). En effet, il a véhiculé cette idée, entre autres par l'entremise de la revue *Vie pédagogique*, dès 1983; il s'est prononcé en faveur d'une intégration des matières au primaire en 1986 et il a introduit un ensemble de mesures, dont la mesure 30030. Pendant trois ans, de 1990 à 1993, cette dernière a soutenu financièrement de nombreux projets pédagogiques en intégration des matières ou en interdisciplinarité dans une bonne trentaine de commissions scolaires. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants du primaire se soient largement emparés du concept et que nombre d'entre eux déclarent recourir ou désirer recourir à des pratiques d'intégration des matières.

Bien que les enseignants, de même que le ministère de l'Éducation, se soient approprié le discours relatif à l'intégration des matières, alors que celui qui porte sur l'interdisciplinarité est plutôt le fait des universitaires, il semble exister tant chez les praticiens que chez les chercheurs, au niveau de l'intervention éducative, une certaine confusion entre les deux concepts tout autant qu'en ce qui concerne la définition de chacun d'eux. Cette confusion a eu pour effet le recours massif à des pratiques tout à fait traditionnelles dont la dimension interdisciplinaire va du pot-pourri à la polarisation (Jacobs, 1989), en passant par la dominance d'une matière (Lenoir, 1991, 1992). Elle est sans doute largement due à une focalisation du regard et des travaux sur la dimension empirique de l'intervention éducative, soutenue idéologiquement par des discours apologétiques (Lenoir, 1991), et à une absence de théorisation spécifique du champ de l'éducation. Cette absence de théorisation spécifique est apparemment compensée par des emprunts automatiques aux réflexions sur l'interdisciplinarité scientifique (*Ibid.*) et, plus particulièrement, à une publication bien connue de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972). Il y a près de dix ans, Boyer constatait déjà un fourmillement d'activités diverses et «très pragmatiques, limitées à des cas restreints tant du point de vue des matières concernées que de l'envergure du cadre théorique impliqué» (Boyer, 1983). Même si l'on a tenté, depuis lors, de pallier la méconnaissance de la perspective interdisciplinaire au moyen d'opérations destinées à être immédiatement fonctionnelles, ces tentatives ne reposent toujours pas sur une analyse rigoureuse des concepts en jeu ni de leurs implications sur les plans didactique et pédagogique. Et, comme des manuels scolaires (Guillemette, Létourneau et Raymond, 1989; Rancourt, 1989) et une enquête

préliminaire (Lenoir, 1992) le révèlent, il ne semble guère y avoir eu d'améliorations à ce jour.

Quant à l'intégration des matières, dont on peut dégager plusieurs sens distincts dans la littérature pédagogique (*Ibid.*), il faut se rappeler, avec Boyer (1983), que l'expression n'est pas employée en France; en Amérique du Nord, aux États-Unis surtout, c'est le terme *integration* qui est largement utilisé (Case, 1991; Ciccorio, 1970; Connole, 1937; Hamilton, 1973, 1982; Henry, 1958; Hopkins, 1937). Les universitaires s'y réfèrent dans des perspectives bien différentes, cependant, de celles auxquelles les enseignants du primaire recourent. Ces conceptions ont été reprises et réinterprétées par quelques auteurs québécois (Angers et Bouchard, 1984; Artaud, 1985, 1989; Beauchesne, Bouchard, Hensler, Laflamme, Ouellet, Raymond et Scholer, 1993; Cantin et Chené-Williams, 1978; Conseil supérieur de l'éducation, 1991a). En effet, il s'agit moins de concevoir des activités intégrées produites de manière hétéronome que d'élaborer un *curriculum* intégré (*integrated*) et intégrateur (*integrating*) qui puisse favoriser une intégration des apprentissages (*integrating*) et des savoirs (*integrated*), c'est-à-dire un rapport intégrateur en termes de processus-produit, à partir de situations intégratrices (*integrative*) soutenant cette double intégration sur le plan cognitif.

L'émergence de l'expression «intégration des matières» au Québec est à l'origine, selon Lenoir (1991), des courants pédagogiques qui avaient cours pendant les années soixante-dix sous le couvert des programmes-cadres de l'époque, que Not (1979) a regroupés sous l'appellation de «méthodes d'autostructuration cognitive»⁴, alors que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1971), à la suite d'Angers (1976), a parlé d'«approche organique». Le primat accordé au sujet, mais aussi à ses besoins, à ses intérêts et à ses visées personnelles, a conduit à la mise entre parenthèses des savoirs disciplinaires et à une dérive soit psychologisante, soit sociologisante. Actuellement, le ministère de l'Éducation entend conserver l'expression «intégration des matières» en liant ce concept à l'organisation de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 1990, 1993) et en lui allouant le sens de stratégie d'enseignement (Gouvernement du Québec, 1993; Vézina, 1992); ceci n'est pas sans maintenir une certaine ambiguïté face à la tentation d'une fusion des contenus des matières considérées de moindre importance au sein des matières dites de base. Lenoir notait à ce propos «combien le recours à l'expression «intégration des matières» entretient l'ambiguïté auprès des enseignants en laissant planer la possibilité d'une fusion totale ou partielle de certains programmes d'études qui se traduit essentiellement par le délayage des matières dites secondaires au sein d'autres matières, les matières de base en l'occurrence. Cette ambiguïté conduit à effacer la spécificité du rapport au réel que les matières diluées assurent; elle cautionne de la sorte une gestion des programmes et des pratiques non respectueuses certes de la structure curriculaire, mais surtout des processus d'apprentissage cognitifs» (Lenoir, 1991, 1121)⁵.

En conséquence, face à la confusion régnante, face également au peu de connaissances de la pensée des enseignants du primaire relativement à l'interdisci-

plinarité scolaire et à son application, les discours idéologiques et apologétiques s'étant hélas substitués à la recherche, l'établissement d'un meilleur portrait de leurs représentations à ce sujet apparaît une étape indispensable préalable à toute action de formation dans une perspective interdisciplinaire. En effet, la connaissance de leurs représentations de l'interdisciplinarité et de son actualisation en classe constitue un préalable à l'étude des conditions les plus appropriées pour favoriser un enseignement de type interdisciplinaire ainsi qu'à l'identification de stratégies visant des changements innovateurs au niveau de l'intervention éducative et de sa planification.

Fondements d'un modèle didactique interdisciplinaire

Pour leur part, Lenoir (1991, 1994a) et Lenoir et Pellerin (1993, 1994) ont clairement situé les conditions qui fondent et guident le développement d'une pratique interdisciplinaire dans le cadre de la relation éducative. Du point de vue de l'éducation formelle s'inscrivant au sein du système scolaire québécois, l'intervention éducative est une activité didactique médiatrice qui porte sur le rapport, lui-même médiatisé par des démarches d'apprentissage, que le sujet apprenant établit avec les objets d'enseignement. L'intervention éducative vise donc l'intégration des apprentissages et des savoirs. Elle prend en compte à la fois le contexte scolaire et social – les facteurs externes (M) et internes (m) au milieu scolaire –, le sujet apprenant dans les rapports avec ses pairs (S), les objets d'apprentissage (O), l'enseignant formateur (E), ainsi que d'autres variables liées à ces trois composantes qui forment ce que Jonnaert (1988), entre autres, appelle le triplet du système didactique, de même que l'ensemble des relations qu'un tel système requiert (Jonnaert, 1991; Lenoir, 1991, 1993)⁶. Ce modèle, le «Rapport SOMmE» (Lenoir, 1991, 1993), met de l'avant «l'interprétation contemporaine de Piaget; il restaure les épistémologies constructivistes et génétiques, en fondant sur l'interaction sujet-objet [...] le mode privilégié de construction des représentations et donc des connaissances» (Le Moigne, 1984, p. 65, 67).

Conséquemment, l'interdisciplinarité scolaire est clairement fondée sur une orientation constructiviste selon laquelle la réalité perçue est un construit humain épistémologiquement, socialement, spatialement et historiquement déterminé. Ce construit donne un sens au réel en produisant une réalité conceptuelle abstraite et fonctionnelle. Le recours à l'interdisciplinarité implique de la part des intervenants la reconnaissance de l'importance des disciplines scolaires au sein de la formation scolaire. Cette reconnaissance permet d'affirmer la nécessité d'une structuration réelle des savoirs à enseigner et d'une identification explicite de leur spécificité et de leur complémentarité (Lenoir, 1994a). Elle requiert donc une distinction nette entre les plans curriculaire, didactique et pédagogique et la reconnaissance de l'existence d'interdisciplinarités distinctes, mais, elles aussi complémentaires et interagissantes, qui opèrent sur chacun de ces plans (Lenoir, 1994b). Il importe donc de prendre en compte les interdisciplinarités curriculaire, didactique et pédagogique pour contextualiser et pour définir l'intervention éducative à visée intégratrice dans ses

phases préactive, interactive et postactive. Enfin, le développement d'une pratique interdisciplinaire nécessite que l'enseignante ou l'enseignant privilégie des méthodes d'intervention éducative particulières définies comme méthodes d'interstructuration cognitive. Ces méthodes visent à mettre en œuvre un ensemble d'interactions qui s'établissent de façon dynamique entre le sujet (l'élève), l'objet (les savoirs disciplinaires) et l'enseignant (le médiateur), les trois pôles de la relation pédagogique étant eux-mêmes médiatisés dans leurs relations et marqués par leurs rapports à la classe, au milieu scolaire, à la société et à leurs déterminants structurels (Lenoir, 1991, 1993). De façon spécifique, l'intervention éducative, qui s'appuie sur la relation psychopédagogique (la relation enseignant-sujet) et sur la relation didactique (la relation enseignant-objets d'enseignement), se caractérise dans le cadre scolaire par son action didactique qui a comme fonctions premières de planifier, d'orienter, de supporter, de réguler et d'évaluer les apprentissages.

Le modèle de Lenoir inclut la reconnaissance de l'importance des interactions entre les caractéristiques individuelles des sujets (structures cognitives des enseignants) et les représentations d'un objet déterminé socialement (importance relative des savoirs identifiés aux disciplines). Déjà, Lenoir constatait en 1991, chez les enseignants du primaire, «une superposition conceptuelle d'orientations non complémentaires et même souvent opposées qui conduit à une confusion praxéologique» (Lenoir, 1991, 1133) et il s'interrogeait sur l'impact du rapport au savoir auquel ils adhèrent sur leurs pratiques éducatives. Parmi les différents objectifs poursuivis par la présente recherche, nous avons voulu identifier jusqu'à quel point certaines caractéristiques cognitives, et notamment le lieu de contrôle ainsi que la représentation sociale d'un objet particulier, pouvaient influencer la tendance à privilégier un modèle d'intervention éducative (MIE) spécifique, présumé pertinent au développement d'une pratique interdisciplinaire: le modèle d'interstructuration cognitive, tel qu'il vient d'être décrit succinctement.

Cadre théorique de la recherche

La recherche est basée sur l'intégration des thèses propres à la théorie de l'apprentissage social de la personnalité (Rotter, Chance et Phares, 1972) ainsi que sur celles de Moscovici (1981) qui portent sur les représentations sociales. La théorie de l'apprentissage social de la personnalité considère que les gens ont des opinions stables, généralisées, en ce qui concerne le contrôle qu'ils peuvent exercer sur les résultats qu'ils anticipent de leurs comportements ou, plus généralement, sur ce qui affecte leur vie. D'une façon plus générale, le lieu de contrôle correspond à une attente globale dérivée du lien que chaque individu établit entre ce qu'il identifie être ses caractéristiques personnelles, ses comportements et les résultats préalablement observés (Lefcourt, 1991). Les gens qui manifestent un lieu de contrôle «interne» croient que les événements qui les affectent dépendent plus directement de leurs décisions ou, encore, que ces événements sont des conséquences directes de leurs comportements. En contrepartie, les gens qui ont un lieu de contrôle plus «externe» croient que les

événements qui les affectent sont le produit du hasard ou de facteurs qu'ils ne peuvent absolument pas influencer (Furnham, 1986; James et Rotter, 1958; Phares, 1976; Rotter, 1966).

Le construit de lieu de contrôle

Au départ, les chercheurs qui utilisaient le concept de lieu de contrôle croyaient qu'il s'agissait d'un construit relativement unidimensionnel (James, 1957; Phares, 1955; Rotter, 1966). En fait, les recherches subséquentes ont démontré qu'il s'agissait d'un construit multidimensionnel. Ainsi, les études qui portent sur la fidélité des mesures obtenues à l'échelle d'internalité ou d'externalité de Rotter ont fait ressortir l'existence de deux facteurs discriminés par deux groupes d'items de l'échelle. Ces deux facteurs ou dimensions ont été identifiés en tant que «contrôle individuel» et en tant que «contrôle idéologique» (Cherlin et Bourque, 1974; Gurin, Gurin et Morrisson, 1978). Certains chercheurs, enfin, soulignent l'importance de tenir compte de la probabilité d'existence d'une double dimension dans l'interprétation de l'internalité. Cette dimension est qualifiée d'instrumentale ou d'affective en ce que la mesure du lieu de contrôle implique la perception d'efficacité du sujet par rapport à des objets, à des structures ou à des personnes sociales ou, au contraire, à des relations interindividuelles ou interpersonnelles à haute valence affective (Diaz Loving et Andrade Palos, 1984; Richaud de Minzi, 1989, 1991).

Les études sur la dimensionnalité des items de l'échelle de Rotter font aussi ressortir l'existence de variations interculturelles importantes selon la dimension mesurée. Dans le cas du *Rotter I-E*, Cherlin et Bourque (1974) constatent une assez grande stabilité des résultats chez des sujets de diverses origines ethniques aux items qui mesurent la dimension «contrôle individuel», mais identifient des différences significatives entre échantillons blancs (USA) et échantillons provenant de diverses minorités ethniques aux items qui mesurent la dimension «contrôle idéologique». Autrement dit, la perception relative du degré de contrôle qu'un individu exerce sur son environnement ou sur les événements qui l'affectent peut varier d'un groupe ethnique à l'autre selon l'objet de mesure (Furnham, 1986; Levenson, 1974).

Le construit de lieu de contrôle est utilisé en tant que variable ou en tant que dimension spécifique dans plusieurs travaux qui traitent de l'acquisition de patrons cognitifs dysfonctionnels et, notamment, sur le développement des structures cognitives de la dépression (Ellis et Ratliff, 1986; Kendall, Cantwell et Kazdin, 1989). Il joue aussi un rôle important dans l'objectivation du construit de motivation, en particulier dans l'étude de clientèles scolaires (Covington, 1984; Deci et Ryan, 1985; Lens et Decruyenaere, 1991; Roede, 1989). En psychologie sociale, on tend à mesurer le lieu de contrôle en tant que dimension spécifique d'une structure plus complexe: le style d'attribution causale (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978; Kelly, 1967; Peterson et Seligman, 1984).

Si les individus ont des attentes stables par rapport à leur capacité d'influencer les événements qui les concernent, ces attentes ne sont ni égales dans le temps, ni universelles. C'est là la principale implication de la dimensionnalité du construit de lieu de contrôle. Ces attentes ne sont pas toujours, non plus, fondées sur la réorganisation cognitive d'expériences vécues. En fait, elles s'appuient très souvent sur l'utilisation de produits d'apprentissage indirects basés sur l'exposition à des discours particuliers à un environnement fréquenté par le sujet. Ces attentes portent sur les perceptions des résultats anticipés d'expériences auxquelles le sujet croit qu'il sera exposé ainsi que sur l'évaluation des conséquences probables de ces expériences. L'évaluation se fera à partir des éléments d'information intégrés par des processus symboliques que Bandura (1986) identifie en tant que processus d'apprentissage vicariants.

La perception est le résultat premier d'un processus de traitement conceptuel de l'information. Elle repose sur un processus de décision qui comprend l'utilisation d'indices discriminatifs et l'émission d'inférences. Dans cette recherche, le concept de traitement de l'information est compris au sens large, en tant que processus par lequel un individu met en relation des perceptions et des cognitions, c'est-à-dire, d'une part, des informations fournies par l'environnement et catégorisées et, d'autre part, des mécanismes d'attribution, des représentations sociales et des «connaissances» préalablement entrées en mémoire (Beauvois et Deschamps, 1990; Bonnet, 1989; Deschamps, 1977). Le concept de représentation sociale est compris au sens que lui donnent Farr et Moscovici (1984), soit en tant qu'ensemble d'«idées», d'images et de savoirs sociaux partagés par une communauté. Cette communauté peut être large (société) ou restreinte (milieu de travail). Il s'agit donc d'un univers consensuel de pensées générées et transmises socialement, formant le domaine de référence d'une conscience commune (Augoustinos, 1989).

Le concept de représentation sociale

Pour Moscovici (1981), les concepts de représentation sociale et d'attribution causale s'intègrent étroitement pour former la zone d'interpénétration dialectique du champ du social (fondement et source de la plus grande partie de nos apprentissages) et de celui du privé (produit de la restructuration individuelle de l'univers que forme notre structure cognitive): «Une théorie de la causalité sociale est en fait une théorie concernant nos inférences et nos attributions associées à une représentation [...]; toute explication causale sera conçue à l'intérieur du contexte d'une représentation et sera, dès lors, déterminée socialement» (p. 207)⁷.

On peut supposer que les représentations sociales ou les théories implicites que partageront les enseignants, notamment par rapport à la façon dont les enfants bâtissent leurs savoirs, détermineront au moins partiellement le choix d'un modèle d'intervention pédagogique plus ou moins déterministe ou directif. Ce choix sera

également influencé par l'impression que ces intervenants auront de pouvoir influencer plus ou moins directement les processus d'enseignement et d'apprentissage en classe. On peut donc postuler que l'externalité ou l'internalité du lieu de contrôle manifesté par les enseignants, au regard de la dimension «construction du rapport au savoir» ainsi que la représentation de domaines de connaissance plus ou moins indépendants et différemment valorisés formeront deux éléments complémentaires d'une même structure chez eux. En effet, la hiérarchisation scolaire des matières peut être considérée en tant que reflet ou sous-produit de la hiérarchisation sociale des savoirs. Cela étant, la catégorisation hiérarchique des matières et des champs scolaires pourra être conceptualisée en tant que microreproduction de la représentation sociale de la hiérarchie générale des savoirs sociaux, et, en conséquence, de celle des rapports sociaux reflétant des cloisonnements dans l'accès à la connaissance scientifique. Cette hiérarchisation est première au sens où elle existe antérieurement à la construction consciente des rapports sociaux ainsi que des rapports socialisés au savoir que développe l'enfant, puis l'adulte.

Un des aspects spécifiques de la présente recherche est de vérifier comment cette complémentarité structurale entre l'intégration d'un savoir social (représentation) et le type d'attentes relatives à l'enseignement et à l'apprentissage (lieu de contrôle) sont mis en œuvre sur la plan de la sélection des méthodes d'intervention éducative.

Méthodologie

Durant les mois d'avril et de mai 1993, 174 enseignants de niveau primaire appartenant à une vingtaine de commissions scolaires du Québec⁸ ont répondu à un questionnaire portant sur l'interdisciplinarité ou sur l'intégration des matières. Le questionnaire incluait une échelle de 56 items dichotomiques par rapport auxquels les enseignants ont dû adopter une position d'accord ou de désaccord. Les items de l'échelle se subdivisent en six sous-échelles réparties comme suit. Les items, notamment ceux de la sous-échelle portant sur la localisation du «lieu de contrôle», sont formulés selon un format identique à celui adopté par les auteurs dans le cas de l'échelle multidimensionnelle de Nowicki et Strickland (Nowicki et Duke, 1983). On utilise un libellé affirmatif par rapport auquel le sujet doit prendre position. Par exemple, l'item numéro 7 se lit comme suit : «De nos jours, une enseignante n'a vraiment plus grand chose à dire par rapport au choix de ce qui devrait être enseigné en priorité».

Une première sous-échelle se rapporte à l'identification de l'externalité ou de l'internalité du lieu de contrôle (Ldc) par rapport à l'enseignement (rôle du maître) et à l'apprentissage (rôle de l'enfant dans l'édification de ses connaissances). Cette sous-échelle comporte 19 items dont trois autoneutralisés (*fillers*). Un faible résultat à l'échelle correspond à l'externalité du lieu de contrôle alors qu'un résultat élevé correspond à une tendance à l'internalité chez les sujets.

Une deuxième sous-échelle concerne l'identification des représentations disciplinaires «style»; elle comporte 17 items, dont trois autoneutralisés. Un faible résultat à l'échelle correspond à une tendance à identifier une nette distinction entre matières principales et matières secondaires ainsi qu'à privilégier nettement les premières alors qu'un résultat élevé correspond à une tendance à n'établir que peu de distinction qualitative entre les deux types de disciplines et à les privilégier de façon égalitaire.

Les quatre autres sous-échelles ont trait à l'identification des modèles d'intervention éducative privilégiés par les enseignants; chaque sous-échelle est constituée de six items qui portent sur les pratiques et les finalités de la tâche de l'enseignant. La première sous-échelle (MIE¹) est composée d'items indicateurs de préférences pour les méthodes d'autostructuration cognitive; la deuxième (MIE²) marque une préférence pour les méthodes d'hétérostructuration cognitive dites traditionnelles; la troisième (MIE³) marque une préférence pour les méthodes dites d'hétérostructuration cognitive de type coactif et la quatrième (MIE⁴) pour les méthodes d'interstructuration cognitive⁹.

Rappelons que, selon Lenoir (1991, 1994a), ce sont ces dernières méthodes qui, dans une perspective constructiviste, correspondent le mieux au développement d'une pratique pédagogique de type interdisciplinaire. Par contre, toujours selon Lenoir (1991), les méthodes dites coactives¹⁰ correspondent plus précisément aux pratiques d'intégration des matières dans une perspective restrictive, du fait que le sujet apprenant n'est en fait qu'un pseudosujet, un sujet assujéti, un sujet «apparent» qui réagit à des *stimuli*. Le «sujet réel» demeure, dans les faits, l'agent éducateur. L'apprenant n'est finalement que le récepteur – actif néanmoins – d'un message conçu, programmé, balisé de l'extérieur et inculqué¹¹ 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 différentes possibilités acceptables éventuellement sur le plan scientifique, mais aussi normativement sur le plan social.

Traitement des données

Les résultats aux différentes sous-échelles se répartissent comme suit (tableau 1). Les moyennes observées à l'échelle de mesure du lieu de contrôle tendent à indiquer un sentiment de contrôle relativement faible par rapport aux conditions d'enseignement et aux impacts des pratiques d'enseignement sur les apprentissages réalisés par les enfants. Le résultat à l'échelle «style», qui recouvre les représentations que partagent les intervenants par rapport à l'importance relative des disciplines, tend à indiquer une reconnaissance des disciplines dites secondaires (sciences humaines, sciences de la nature, anglais, formation religieuse, arts et formation personnelle et sociale) mais indique aussi une nette tendance à privilégier les disciplines dites principales (français, mathématiques). Les résultats obtenus aux sous-échelles qui

décrivent les modèles d'intervention éducative (MIE) privilégiés tendent à dénoter une nette préférence pour les méthodes d'interstructuration cognitive. Les résultats obtenus indiquent une tendance à privilégier secondairement les modèles d'autostructuration cognitive puis ceux d'hétérostructuration coactive.

De prime abord, ces résultats peuvent sembler intrigants au regard des comportements observés de la part des sujets par rapport aux deux variables (lieu de contrôle et représentation des disciplines) qui, théoriquement, devraient s'avérer les principaux prédicteurs des modèles d'intervention éducative privilégiés. En effet, une localisation relativement externe du lieu de contrôle ainsi qu'une représentation des disciplines qui maintient une distinction qualitative entre matières principales et matières secondaires devrait, selon nos hypothèses, mener à observer une tendance à privilégier les modèles coactifs ou les modèles traditionnels.

Tableau 1
Statistiques descriptives des résultats aux diverses sous-échelles

	Ldc	Style	MIE ¹	MIE ²	MIE ³	MIE ⁴
Minimum	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Maximum	15,000	13,000	6,000	5,000	6,000	6,000
μ	9,008	6,611	3,317	2,468	3,032	5,198
σ^2	2,799	2,485	1,256	1,143	1,480	0,996

Pour tenter d'éclairer quelque peu la situation, nous avons procédé à une série d'analyses de régression postulant la linéarité des interrelations entre les variables cognitives (lieu de contrôle et représentations), considérées en tant que variables indépendantes (prédicteurs¹²), et les modèles d'intervention éducative privilégiés, considérés en tant que variables dépendantes.

Dans le cadre de cette étude, nous considérons la linéarité de la relation entre une ou plusieurs variables indépendantes et une ou des variables dépendantes. La linéarité est ici comprise au sens algébrique du terme. Elle ne signifie donc que le fait que l'expression mathématique de la relation théorique entre deux variables est une fonction linéaire correspondant à une équation de type $y = ax + b$ (Ratkowski, 1990). Le postulat implicite est donc que la valeur de la variable indépendante «x» correspond à la mesure précise d'un phénomène réel alors que la valeur de la variable dépendante «y» est une valeur évaluée, relative. Dans le contexte qui nous intéresse, ce postulat se défend aisément. En effet, une structure psychologique stable, par exemple le lieu de contrôle, ou un élément de structure, par exemple une représentation sociale, trouve plus aisément une manifestation directe dans le cadre d'une situation de mesure (utilisation d'une échelle psychométrique) qu'une préférence de style pédagogique ou une perception générale de ce qui caractérise l'apprentissage de l'élève. Le lien proposé entre les deux types d'informations recueillies concerne donc des entités qui sont qualitativement différentes. L'une peut être plus facilement mesurée; la seconde, plus facilement estimée.

Les mesures effectuées dans le cadre de cette recherche permettent donc d'inférer que l'internalité du lieu de contrôle (résultats élevés à l'échelle) s'avère être le principal prédicteur d'une tendance à privilégier les méthodes d'interstructuration cognitive (coefficient de régression $R^2 = 0,281$; $dl = 2$; $\alpha = 0,001$). L'absence de différenciation qualitative entre les domaines disciplinaires chez les enseignantes et les enseignants s'avère être aussi un prédicteur puissant de la tendance à privilégier ces méthodes (coefficient de régression $R^2 = 0,232$; $dl = 2$; $\alpha = 0,009$). En contrepartie, l'externalité relative du lieu de contrôle s'avère être un bon prédicteur d'une préférence pour les méthodes coactives (coefficient de régression $R^2 = 0,526$; $dl = 2$; $\alpha = 0,002$). Cela s'avère aussi lorsqu'on observe une tendance à la différenciation de l'importance des disciplines secondaires et principales, tendance qui veut qu'on privilégie la maîtrise des contenus des matières dites principales (coefficient de régression $R^2 = 0,571$; $dl = 2$; $\alpha = 0,003$). L'analyse des interactions entre les deux variables prédictrices par rapport à la variable «méthode d'interstructuration cognitive» permet, par ailleurs, d'identifier un puissant effet d'interaction entre ces variables (coefficient de corrélation multiple $r^2 = 0,293$; $F = 5,755$; $\alpha = 0,004$) permettant d'affirmer la linéarité de la relation.

Interprétation des résultats

Bien qu'ils soient limités à un échantillon relativement restreint de sujets, les résultats actuels tendent à confirmer l'hypothèse de l'existence d'une étroite interrelation entre le sentiment de contrôle que l'enseignant détient par rapport à l'objet d'apprentissage, sa perception du rôle moteur de l'enfant dans la construction des apprentissages et la sélection d'un modèle d'intervention éducative. Les enseignants qui manifestent un lieu de contrôle plus interne tendent à privilégier les méthodes d'interstructuration cognitive alors que les enseignants qui manifestent un lieu de contrôle plus externe privilégient les méthodes d'autostructuration ou d'hétérostructuration cognitive. La variation dans la sélection privilégiée de l'une ou l'autre de ces méthodes pourrait bien résulter de la perception que chaque intervenant a du caractère contraignant des exigences administratives vis-à-vis le *curriculum* (importance de «coller au programme» ou de «passer au travers des exigences des programmes»).

L'analyse des résultats obtenus lors de la mesure des structures de régression de la variable «style» (représentations de l'importance relative des disciplines) va aussi dans ce sens. Si on considère la différence d'origine du lieu de contrôle et des représentations sociales conçues en tant que structures cognitives, on peut conclure que le sentiment de contrôle et la conception générale du rôle respectif de l'intervenant (médiateur) et de l'apprenant (sujet construisant de façon individuelle ses connaissances) ainsi que la reconnaissance de la nature sociale du savoir (discipline scolaire) sont les principaux facteurs déterminant le modèle d'intervention éducative privilégié. La différence de choix entre méthodes d'hétérostructuration coactive et méthodes d'interstructuration sera déterminée principalement par la reconnaissance

consciente de la nature du savoir disciplinaire en tant que réagencement contextualisé d'une représentation sociale de la réalité.

Conclusion

Malgré le caractère limité et restreint de notre échantillon (174 sujets), malgré le fait qu'il s'agisse d'un échantillon de convenance et malgré les limites inhérentes à notre instrument, les résultats présentés dans cet article portent à réflexion. En effet, à notre connaissance, il s'agit d'une des premières recherches au Québec qui ne se limite pas à l'exploration et à l'analyse des structures des représentations sociales des enseignants au regard d'un objet particulier; au contraire, il s'agit d'une recherche qui tend à identifier un lien structurel entre des caractéristiques individuelles (lieu de contrôle), un produit social partagé par ces individus (représentation des disciplines) et des profils de pratiques pédagogiques privilégiées (MIE). Ce type de modélisation des interactions entre caractéristiques cognitives, caractéristiques sociales et pratiques individuelles est marqué par notre orientation résolument constructiviste. D'ailleurs, si, comme l'affirme Perret-Clermont, «dans certaines conditions, une situation d'interaction sociale qui requiert que les sujets coordonnent entre eux leurs actions ou qu'ils confrontent leurs points de vue peut entraîner une modification subséquente de la structure cognitive individuelle» (Perret-Clermont, 1981, p. 197), alors l'identification de la fonction de régulation des représentations devient cruciale dans l'analyse des pratiques professionnelles. Dès lors, l'identification de profils cognitifs et de leurs correspondances avec l'intégration de représentations sociales particulières à des sous-groupes d'individus permet de mieux cerner ce qui explique l'apparente identité des discours que peuvent partager des enseignants en rapport avec leurs pratiques professionnelles et avec la perception qu'ils entretiennent de leurs clientèles. Pourtant ces mêmes intervenants entretiennent ou privilégient des pratiques potentiellement contradictoires. Un tel type d'analyse pourrait également orienter les processus de formation et les modalités d'intervention à mettre en place, étant donné la prise en considération de plusieurs composantes de la relation éducative dans leurs interrelations.

Cela va dans le sens des plus récentes recherches dans le domaine des représentations sociales. Le fait que, dans les limites de notre recherche, nous puissions identifier des indicateurs de concordance entre un élément de la structure cognitive et un type de représentation, d'une part, et l'identification systématique de modèles d'intervention éducative privilégiés, d'autre part, s'intègre dans le modèle d'Abrieu (1994) pour qui les représentations sont à la fois cognitives et sociales. La représentation suppose un sujet actif et requiert donc qu'elle soit soumise aux règles qui régissent les processus cognitifs. Néanmoins, étant sociale, la mise en œuvre de ces mécanismes cognitifs (caractéristiques individuelles) est directement déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore ou se transmet une représentation. Or, le champ du social engendre des règles qui peuvent être très différentes de la logique cognitive.

Les résultats préliminaires obtenus dans le cadre d'une autre recherche (Larose, Lenoir et Bacon, 1994) qui porte sur les représentations d'enseignants face à l'interdisciplinarité scolaire et à l'intégration des matières tendent à confirmer cette contradiction partielle entre «logique cognitive» et «logique sociale». Dans cette recherche, nous avons constaté une tendance chez des enseignants à associer trois concepts (l'apprentissage, la compréhension et le savoir) en tant que composantes de la représentation du rapport de l'élève au savoir. Néanmoins, les mêmes enseignants associaient fortement le concept de savoir et celui d'apprentissage à l'intégration de contenus disciplinaires et à la transmission de contenus procéduraux. La compréhension peut être ici associée à l'interface entre l'intégration par l'élève de contenus disciplinaires (mémorisation) et la capacité d'utiliser des opérateurs mentaux (contenus procéduraux); cette interface semble indépendante d'une compréhension d'ensemble des interrelations entre objets d'apprentissage à l'intérieur d'une même discipline ou des interrelations entre les objets traités dans diverses perspectives disciplinaires. Dans cette recherche, nous inférons que l'identification marquée chez les sujets de l'échantillon entre le concept de savoir et des contenus d'apprentissage ou des produits expérimentiels perçus comme des contenus quasi disciplinaires (savoirs, savoir-faire), ainsi que la présence de structures d'association entre les concepts d'apprentissage et de compréhension, agissaient en faveur de la formulation d'une hypothèse de prédominance des approches d'hétérostructuration cognitive de type coactif.

Les enseignants sont à la fois des êtres humains pourvus de caractéristiques cognitives propres et des gestionnaires de processus de formation dont les structures et les logiques leur demeurent souvent étrangères. Les structures des programmes ainsi que la délimitation des objets propres à chaque champ disciplinaire demeurent externes à l'enseignant. Si les structures qui définissent l'enseignement, les contenus et les objectifs des programmes sont imposées aux enseignants, la gestion de la relation pédagogique ainsi que des modalités d'encadrement des apprentissages des élèves leur sont intégralement dévolus. L'enseignant se trouve donc au centre d'une double relation d'interaction. D'une part, il peut développer un sentiment de contrôle relativement faible sur sa pratique s'il se réfère au cadre administratif, mais, d'autre part, il peut aussi développer un sentiment de contrôle faible ou élevé par rapport à sa pratique selon la représentation qu'il partage de divers objets, tels l'importance sociale relative des diverses matières, le rôle de l'élève par rapport à la construction de ses propres structures, etc. On peut donc inférer que la capacité que l'enseignant aura de modifier ses propres représentations sera déterminée par la perception qu'il développe de son rapport global à un environnement social particulier.

Si l'individu considère pouvoir jouer un rôle essentiellement proactif par rapport audit environnement, il peut se distancier d'une représentation de l'élève en tant que consommateur de contenus externes, prédéterminés et, en conséquence, se distancier d'une conception dominante qui hiérarchise les savoirs sociaux et, partant, les univers disciplinaires. Malgré ce qui précède, le même individu peut évaluer de façon réaliste son rapport avec sa structure d'emploi et ne percevoir qu'une capacité d'action

limitée au regard de l'organisation actuelle des contenus d'apprentissage (objectaux et procéduraux). Il évalue ne pouvoir agir que de façon très marginale sur la structure des programmes, par exemple, et perçoit sa marge de manoeuvre en ce qui a trait à l'enseignement comme étant relativement limitée. L'enseignant manifestant un lieu de contrôle relativement interne peut donc privilégier, théoriquement, un modèle d'intervention éducative (l'interstructuration cognitive, par exemple), mais en appliquer un autre sur le plan de l'intervention éducative formelle (l'hétérostructuration cognitive de type coactif) dans la mesure où il le perçoit comme plus pertinent aux contraintes systémiques.

Cette dernière réflexion jette un éclairage qui relativise fortement l'évaluation des probabilités d'efficacité des processus de formation continue des maîtres axés sur l'interdisciplinarité scolaire. Elle tend à renforcer l'hypothèse de Lenoir (1991) à l'effet que les pratiques pédagogiques ne puissent guère, dans le contexte actuel, dépasser une approche intégratrice des matières ou des contenus disciplinaires puisque le dépassement de ces dernières requiert une reconceptualisation radicale du rapport au savoir que les intervenants entretiennent. Or, pour que cette reconceptualisation se transcrive au sein des pratiques pédagogiques, il faudrait que la représentation que ces mêmes intervenants intègrent ou développent de leur rapport aux contraintes structurales se modifie. Il faudrait enfin que la conceptualisation d'ensemble des *curricula* du primaire soit modifiée et que ceux-ci permettent l'harmonisation entre le discours du ministère de l'Éducation, le cadre de gestion de l'intervention pédagogique et un enseignement qui reconnaisse le rôle de médiateur de l'enseignant, par là le rôle prépondérant de l'élève dans la construction de ses apprentissages, la dimension médiatrice indispensable qui s'établit entre le sujet apprenant et les objets qu'il objective (Lenoir, 1993, 1994c), ainsi que, en conséquence, la primauté des «processus structurants» sur les contenus disciplinaires.

Tant que cette harmonisation ne sera pas assurée, on risque fort d'identifier chez les enseignants une conception de l'enseignement centrée sur la transmission de contenus déclaratifs et procéduraux relevant d'univers (domaines disciplinaires) qui peuvent être perçus comme parallèles ou catégorisés hiérarchiquement. Dans un contexte où la tâche de l'élève consiste à intégrer des contenus déclaratifs et procéduraux qui lui sont préexistants, la tâche de l'enseignant est double. Elle réside dans la transmission de ces contenus ou dans l'exposition de l'élève à ces contenus, ainsi que dans la création des conditions qui en optimisent l'intégration par le sujet. Si les domaines sont parallèles, chaque discipline étant conçue comme d'une importance relativement égale, on pourra privilégier les méthodes d'hétérostructuration de type coactif. Si les domaines sont pondérés de façon hiérarchique, on pourra privilégier les méthodes pouvant être associées à l'autostructuration cognitive. Dans les deux cas, la question qui se posera à l'enseignant est de connaître le nombre et l'importance des matières qui peuvent se prêter à des pratiques intégratrices. Dans les deux cas aussi, le discours sur l'interdisciplinarité risque fort de se résumer à l'énoncé d'une conception utopique de l'enseignement largement déconnectée de la représentation

que les intervenants partagent par rapport à leur rôle réel ainsi qu'à leur position dans la relation pédagogique vécue au quotidien.

NOTES

1. Cette recherche en cours, menée dans le cadre des travaux du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (LARIDD), a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR n° 94-NC-0952). Nous tenons à remercier les enseignantes et les enseignants qui ont participé à ce jour à la réalisation de cette recherche.
2. Pour rappel, Postic définit la relation éducative comme «l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire» (Postic, 1979, 21-22). C'est dans le cadre de ces rapports sociaux particuliers, du fait qu'ils sont orientés vers des finalités annoncées impliquant l'appel à des objets de savoir, qu'ils sont mutuellement acceptés, qu'ils sont inscrits dans un espace et dans une durée déterminés et qu'ils sont évolutifs, que des modèles d'intervention éducative sont conçus et actualisés en fonction des conceptions du système ainsi constitué (généralement appelé aujourd'hui système didactique) et de ses composantes.
3. Par rapport au savoir, il faut entendre ici, de façon générique, à la fois les représentations évoquées de ce qu'est le savoir et des modalités d'accession à ce savoir, c'est-à-dire le processus d'objectivation par lequel l'être humain vivant en société donne du sens à la réalité qu'il produit, ce que Chevallard (1989) appelle un système de conceptualisation qui renvoie à des objets culturels. Le rapport au savoir est donc avant tout social avant d'être individuel; il est un «processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir» (Beillerot, 1989, 202) socialement et spatiotemporellement déterminé. Il renvoie, sur le plan éducatif, à un autre sens, celui qui relève de la fonction enseignante: «comment, sinon faire naître, du moins entretenir et développer le désir de savoir, comment permettre l'appropriation des savoirs, matériau même de l'évolution du processus créateur, et ce, aussi bien chez les sujets-auteurs individuels que collectifs?» (*Ibid.*, 202).
4. Sous l'appellation «méthodes d'autostructuration cognitive», Not (1979) regroupe les «méthodes actives» appartenant à l'École nouvelle et les pédagogies non directives qui, si elles relèvent de finalités distinctes et poursuivent des objectifs différents, se compénètrent néanmoins sous certains aspects au niveau le plus général des finalités et à celui des procédures mises en place. Il ne peut être évidemment question ici de rappeler les différences entre les nombreux courants qui peuvent être rattachés à ces méthodes et de les caractériser les uns par rapport aux autres.
5. Les enseignantes et les enseignants de l'échantillon rejoint par Lenoir (1991) n'attribuent pas à l'expression «matières de base» le même sens que De Landsheere (1979) ou Legendre (1988). Pour la majorité des répondants (66 %), les matières de base sont «celles qui sont essentielles à la poursuite des études, qui se trouvent au fondement de tout savoir, qui donnent accès à l'apprentissage des autres matières, qui sont donc des préalables constituant les apprentissages fondamentaux. Pour les autres (24 %), les matières de base sont celles qui sont essentielles à la formation de l'être humain en ce qu'elles lui permettent de fonctionner dans la vie, étant immédiatement applicables dans le quotidien et étant des moyens d'assurer la réussite sociale, dans le quotidien comme ultérieurement» (Lenoir, 1992, 29).
6. L'action didactique porte sur les rapports de sujets apprenants à des objets d'enseignement et implique la prise en compte d'un ensemble d'interactions interagissantes (Lenoir, 1991) inscrites dans un cadre spatiotemporel scolaire et constituées par la «série d'échanges organisés entre trois familles de variables (les variables liées aux élèves, les variables liées à l'enseignant, les variables liées au savoir) [...] fonctionnellement liées dans la réalisation [...] d'une tâche finalisée» (Jonnaert, 1991, 23).

7. Notre traduction.
8. Pour la première phase de notre recherche, les commissions scolaires dont la juridiction s'exerce sur le territoire de l'île de Montréal ainsi que sur celui de la ville de Québec n'ont pas été incluses.
9. Cette classification est directement inspirée des travaux de Not (1979, 1987).
10. Le recours à l'expression «méthodes coactives» renvoie 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, 21). En plus de réduire le sujet apprenant à un pseudosujet, la coaction implique que l'élève recourt 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.
11. L'inculcation, prise dans le sens défini par le *Petit Robert* de graver, de «faire entrer (quelque chose) dans l'esprit [de quelqu'un] d'une façon durable, profonde», est caractéristique des méthodes qui font appel aux théories béhavioristes et qui recourent au conditionnement opérant, aux mécanismes de répétition et de renforcement. Ce type d'intervention était déjà largement utilisé par les pédagogies traditionnelles, conscientes de la faiblesse de l'impact du discours magistral, en recourant aux exercices d'application et de mémorisation.
12. En statistique, on appelle, d'une part, prédicteur ou variable prédictrice une variable indépendante et, d'autre part, variable à prédire ou variable à expliquer une variable dépendante. Prédire signifie que, sur la base d'une valeur connue propre à une ou à plusieurs variables indépendantes, par exemple le rendement à la mesure du lieu de contrôle, on pourra systématiquement estimer la valeur approchée qui correspond à la répartition des comportements des mêmes sujets ou de sujets équivalents lors d'une mesure effectuée par rapport à une variable dépendante (Rouanet et Leroux, 1993).

Abstract – This article presents preliminary and partial results of a research of Québec primary level teachers' social representations of an interdisciplinary curriculum. Following a discussion of the ambiguities that surround the concepts of interdisciplinarity and subject integration, the authors propose an intervention model and present the concepts underlying an exploratory research project. The results seem to show a positive relationship between a non-hierarchical representation of school subjects and a intervention model supporting an interdisciplinary approach.

Resumen – El artículo presenta resultados preliminares y parciales de una investigación sobre las representaciones sociales de la interdisciplinariedad escolar entre las maestras y los maestros del primario en Québec. Después de haber subrayado la ambigüedad que habita los conceptos de interdisciplinariedad y de integración de materias en el mundo de la educación, los autores esbozan un modelo de intervención educativa y presentan los conceptos que apoyan el estudio exploratorio. Los resultados tienden a mostrar una relación positiva entre una representación no jerarquizada de las materias escolares y un modelo de intervención educativa que favorece una práctica interdisciplinaria.

Zusammenfassung – Dieser Artikel legt vorläufige Teilergebnisse einer Untersuchung vor, die sich mit den sozialen Vorstellungen der schulischen Interdisziplinarität unter den Québecer Volksschullehrkräften befasst. Nachdem sie die Unklarheit hervorgehoben haben, in der sich die Begriffe der Interdisziplinarität und der Fächerintegration im Erziehungswesen befinden,

skizzieren sie ein Modell des pädagogischen Vorgehens und legen die Begriffe dar, die dieser vorläufigen Studie zugrundeliegen. Die Ergebnisse weisen auf ein positives Verhältnis zwischen einer nicht hierarchisierten Vorstellung der Schulfächer und einem pädagogischen Modell, das eine interdisziplinäre Praxis begünstigt.

RÉFÉRENCES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. et Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Abric, J. C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris: Presses universitaires de France.
- Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire: contribution à l'analyse institutionnelle*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1984). *L'activité éducative, une théorie, une pratique. La mise en œuvre du projet d'intégration*. Montréal: Bellarmin.
- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A. et Michaud, G. (dir.). (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Artaud, G. (1985). L'intégration du savoir. Réflexion sur une expérience d'enseignement. *Contact*, 4(2), 2-5.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Augoustinos, M. (1989). Social representations and causal attributions. In J. P. Forgas et J. M. Innes (dir.), *Recent advances in social psychology* (p. 95-106). Amsterdam: North Holland.
- Bacon, N. (à paraître). *Les représentations de directions des services éducatifs de commissions scolaires au regard de l'application des programmes d'études au primaire dans une perspective interdisciplinaire*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beauchesne, A., Bouchard, L., Hensler, H., Laflamme, C., Ouellet, H., Raymond, D. et Scholer, M. (1993). *Baccalauréat en enseignement au secondaire. Modèle de développement curriculaire*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Beauvois, J. L. et Deschamps, J.-C. (1990). Vers la cognition sociale. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J.-C. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive. Cognition, représentation, communication* (p. 1-111). Paris: Dunod.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris: Éditions universitaires.
- Bonnet, J.-C. (1989). La perception visuelle des formes. In M. Bonnard, C. Bonnet, M. C. Botte, J. Pailhous et J. Segui (dir.), *Traité de psychologie cognitive. Perception, action, langage* (p. 1-82). Paris: Dunod.
- Boyer, J.-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, IX(3), 433-452.
- Case, R. (1991). *The anatomy of curricular integration* (revised version). Burnaby, BC: The Tri-University Integration Project, Faculty of Education, Simon Fraser University (FOCI: Forum on curricular integration, occasional paper n° 2).
- Cantin, G. et Chené-Williams, A. (1978). L'intégration des apprentissages: du pourquoi au comment. *Revue des sciences de l'éducation*, IV(3), 375-387.

- Charlier, É. et Sprumont, A. (1984). *Exploration de l'espace sémantique couvert par le phénomène informatique chez les enseignants du secondaire*. Namur: Document 3.01, Département Éducation et technologie, Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Cherlin, A. et Bourque, L. (1974). Dimensionality and reliability of the Rotter I-E scale. *Sociometry*, 37, 565-582.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Marseille: Irem d'Aix-Marseille.
- Ciccorio, R. A. (1970). "Integration" in the curriculum: An historical and semantic inquiry. *Main Currents*, 27, 60-62.
- Connole, R. J. (1937). *A study of the concept of integration in present-day curriculum making*. Washington, DC: Catholic University of America.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1971). *L'activité éducative* (Rapport annuel 1969/1970). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1982). *Le sort des matières dites «secondaires» au primaire* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1986). *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité* (Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après* (Rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1989a). *Les enfants du primaire* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1989b). *Les visées et les pratiques de l'école primaire* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1991a). *L'intégration des savoirs: au coeur de la réussite éducative* (Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1991b). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education: Student motivation* (p. 77-113). New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Delisle, R. et Bégin, P. (dir.) (1992). *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Deschamps, J.-C. (1977). *L'attribution et la catégorisation sociale*. Berne: Peter Lang.
- Diaz Loving, R. et Andrade Palos, M. (1984). Una escala de locus de control para los niños mejicanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 18, 21-33.
- Ellis, T. E. et Ratliff, K. G. (1986). Cognitive characteristics of suicidal and nonsuicidal psychiatric inpatients. *Cognitive therapy and research*, 10(6), 625-634.
- Farr, R. M. et Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Unesco, Maison des sciences de l'homme.
- Furnham, A. (1986). Economic locus of control. *Human Relations*, 39(1), 29-43.
- Gouvernement du Québec (1986). *L'intégration des matières au primaire. Document de réflexion* (Document de travail). Québec: Direction des programmes, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1990). *Mesure administrative 30030. Devis*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1993). *L'intégration des matières au primaire. Document d'orientation* (Document de travail). Québec: Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'Éducation.

- Guillemette, S., Létourneau, G. et Raymond, N. (1989). *Mémo 1* (4 manuels de l'élève, 4 guides pédagogiques, 4 cahiers d'activités d'apprentissage). Boucherville: Graficor.
- Gurin, P., Gurin, G. et Morrisson, B. M. (1978). Personal and ideological aspects of internal and external control. *Social Psychology Quarterly*, 41, 275-296.
- Hamilton, D. M. (1973). The integration of knowledge: Practice and problems. *Curriculum Studies*, 5(2), 145-156.
- Hamilton, D. M. (1982). *A study of the characteristics of integrated programs found in a sample of selected schools (K-8)*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Colorado, Ann Arbor, UMI.
- Henry, N. B., (dir.). (1958). *The integration of educational experiences: The fifty-seventy yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hopkins, L. T. (1937). *Integration: Its meaning and application*. New York, NY: Appleton-Century.
- Jacobs, H. H. (dir.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementations*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- James, W. H. (1957). *Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- James, W. H. et Rotter, J. B. (1958). Partial and 100 percent reinforcement under chance and skill conditions. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 397-403.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (1991). Didactique et solidarité fonctionnelle de trois familles de variables. In P. Jonnaert (dir.), *Les didactiques. Similitudes et spécificités* (p. 11-25). Bruxelles: Plantyn.
- Kelly, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (p. 194-241). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kendall, P. C., Cantwell, D. P. et Kazdin, A. E. (1989). Depression in children and adolescents: Assessment issues and recommendations. *Cognitive Therapy and Research*, 13(2), 109-146.
- Landsheere, G. de (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Larose, F., Lenoir, Y. et Bacon, N. (1994). *Les représentations de titulaires du premier cycle du primaire vis-à-vis de l'interdisciplinarité: une analyse lexicographique des entrevues de départ*. Communication présentée au 63^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement de la science (ACFAS), Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Lefcourt, H. M. (1991). Locus of control. In J. P. Robinson, P. R. Shaver et L. S. Wrightsman (dir.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1, p. 413-500). New York, NY: Academic Press.
- Le Moigne, J.-L. (1984). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* (2^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1977).
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal: Larousse.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris VII, Paris.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 17-57). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1994a). *Quelques préalables à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité didactique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du LARIDD, n^o 1).

- Lenoir, Y. (1994b). *Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du LARIDD, n° 2).
- Lenoir, Y. (1994c). *Transposition didactique et médiation didactique: quelle place accorder à ces deux concepts au niveau de l'intervention éducative?* Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du LARIDD, n° 4).
- Lenoir, Y. et Pellerin, B. (1993). *Un modèle de mise en œuvre de l'interdisciplinarité didactique: l'interdisciplinarité complémentaire au niveau des démarches et des objets d'apprentissage*. Communication au Précongrès du primaire, 31^e Congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), sous le thème «L'enseignement des sciences humaines à l'heure de l'intégration des matières: Que faut-il en penser?», 14 octobre, Trois-Rivières.
- Lenoir, Y. et Pellerin, B. (1994). *Un modèle de mise en œuvre de l'interdisciplinarité didactique: l'interdisciplinarité complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du LARIDD, n° 3).
- Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1(1), 145-160.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerfull others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of personality assessment*, 38, 377-383.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (dir.), *Cognition sociale. Perspectives in everyday understanding* (p. 181-209). Londres: Academic Press.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psychodidactique générale*. Toulouse: Privat.
- Nowicki, S. et Duke, M. P. (1983). The Novicki-Strickland life-span locus of control scales: Construct validation. In Lefcourt, H. M. (éd.), *Research with the locus of control construct* (Volume 2 – p. 9-51). New York, NY: Academic Press.
- Pellerin, B. (1994). *Étude de la planification de l'intervention éducative à caractère interdisciplinaire chez des enseignantes et des enseignants du primaire*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Perret-Clermont, A. N. (1981). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374.
- Phares, E. J. (1955). *Changes in expectancy in skill and chance situations*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown: General Learning Press.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rancourt, M. (1989). *Ami – 1^{re} année* (4 livres de l'élève, 4 cahiers d'activités et un guide pédagogique d'accompagnement). Laval: HRW.
- Ratkowsky, D. A. (1990). *Handbook of nonlinear regression models*. Bâle: Marcel Dekker.
- Richaud de Minzi, M. C. (1989). *Enfoque psicologico del estres: un analisis teorico-experimental*. Communication présentée au 22^e Congrès interaméricain de psychologie organisé par la Sociedad Interamericana de Psicologia, Buenos Aires.
- Richaud de Minzi, M. C. (1991). A new multidimensional children's Locus of control scale. *The Journal of Psychology*, 125(1), 109-118.
- Richaud de Minzi, M. C. (1992). Age changes in children's beliefs of internal and external control. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(2), 217-224.
- Roede, E. (1989). *Explaining student investment: an investigation of high school students' retrospective causal accounts of their investment in school*. Amsterdam: Frei Universiteit Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1) (Numéro complet).
- Rotter, J. B., Chance, J. E. et Phares, E. J. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Rouanet, H. et Leroux, B. (1993). *Analyse des données multidimensionnelles*. Paris: Dunod.
- Vézina, A. (1992). Allocution de monsieur André Vézina. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 313-115). Sherbrooke: Éditions du CRP.