

## L'INTERDISCIPLINARITÉ ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT: ANALYSE DE RÉSULTATS DE DEUX RECHERCHES

*Interdisciplinarity and teacher education:  
analyzing results of two researches*

YVES LENOIR\*  
ABDELKRIM HASNI\*\*  
FRANÇOIS LAROSE\*\*\*

### Résumé

Cet article analyse les résultats de deux recherches menées auprès de futurs enseignants du primaire au Québec dans deux contextes distincts de formation, car les curriculums de formation initiale étaient différents. Après avoir contextualisé la question interdisciplinaire dans le système éducatif québécois et traité des composantes conceptuelles principales, l'analyse des résultats témoigne d'une connaissance conceptuelle superficielle de l'interdisciplinarité, mais surtout d'une très grande stabilité sur le plan des représentations de ce qu'elle signifie et de la manière d'y recourir en classe, de même que sur celui de la hiérarchisation des matières scolaires. De plus, les résultats obtenus montrent une très grande similitude avec ceux provenant de nos recherches sur les enseignants en exercice.

**Mots clés:** système scolaire québécois, enseignement primaire, formation initiale à l'enseignement, interdisciplinarité, résultats de recherches

### Abstract

*This article analyses the results of two triennial studies. These ones studied Quebec elementary school student teachers in two distinct training contexts because the initial teaching education curriculums were different for the two studies. After contextualizing the question of interdisciplinarity in the Quebec education system and then discussing the main conceptual components of the study, the results show a superficial knowledge of interdisciplinarity, but more importantly they show a great stability with regards to the representations of the meaning of interdisciplinarity as well as the way to implement it in the classroom. In the same way, there is also a great stability regarding the hierarchical organization of school subjects. Furthermore, the results show a great similarity with our studies regarding in-service teachers.*

**Key words:** Quebec school system, primary education, preservice teacher education, interdisciplinarity, research results

---

\* \* D. en sociologie, professeur titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, y.lenoir@videotron.ca

\*\* Ph.D. en éducation, professeur titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, abdelkrim.hasni@usherbrooke.ca

\*\*\* Ph.D. en sciences de l'éducation, professeur titulaire Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, francois.larose@usherbrooke.ca

(Cet article<sup>1</sup> présente, dans une perspective comparative, une analyse, qui repose sur deux recherches<sup>2</sup>, de la conception de l'interdisciplinarité chez de futurs enseignants en formation initiale).

## Contexte: Enseignement interdisciplinaire et formation des enseignants

### *Du côté des intentions éducatives*

En accompagnant l'universitarisation de la formation des maîtres instaurée en 1969, suite au rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), les préoccupations pour l'interdisciplinarité au Québec ont commencé à être exprimées explicitement. Depuis le début des années 1970, cela va bientôt faire 40 ans, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a continuellement promu le recours à l'interdisciplinarité sous différentes appellations<sup>3</sup>. Ces pratiques interdisciplinaires, qui sont évoquées et réclamées de différentes manières dans les trois curriculums de l'enseignement primaire qui se sont

---

<sup>1</sup> Les quatre étudiants suivants ont également contribué à la production de cet article: Maria Alejandra Morales Gómez, Anderson Araújo Oliveira et Anne Catherine McConnell étudiants au doctorat en éducation, et Véronique Lisée, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

<sup>2</sup> Nous remercions le Conseil de recherches du Canada (CRSH) pour le soutien financier qui a permis la recherche intitulé *Compétences didactiques et formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire* (n° 410-95-1385), menée de 1995 à 1998 auprès d'étudiants poursuivant une formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke. Les chercheurs concernés étaient Yves Lenoir, chercheur principal, François Larose et Carlo Spallanzani, cochercheurs. D'autres chercheurs – plus particulièrement Diane Biron, Hélène Hensler et Maurice Sachot (Université Marc Bloch de Strasbourg) ont apporté ponctuellement leur aide au regard de certaines questions. Nous remercions le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) pour le soutien financier qui a permis la réalisation du programme de recherche intitulé *Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire: pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques?* (n° 2003-ER-82660), mené entre 2002 et 2005 auprès de futurs enseignants des universités Laval, de Montréal, de Sherbrooke, du Québec à Montréal. Les chercheurs concernés étaient Yves Lenoir, chercheur principal, Diane Biron, Marc Boutet, Colette Deaudelin, Olivier Dezutter, Abdelkrim Hasni, Jean-Claude Kalubi, François Larose, Johanne Lebrun, Marie-Pier Morin, Carlo Spallanzani, cochercheurs.

<sup>3</sup> À l'origine, il était question d'intégration des matières (Conseil supérieur de l'éducation, 1982; Gouvernement du Québec, 1986). Puis, progressivement, à la suite entre autres de critiques de cette expression (Lenoir et Geoffroy, 2000; Lenoir et Laforest, 2004), le MEQ a adopté le terme interdisciplinarité. Aujourd'hui, il recourt à celui de transdisciplinarité (Gouvernement du Québec, 2001), lequel s'avère tout aussi problématique (Lenoir, 2003).

succédé depuis lors (Gouvernement du Québec<sup>4</sup>, 1979, 2001a) sont aussi stimulées, et largement soutenues, par les institutions scolaires pour différentes raisons que nos analyses ont mises en exergue. La principale raison est que si le Régime pédagogique<sup>5</sup> imposé par le MEQ prévoit l'enseignement obligatoire de toutes les matières scolaires<sup>5</sup> du curriculum selon un nombre de minutes hebdomadaires, ne sont en fait considérées que vraiment importantes la langue maternelle et les mathématiques. L'interdisciplinarité permet alors de donner les apparences de l'enseignement de certaines matières jugées peu ou pas importantes sans avoir à leur consacrer hebdomadairement le temps prescrit (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000).

### *Du côté de la pratique sur le terrain*

Des recherches effectuées depuis le début des années 1990 (Lenoir, 1991, 1992, 2006; Lenoir, Larose et Laforest, 2001) montrent la confusion qui règne sur le terrain quant à la représentation de ce concept et aux pratiques interdisciplinaires l'accompagnant. Au lieu de constituer des pratiques favorisant l'intégration des apprentissages (*integrating processes*) et des savoirs (*integrating knowledge*), ce qui devrait être la finalité de toute approche interdisciplinaire dans le champ de la formation, le recours à l'interdisciplinarité y sert de justification à des aménagements curriculaires comme à des pratiques pédagogiques guère respectueux soit des finalités éducatives, soit des structures disciplinaires, soit encore des processus d'apprentissage. L'interdisciplinarité telle que pratiquée constitue souvent un prétexte pour ne pas enseigner certains programmes d'études, ou pour réduire leur temps d'enseignement par rapport au temps prévu (Lenoir, 1991, 1992; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), ou encore, elle sert de moyen pour régler des problèmes organisationnels, comme ceux liés à la gestion du temps (Larose et Lenoir, 1998). Quoi qu'il en soit, il est clair que tant la signification, la raison d'être, la portée que les modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le processus d'enseignement-apprentissage demeurent largement incomprises de la part des enseignants du primaire.

<sup>4</sup> Les curriculums de l'enseignement primaire des années 1970 et des années 1980 sont composés de programmes d'études pour chaque discipline scolaire, et ces programmes sont parus à des dates différentes. Celui des années 1980 est précédé d'un *Énoncé de politique et plan d'action*, ici mentionné, alors que le curriculum de 2001 inclut dans le même document tous les programmes d'études.

<sup>5</sup> Même si le MEQ utilise l'expression "disciplines scolaires" depuis 2001 dans le curriculum de l'enseignement primaire, nous lui préférons "matières scolaires" pour bien indiquer que celles-ci diffèrent profondément des disciplines scientifiques (Lenoir et Hasni, 2006).

### *Du côté de la formation*

Le souci pour une formation globale et intégrée, faisant appel à l'interdisciplinarité, est aussi une préoccupation véhiculée tant par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) que par le MEQ. Cette préoccupation émerge peu à peu dans le cadre d'une critique pour une formation initiale et continue des enseignants reposant sur des modèles traditionnels<sup>6</sup>.

Le premier, après avoir prôné l'intégration des matières (CSE, 1982), a ensuite été conduit à distinguer entre l'approche interdisciplinaire et sa finalité, l'intégration des savoirs<sup>7</sup> (CSE, 1991)<sup>8</sup>. Le CSE (1991) réclame également un meilleur équilibre entre les composantes de la formation à la profession enseignante. Pour sa part, le MEQ, au tournant des années 1990, prend le contrôle de la formation initiale dispensée dans les universités québécoises en instaurant le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Le CAPFE) et un Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (le COPFE). Il impose alors pour toutes les formations à l'enseignement, à la suite de longs débats, à travers une réforme majeure, un modèle de formation à l'enseignement fondée sur la professionnalisation du corps enseignant et sur l'approche par compétences (Gouvernement du Québec, 1992, 1994a).

En plus d'une formation polyvalente et équilibrée, cette réforme de la formation initiale à l'enseignement prône pour une formation intégrée qui puisse favoriser "la cohérence et la synthèse progressive des apprentissages" (Gouvernement du Québec, 1994a, p. 12). Lacotte et Lenoir (1999) résume la situation de l'orientation de la formation des maîtres de la façon suivante: "Concerns relating to preservice teacher education are thus clearly established: it is to be a professional, generalist, and complete education; centered on educational intervention and taking into account the different components of a real classroom environment; linking theoretical with practical education and discipline-based training with educational psychology; firmly established within cultural and social reality, and aiming to develop critical reflection about and through action" (p. 169). Bref, la perspective interdisciplinaire y est clairement énoncée comme l'un des axes de la formation initiale à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

---

<sup>6</sup> Pour un aperçu plus approfondi de l'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis les années 1950, voir Laforest et Lenoir (1997), Lenoir et Laforest (1996), Lenoir (2005) et le premier chapitre de Vanhulle et Lenoir (2005).

<sup>7</sup> Le CSE ne considère que l'intégration des savoirs. Pour notre part, nous concevons que cette intégration des savoirs requiert une intégration des démarches d'apprentissage à caractère scientifique

<sup>8</sup> Nous ne faisons que signaler le premier texte du CSE qui a produit en fait de nombreux avis sur les questions d'enseignement entre 1970 et 1990 où la perspective interdisciplinaire se trouvait continuellement mise en exergue.

Cette réforme des années 1990 s'avère toutefois insuffisante et incomplète aux yeux du ministère de l'Éducation et de divers organismes. À la suite d'États généraux de l'éducation en 1995-1996 (Gouvernement du Québec, 1996) et de plusieurs commissions d'enquête (Gouvernement du Québec, 1994b, 1997a), une nouvelle réforme de l'ensemble du système d'enseignement québécois est mise en place à partir de 1997 (Gouvernement du Québec, 1997b). Un nouveau curriculum de l'enseignement primaire est implanté à partir de 2001 (Gouvernement du Québec, 2001a) en adoptant comme orientations entre autres la perspective constructiviste, le regroupement des matières scolaires en domaines et l'approche par compétences, d'où l'insistance sur l'interdisciplinarité.

Dans le même mouvement, un nouveau référentiel de compétences est élaboré pour la formation initiale à l'enseignement en s'appuyant sur les mêmes fondements (Gouvernement du Québec, 2001b). Dans ce référentiel, le terme interdisciplinarité est mentionné 14 fois. Ainsi, par exemple, ce référentiel précise "Un enseignement culturel des disciplines requiert une compréhension de la genèse et de l'épistémologie de la discipline. Dans le contexte réel de sa classe, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à des groupes d'élèves hétérogènes de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de développer des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés. Cette finalité du développement de compétences qui figure dans le programme de formation des élèves amène souvent l'enseignante ou l'enseignant à inscrire sa discipline en relation avec d'autres et à travailler en interdisciplinarité. À l'intérieur d'une équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant se doit ainsi de distinguer la contribution des diverses matières à la résolution d'un problème donné. Il situe sa discipline avec la spécificité de ses méthodes et des questions qu'elle pose sur le réel, mais il fait preuve également d'ouverture sur les autres matières qui ont leurs exigences et leurs méthodes propres" (p. 64-65). Ailleurs, il est relevé que "le défi majeur lié à la réforme curriculaire est celui de la cohérence des interventions dans un contexte d'ouverture sur une plus grande interdisciplinarité (*Ibid.*, p. 116). Ou encore, le référentiel précise les modalités opérationnelles de la formation: "De plus, la formation à l'enseignement doit s'inscrire dans une perspective d'interdisciplinarité et permettre de bien saisir l'apport des matières à la compréhension d'une situation donnée. Le futur maître aura à travailler en équipe pédagogique dans une finalité de développement de compétences chez les élèves, ce qui l'amènera à fréquenter d'autres domaines de savoirs avec leur spécificité propre et à les contextualiser dans des situations d'enseignement-apprentissage porteuses de sens pour les élèves. Dans ce contexte, l'interdisciplinarité s'impose" (p. 168).

Si, dans les années 1970 à 1994, l'interdisciplinarité était convoquée, c'était exclusivement à toutes fins utiles dans le champ des pratiques d'enseignement. À partir de la réforme de la formation initiale à l'enseignement durant les années 1990, elle est

aussi exigée, et de manière forte et explicite depuis 2004, dans la formation initiale à l'enseignement.

Si dans les trois curriculums d'enseignement primaire qui se sont succédé depuis 1970, le MEQ a promu explicitement le recours à l'interdisciplinarité, on ne peut que constater que le discours gouvernemental a été à la source d'une grande confusion, faute de clarté dans la présentation de ses orientations. Et si plusieurs acteurs du milieu de l'éducation— des conseillers pédagogiques, mais aussi des professeurs d'université — sont penchés depuis lors, mais surtout au cours des années 1970 et au début de années 1980, sur cette question épineuse, c'est surtout dans une perspective applicationniste et apologétique, ainsi que nous l'avons mis en relief (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, 1991). Ce n'est en fait que depuis 1985, avec le début de nos recherches sur les pratiques enseignantes, et plus particulièrement sur le recours à l'approche interdisciplinaire par les enseignants du primaire, qu'une description et une meilleure compréhension de ces pratiques interdisciplinaires ont pu être progressivement établies.

### **La formation interdisciplinaire et la formation à l'interdisciplinarité**

L'aspect du problème qu'on vient d'évoquer dans la formation à l'enseignement et l'aspect qu'on a évoqué plus haut, concernant l'enseignement interdisciplinaire, impliquent au moins deux dimensions de l'interdisciplinarité. Ces deux dimensions, si elles sont complémentaires et dépendantes, ne sont pas tout à fait du même ordre. La première implique une formation interdisciplinaire –et intégrée– des enseignants, la deuxième leur formation à l'interdisciplinarité, à des pratiques interdisciplinaires.

La formation interdisciplinaire vise une intégration des apprentissages et des savoirs par les enseignants en formation. Les enseignants du primaire sont des professionnels polyvalents qui, dans leur action, doivent avoir recours à des savoirs en provenance des matières à enseigner, en provenance des différents champs scientifiques du domaine de l'éducation, comme la psychologie, l'épistémologie, la sociologie, etc., et en provenance du champ des savoirs professionnels, comme les didactiques des disciplines, la psychopédagogie, la gestion de la classe, etc. Cette polyvalence et la complexité de la situation éducative rendent les savoirs disciplinaires cloisonnés moins adaptés aux situations éducatives pour au moins deux raisons. La première est que les enseignants ne peuvent maîtriser l'ensemble de ces disciplines comme elles sont connues dans le domaine scientifique. La deuxième est que la complexité de la situation éducative ne permet pas le recours aux savoirs disciplinaires de façon additive et compartimentée. À chaque instant, ce sont des savoirs de différents champs et de différents types qui sont mobilisés. La nature de la profession elle-même, faisant appel à des situations complexes, nécessite une formation intégrative. L'enseignant en action n'est pas amené à utiliser les

disciplines de formation une à une pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. La formation interdisciplinaire peut constituer un moyen de rendre plus opérationnel et plus adapté le savoir mobilisé par les enseignants dans ces situations.

Mais si la formation interdisciplinaire présente des avantages incontestables quant à leur présentation du savoir requis dans une forme plus organique et plus adaptée à la réalité et si la dernière réforme de l'enseignement a pris en considération cette dimension, encore faut-il que les futurs enseignants soient formés à l'utilisation de l'interdisciplinarité dans leurs pratiques d'enseignement. La formation à et par l'interdisciplinarité doit se compléter par une formation pour l'interdisciplinarité, c'est-à-dire en vue de développer les compétences requises pour mettre en œuvre des pratiques professionnelles interdisciplinaires. Or, ainsi que nous l'avons constaté, "dans la formation initiale, la perspective interdisciplinaire est à toutes fins pratiques absente" (Lenoir, 1996, p. 21). Avec le nouveau curriculum actuel de formation initiale à l'enseignement, des activités à caractère intégrateur ont été introduites, mais la conception de la formation demeure malgré tout monodisciplinaire.

Or, l'enseignement interdisciplinaire ne procède pas d'une quelconque improvisation ou d'une simple opération de l'esprit (Fourez, 1994; Lenoir et Sauvé, 1998). Elle nécessite une formation permettant de à réfléchir avec les enseignants, et à les faire réfléchir théoriquement et pratiquement sur les aspects épistémologiques de l'interdisciplinarité, sur l'articulation des contenus disciplinaires (aspect curriculaire), le choix de modèles d'interventions (aspect didactique) et à leur mise en œuvre (aspect pédagogique) avec pour visée l'intégration des apprentissages et des savoirs par les élèves.

Il importe, en conséquence, de considérer le recours à l'interdisciplinarité sous deux angles d'entrée: celui de l'interdisciplinarité scolaire qui renvoie à la fonction d'enseignement et celui de l'interdisciplinarité professionnelle qui renvoie à la formation à l'enseignement. L'interdisciplinarité scolaire peut se définir de la façon suivante: "il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs matières scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élève" (Lenoir, 1999, p. 300). Du point de vue opératoire, "l'interdisciplinarité à l'école, plutôt que de tendre vers l'un ou l'autre des pôles présentés, devrait plutôt se situer à la croisée des deux axes formés par les deux continuums, de manière à assurer, d'une part, une dépendance réciproque, sans prédominance et sans ignorance aucune, entre des matières scolaires en fonction des finalités de formation poursuivies et, d'autre part, leur prise en compte, dans la richesse de leurs complémentarités et de leurs interrelations effectives et incontournables au niveau de leurs contenus cognitifs et de leurs démarches, nécessaires pour construire

la réalité humaines, pour l'exprimer et pour interagir avec elle. Dans cette perspective, l'interdisciplinarité ne peut en aucun cas devenir une fin en elle-même. La pratique interdisciplinaire devient un moyen opérationnel intéressant pour concevoir des situations d'apprentissage qui peuvent favoriser le recours par les élèves à des processus cognitifs médiateurs intégrateurs et l'intégration des savoirs qui en résultent. Elle est dès lors une façon de garantir pédagogiquement le respect des démarches d'apprentissage relatives aux différentes matières scolaires" (Lenoir, Larose et Laforest, 2001, p. 76).

Quant à l'interdisciplinarité professionnelle, elle dépasse au sens propre l'interdisciplinarité, car la formation professionnelle à l'enseignement, ainsi que nous l'avons précédemment signalé, dont la finalité de la formation est bien la maîtrise de l'acte professionnel, non seulement intègre "un ensemble de démarches et de savoirs orientés vers le développement des compétences professionnelles requises" (Lenoir, Larose et Dirand, 2006, p. 25), ce qui induit une approche interdisciplinaire et à plusieurs niveaux, elle doit être circumdisciplinaire car elle englobe également "les savoirs qu'on peut qualifier d'adisciplinaires, en ce sens qu'ils s'agit de pratiques sociales de référence, de référentiels dégagés des actes professionnels, qui interagissent avec les savoirs théoriques de façon dynamique, non linéaire et non hiérarchisée, pour finaliser l'acte professionnel donné" (*Ibid.*, p. 26).

### **L'interdisciplinarité chez les futurs enseignants québécois**

Les deux recherches se caractérisent par une grande stabilité des représentations des futurs enseignants vis-à-vis de l'interdisciplinarité, malgré la distance des années et le changement de curriculum de formation initiale. Elles se caractérisent également par le fait que ces représentations sont proches, pour ne pas dire similaires, de celles des enseignants en exercice.

#### *Les représentations des futurs enseignants*

Entre 1996 et 2003, que l'on considère uniquement les futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke où s'était tenue la première recherche ou les étudiants des quatre principales universités francophones québécoises concernés par la deuxième recherche, on ne perçoit pas de réelle différence quant à leurs représentations de l'interdisciplinarité et de sa mise en œuvre.

Le thème demeure leur premier choix sur le plan de l'opérationnalisation de l'interdisciplinarité en classe: partir d'un thème ou d'un projet, à partir duquel différentes matières sont enseignées séparément. Viennent ensuite l'intégration d'une matière dans une autre et le recours à une mise en situation commune comme point de départ de l'enseignement. Nous allons revenir par la suite sur ces modèles opératoires qui



caractérisent surtout soit une approche pseudo-interdisciplinaire, soit une approche hégémonique, parfois une approche éclectique ou holistique: intégrer l'enseignement d'une matière à une autre, c'est-à-dire utiliser une matière pour poursuivre des objectifs dans une ou plusieurs matières; partir d'une mise en situation commune pour enseigner ensuite différentes matières. Les deux recherches montrent également que les représentations de l'importance respective des matières scolaires demeurent stables, leur classification hiérarchisée demeurant étonnamment semblable.

Cette forte stabilité des représentations conduit à formuler l'hypothèse qu'elle ne dépend pas des curriculums d'enseignement qui ne sont pas les mêmes en 1996 et en 2003 et, surtout, de leurs fondements si différents. Elles ne dépendraient pas non plus de la durée des études qui diffère également (3 et 4 ans), ni, sans doute, des curriculums de formation initiale. Il faut possiblement aller chercher les raisons profondes de cette stabilité des représentations dans la structure même du système d'enseignement et les pratiques qui en découlent auxquelles ces futurs enseignants ont été exposés pendant près de 20 ans et qui a débouché sur la constitution d'un habitus, dans la formation initiale elle-même qui demeure très additive dans ses modalités opérationnelles, dans l'exposition lors des stages aux pratiques des enseignants en exercice qui les accueillent dans leurs classes, mais aussi, sinon surtout, aux représentations et aux attentes sociales, ce dont attestent la classification des matières scolaires en matières de base et secondaires, ainsi que les raisons avancées pour justifier cette catégorisation.

### *Représentations des futurs enseignants et représentations des enseignants en exercice*

La similitude entre les résultats sur la question concernant les futurs enseignants et ceux provenant de nos recherches sur les enseignants en exercice est particulièrement suggestive. En fonction des résultats disponibles, nous retenons trois aspects: la conception de l'interdisciplinarité et de sa mise en œuvre; la hiérarchisation des matières scolaires; les matières de base et les matières secondaires.

### *La conception de l'interdisciplinarité et de sa mise en œuvre*

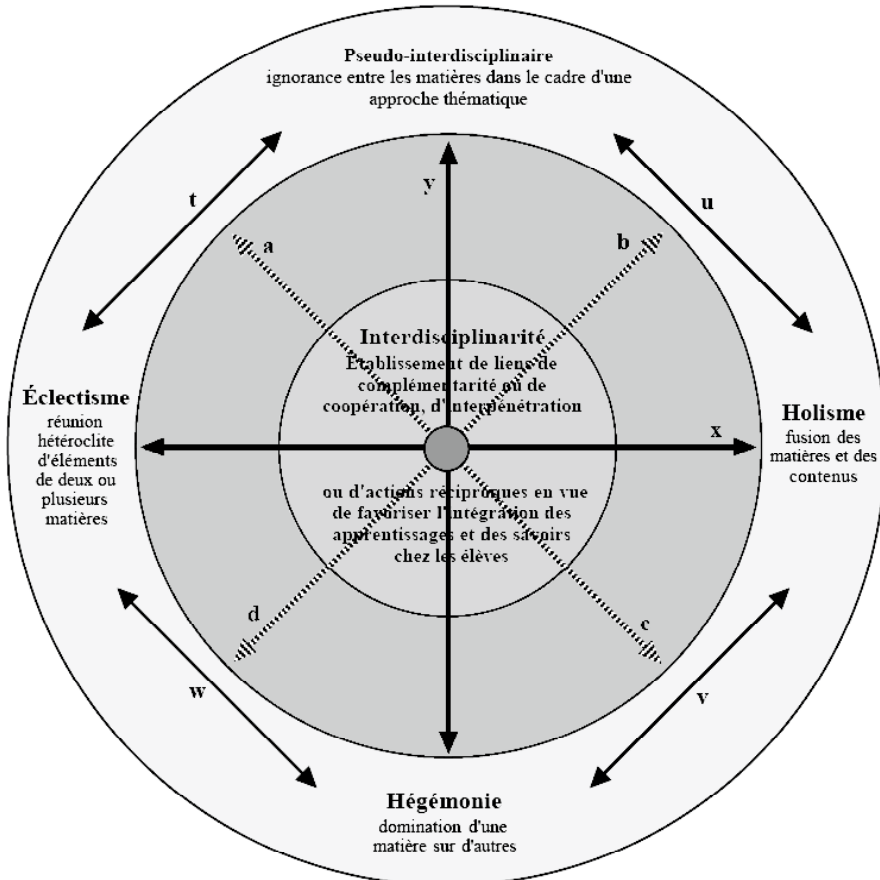
Les futurs enseignants conçoivent l'interdisciplinarité et sa mise en œuvre de la même manière que les enseignants en exercice. Leurs conceptions demeurent confuses et réduites. L'idée de la prise en compte de plusieurs matières scolaires domine nettement, alors que l'idée de l'établissement de liens, d'interrelations, qui arrive en second, n'est évoquée que trois fois moins. De nombreuses autres réponses sont aussi avancées, mais avec une très faible occurrence. Il est à noter que les résultats sont les mêmes quelle que soit la provenance universitaire des futurs enseignants et, donc, quel que soit le curriculum de formation en vigueur dans ces institutions.

L'analyse du discours des futurs enseignants fait apparaître une distinction claire entre la définition de l'interdisciplinarité élaborée par les répondants de première et de deuxième années, d'une part, et ceux de troisième et de quatrième années d'autre part. Pour les premiers, l'interdisciplinarité se résume à l'enseignement des contenus identifiés à plusieurs matières scolaires de façon concomitante. Pour ceux de troisième année, l'interdisciplinarité correspond à une façon de voir l'enseignement "comme un tout et non pas en pièce détachées", ce qui n'en garantit toutefois pas une meilleure compréhension. L'interdisciplinarité se définit également par la capacité d'utiliser diverses matières scolaires comme zone d'objectivation ou comme environnement de contextualisation des objectifs d'apprentissage poursuivis dans le cadre de l'exploration d'une matière spécifique. C'est la réalisation d'un projet thématique qui permet l'intégration des contenus, puis l'identification des apprentissages à des matières spécifiques.

Sur la base des résultats dégagés des différentes recherches, nous avons pu faire ressortir quatre approches de l'interdisciplinarité qui prédominent chez les enseignants québécois du primaire (Figure 1). Disposées sur un axe cartésien ( $x$  et  $y$ ), ces quatre approches dominantes forment les pôles extrêmes de deux continuums qui se croisent. Si l'axe des  $x$  (holisme –éclectisme) concerne le degré de fusion ou de dispersion des matières scolaires, l'axe des  $y$  (hégémonie– pseudo-interdisciplinarité) atteste de l'intensité des relations entre les matières scolaires, relations qui vont de la domination à l'absence de tout lien réel. Quant aux flèches en pointillés  $ac$  et  $bd$  dirigées vers les flèches  $t$ ,  $u$ ,  $v$  et  $w$  qui relient les pôles deux à deux, elles illustrent le fait que la pratique interdisciplinaire peut non seulement être associée à une approche, mais aussi se situer entre deux approches. La variété des représentations et des applications en classe demeure donc très grande.

Cette typologie des représentations et des pratiques en usage de l'interdisciplinarité par les enseignants (Lenoir, Larose et Laforest, 2001) fait ressortir la grande confusion existant tant dans la formation initiale à l'enseignement que dans le milieu scolaire au regard de ce concept, résultat d'une superposition conceptuelle d'orientations non complémentaires et même souvent opposées qui conduisent à une désorganisation praxéologique. Il semblerait que les futurs enseignants comme les enseignants en exercice se sentent tiraillés entre diverses options provenant de différentes sources. Plusieurs facteurs permettent de comprendre les raisons qui conduisent les enseignants du primaire à opter pour des pratiques éclectiques et non rationnellement fondées sur des bases scientifiques: les fortes pressions sociales émanant du discours médiatique, de celui des parents ou de celui du pouvoir administratif pour une augmentation du temps et de l'attention accordée aux objectifs d'apprentissage des programmes de français et de mathématiques; l'incompréhension des fondements des curriculums d'enseignement et de leur opérationnalisation; les carences des formations disciplinaires; leurs représentations épistémologiques du savoir et de ses processus d'acquisition; le poids de la

**Figure 1**  
**LES PÔLES DE LA PRATIQUE INTERDISCIPLINAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT**  
**PRIMAIRE QUÉBÉCOIS**



tradition pédagogique; un logique de l'action qui opère dans l'urgence et qui est fondée sur le sens commun et l'intuition et non sur une analyse réflexive de la tâche (curriculum, prescription, contraintes, etc.) et de la pratique; etc.

Les enseignants comme les futurs enseignants, lorsqu'ils discutent sur l'interdisciplinarité, se situent uniquement sur le plan pédagogique, celui de l'agir immédiat en classe, au plus proche de l'action spontanée qu'ils vivent comme des contraintes absolues et des urgences. Leur conception de l'interdisciplinarité se réduit à des généralités, tournant autour de l'idée qu'elle concerne plusieurs matières, et ne recourt pas à des attributs qui pourraient la caractériser. Ils ne font pas non plus référence aux aspects didactiques qui permettraient de réfléchir au rapport au savoir, au traitement que celui-ci doit subir dans le cadre d'un processus d'enseignement-apprentissage, et encore moins

aux dimensions curriculaires qui sont pourtant essentielles pour assurer les conditions d'un recours à l'interdisciplinarité. Dès lors, leurs pratiques de l'interdisciplinarité en classe ne sont pas étayées et rejoignent de très près leurs représentations mal assurées. D'autres données recueillies dans les différentes recherches, y compris les plus récentes, à partir d'entrevues et de questionnaires d'enquête mettent en relief l'absence de conceptualisation de l'interdisciplinarité chez les enseignants québécois du primaire. Faute d'attributs pouvant en spécifier les particularités, cette absence ne leur permet pas dès lors de servir de guide à la mise en œuvre de pratiques d'enseignement qui recourraient réellement à une approche interdisciplinaire.

Les résultats des différentes recherches montrent que l'approche pseudo-interdisciplinaire fondée sur le recours aux thèmes est particulièrement revendiquée par les enseignants du premier cycle du primaire<sup>9</sup>. Cette tendance est principalement causée par leur grande préoccupation à stimuler l'intérêt de leurs élèves. Par contre, l'approche hégémonique, ou certaines matières ne servent dans les faits que de prétexte et que de faire valoir à l'enseignement d'autres matières, est surtout présente chez les enseignants du troisième cycle du primaire. Cette tendance s'expliquerait par la priorité que ces enseignants accordent à l'enseignement du français. Si l'approche éclectique, profondément déstructurante puisqu'elle conçoit les contenus d'enseignement comme un "pot-pourri" dans lequel on peut puiser au hasard, s'observe dans toutes les années du primaire, l'approche holistique, quant à elle, fondée sur le refus à toute spécificité des matières au nom de l'existence d'une démarche naturelle, est l'apanage des enseignants qui adhèrent aux conceptions pédagogiques qui prévalaient au Québec au cours des années soixante-dix. Celles-ci privilégient une pédagogie ouverte et active centrée sur les intérêts des élèves. Par ailleurs, les quatre approches sont aussi utilisées par les enseignants dont l'objectif principal est de rencontrer les exigences curriculaires d'un point de vue strictement administratif. Dans un tel cas, ces approches sont davantage des justifications de l'absence (ou de la quasi-absence) d'enseignement de certaines matières scolaires, officiellement obligatoires et prévues par le régime pédagogique, mais considérées dans les faits comme socialement secondaires. L'enseignement des arts, des sciences de la nature et des sciences humaines est particulièrement visé (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Le discours sur l'interdisciplinarité masque alors des pratiques qui sont le plus souvent marquées par le primat de certaines matières socialement valo-

---

<sup>9</sup> Les distinctions qui suivent et qui caractérisent les représentations et les pratiques des enseignants en exercice en fonction du cycle d'enseignement ne peuvent être établies chez les futurs enseignants. Ceux-ci, ainsi que nous l'avons indiqué, privilégient indistinctement l'approche thématique et la mise en situation, à associer prioritairement, mais non exclusivement, à la conception pseudo-interdisciplinaire, et l'intégration d'une matière dans une autre conduisant à une application hégémonique qui pervertit le sens d'une approche interdisciplinaire.

risées et la dilution des savoirs socialisés propres aux matières dites “secondaires” au bénéfice d’une croissance du temps accordé à l’enseignement des premières.

Très rares en fait sont les enseignants du primaire pour qui l’interdisciplinarité à l’école rejoint la définition et les attributs que nous avons mentionnés dans la première partie de ce texte.

### **La hiérarchisation des matières scolaires**

Quand on compare les résultats des recherches CRSH et FQRSC (Tableau 1) portant sur les futurs enseignants et celles sur les enseignants en exercice, réalisées depuis les années 1980 (Tableau 2), on ne peut qu’être frappé par la similitude et la stabilité des résultats obtenus.

Les résultats accumulés par les recherches menées depuis 1980 témoignent d’une grande stabilité de l’ordre hiérarchique que les futurs enseignants et les enseignants en exercice attribuent aux différentes matières scolaires qui constituent le curriculum de l’enseignement primaire (tableaux 1 et 2). Le français, langue maternelle d’enseignement, et les mathématiques arrivent toujours au premier rang. On peut observer quelques déplacements de certaines autres matières scolaires, liées entre autres à la suppression ou à l’ajout de matières scolaires, sinon à leur reformulation en fonction des modifications dans l’un des trois curriculums qui se sont succédé au cours de ces 25 années. Nous formulons aussi l’hypothèse que plusieurs de ces déplacements sont causés par des biais liés aux procédures de recueil des données. Ainsi, l’enquête réalisée par Laforest en 1988-1989 a été menée essentiellement auprès d’enseignants de milieux urbains, et surtout de la grande région de Montréal, là où les convictions religieuses et les pressions sociales à leur égard sont moins fortes comparativement aux milieux ruraux. Ce phénomène est d’ailleurs identifié de façon relativement systématique dans le cadre des dernières enquêtes pancanadiennes portant sur l’identité et les pratiques religieuses (Beyer, 1997).

Dans une autre recherche CRSH<sup>10</sup> où nous avons suivi pendant deux ans sept enseignants d’expérience d’une commission scolaire<sup>11</sup> sur le plan de leurs pratiques

<sup>10</sup> Cette recherche triennale (2004-2007, n° 410-2004-1887) était intitulée *Contribution au développement d’un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante: à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique?* Sous la direction d’Yves Lenoir, chercheur principal, elle avait comme cochercheurs Colette Deaudelin, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni, France Lacourse, François Larose, Johanne Lebrun, Philippe Maubant et Carlo Spallanzani.

<sup>11</sup> Une commission scolaire est une entité juridique définie par la loi, dont les dirigeants sont élus tous les quatre ans, qui détient par délégation du Gouvernement du Québec la responsabilité de gérer, sur les plans administratif, financier, juridique et éducatif, les écoles primaires et secondaires sur un territoire donné. Il y a actuellement 72 commissions scolaires au Québec.

**Table 1**  
ORDRE HIÉRARCHIQUE, ÉTABLI PAR LES FUTURS ENSEIGNANTS, DES  
MATIÈRES ENSEIGNÉES AU PRIMAIRE SELON LES RECHERCHES CRSH ET FQRSC

Rang	Recherche CRSH (1995-1998)	Recherche FQRSC (2002-2005)
1	Français	Français
2	Mathématiques	Mathématiques
3	Sciences humaines	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté
4	Sciences de la nature	Sciences et technique
5	Anglais	Éd. physique et à la santé
6	Éducation physique	Anglais
7	Enseignement moral	Arts plastiques
8	Formation personnelle et sociale	Enseignement moral
9	Arts plastiques	Art dramatique
10	Musique	Musique
11	Art dramatique	Danse
12	Danse	Enseignement religieux
13	Enseignement religieux	

d'enseignement en vue de décrire et de comprendre, dans une interaction étroite avec eux, ces pratiques et les rationnels qui les sous-tendent, nous retrouvons à nouveau une structure hiérarchique en trois ensembles de matières (Tableau 3). Les différences introduites dans la classification hiérarchisée des matières scolaires, qui se situe dans la zone intermédiaire entre les deux principales matières scolaires et les matières les plus déconsidérées, sont sans doute dues à l'effet de petit nombre.

Nous avons également, dans cette recherche, fait passer en 2006 un questionnaire aux enseignants du primaire de cette commission scolaire. La hiérarchisation des matières établie rejoint à nouveau les précédentes (Tableau 3). Il faut souligner que les enseignements moral et religieux catholique et protestant se retrouvent aux deux derniers rangs, alors que dans la recherche FQRSC, nous n'avons pas libellé de la même manière ces deux matières en distinguant, comme cela était antérieurement, entre enseignement moral et enseignement religieux. Ces résultats montrent bien le développement de la laïcité dans la société québécoise et la conviction de plus en plus répandue que ces enseignements relèvent non du système scolaire, mais du privé, de la famille en fonction de ses choix, particulièrement dans la réalité multi-ethnique et multiculturelle qui caractérise le Québec d'aujourd'hui. C'est clairement ce que les futurs enseignants déclarent majoritairement: "ces matières devraient faire l'objet d'un apprentissage hors de l'école, car elles relèvent de choix personnels".

Deux cas sont particulièrement intéressants en ce qu'ils mettent en évidence le poids des représentations sociales collectives sur la hiérarchisation des matières établies

**Table 2**  
**ORDRE HIÉRARCHIQUE, ÉTABLI PAR LES ENSEIGNANTS EN EXERCICE, DES MATIÈRES ENSEIGNÉES**  
**AU PRIMAIRE SELON SIX ENQUÊTES: VUE D'ENSEMBLE**

Rang	Recherche CSE (1980-1981)	Recherche Laforest (1988-1989)	Recherche Lenoir (1990-1991)	Recherche FCAR (1992-1995)	Recherche CRSH (1995-1998)	Recherche FQRSC (2002-2005)
1	Français	Français	Français	Français	Français	Français
2	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
3	Éducat. physique	Scienc. humaines	Scienc. humaines	Scienc. humaines	Scienc. humaines	Géogr., hist. + cit.
4	Scienc. humaines	Sciences nature	Éducat. physique	Sciences nature	Sciences nature	Sciences et techn.
5	Anglais	Anglais	Sciences nature	Anglais	Anglais	Éd. phys. + santé
6	(Éduc. à la santé)	Éducat. physique	Anglais	F. pers. et sociale	Éducat. physique	Anglais
7	Formation morale	Arts	F. pers. et sociale	Enseign. religieux	F. pers. et sociale	Arts plastiques
8	Sciences nature	F. pers. et soc.	Enseign. religieux	Enseign. moral	Arts plastiques	Art dramatique
9	Enseign. religieux	Éducation morale	Arts plastiques	Arts plastiques	Enseign. moral	Musique
10	(Éducat. sexuelle)	Enseign. religieux	Musique	Éducat. physique	Musique	Enseign. moral
11	Arts plastiques	Enseign. religieux	Enseign. moral	Musique	Art dramatique	Danse
12	Musique	Enseign. moral	Enseign. moral	Art dramatique	Danse	Enseign. religieux
13	Expr. dramatique	Arts plastiques	Art dramatique	Danse	Enseign. religieux	
14	Activ. manuelles					
15	Danse					

**Table 3**

ORDRE HIÉRARCHIQUE, ÉTABLI PAR DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE, DES MATIÈRES ENSEIGNÉES AU PRIMAIRE SELON LA RECHERCHE CRSH 2004-2007

Rang	Sept enseignants participants	Résultats du questionnaire
1	Français	Français
2	Mathématiques	Mathématiques
3	Éducation physique et à la santé	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté
4	Sciences et technologie	Éducation physique et à la santé
5	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	Sciences et technologie
6	Anglais	Anglais
7	Musique	Musique
8	Arts plastiques	Arts plastiques
9	Art dramatique	Art dramatique
10	Danse	Danse
11	Enseignement moral et religieux catholique	Enseignement moral et religieux catholique
12	Enseignement moral et religieux protestant	Enseignement moral et religieux protestant

par les enseignants. Le déclin prononcé de l'importance accordée à l'enseignement religieux est sans doute le fait d'un rejet accru de la confessionnalité du système scolaire québécois, au point où, finalement, la déconfessionnalisation des structures administratives est devenue officielle en juin 1998 avec le remplacement des commissions scolaires confessionnelles (catholiques ou protestantes) par des commissions scolaires fondées sur une base linguistique (francophone ou anglophone). D'autre part, on assiste actuellement à un rajeunissement majeur du corps des enseignants du primaire et l'on peut faire l'hypothèse que les nouveaux enseignants du primaire adhèrent moins à la foi catholique ou, du moins, considèrent que l'enseignement religieux ne devrait pas relever de l'enseignement scolaire. Cette hypothèse, que les futurs enseignants confirment explicitement dans la recherche FQRSC en justifiant la place de l'enseignement religieux en tant que matière secondaire, correspond d'ailleurs au constat que faisait il y a déjà dix ans le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (Dubois et Bouchard, 1997), ainsi qu'aux propositions du Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Gouvernement du Québec, 1999). Dans le cas de l'anglais, nous avançons que sa place est liée à deux facteurs: la localisation spatiale des enseignants répondants rend cette matière plus importante dans les milieux urbanisés et industrialisés, où la présence de l'anglais est plus visible et jugée nécessaire; les attitudes des enseignants, selon leurs origines sociale, culturelle et économique, ainsi que leurs convictions politiques, jouent sur leur appréciation de l'importance de l'apprentissage d'une langue qui est officiellement une langue seconde, non une langue étrangère.

Trois recherches (Lenoir 1990-1991, FCAR 1992-1995 et CRSH 1995-1998) ont plus particulièrement permis de questionner les enseignants du primaire en exercice quant à la hiérarchisation des matières en fonction de l'apport de chacune d'elles aux



types de savoirs généralement retenus par le vocabulaire en vigueur dans le monde de l'éducation. Les futurs enseignants vont dans le même sens. Les résultats privilégient systématiquement les deux mêmes matières scolaires pour le développement des savoirs et des savoir-faire. Les sciences humaines et les sciences de la nature, dont la raison d'être principale est pourtant la production conceptuelle de la réalité humaine, sociale et naturelle (Gosselin, Lenoir et Hassani, 2005; Lenoir, 1991), ne sont saisies que comme que des accès à une culture générale peu utile et avant tout que d'un point de vue techno-instrumental. Elles ne viennent qu'ensuite et après l'anglais. Cette tendance illustre l'option nettement instrumentale qui caractérise l'enseignement primaire et la représentation qui en est faite. Elle est si forte que, dans le nouveau curriculum implanté au primaire à partir de 2001, alors qu'il se veut socioconstructiviste dans ses orientations, les programmes de sciences de la nature et de sciences humaines ont été supprimés des deux premières années d'enseignement pour laisser plus de place à l'enseignement du français et des mathématiques. Les résultats de la recherche FQRSC 2002-2005 montre que la très grande majorité des futurs enseignants se réjouissent de cette suppression.

### **Les matières de base et les matières secondaires**

La présence d'une hiérarchisation marquée des matières implique que l'interdisciplinarité se réduit généralement à un prétexte en vue d'un gain de temps accordé à l'enseignement des deux matières dominantes. La distinction entre matières de base et matières secondaires est intéressante à ce propos.

Cette distinction utilisée par le langage courant dans les milieux de l'éducation s'établit tout au long des 25 années de manière très stable. En fait, seuls le français et les mathématiques sont considérés des matières de base –sauf exception passagère pour l'anglais (recherche Lenoir, 1990-1991 et recherche FCAR 1992-1995)–, toutes les autres matières étant considérées à des degrés divers des matières secondaires. Des analyses plus fines mettent en évidence l'existence d'un très grand écart entre les matières dites de base et les matières dites secondaires, ces dernières pouvant être regroupées en deux ensembles distincts qui varient relativement peu au cours des années: les matières placées de la troisième à la sixième place étant jugées plus importantes que les autres (anglais, sciences humaines, sciences, éducation physique, et parfois musique et arts plastiques), les dernières étant totalement déconsidérées (enseignement moral, enseignement religieux, art dramatique, danse).

Cette distinction est à la fois porteuse d'une réalité bien tangible et d'une vision réductrice de l'éducation. D'une part, il est clair que l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques est essentiel dans la vie de tous les jours et constitue également un passeport pour la poursuite des études. Les réponses des futurs enseignants comme des enseignants en exercice l'attestent amplement. Mais, d'autre part, parce

que, pour les enseignants du primaire, les matières de base sont centrées avant tout sur le développement d'habiletés d'ordre cognitif alors que les matières secondaires visent essentiellement le développement de dimensions culturelles et parfois affectives chez l'élève, leurs représentations de l'éducation primaire en reste à une vision techno-instrumentale, centrée sur les apprentissages à lire, à écrire et à compter. Une telle représentation enlève alors toute possibilité de recourir à une approche interdisciplinaire riche, fondée sur l'interrelation entre les matières scolaires qui visent avant tout la conceptualisation de la réalité naturelle, humaine et sociale (les sciences et les sciences de la nature) et les matières qui visent l'expression de cette réalité, ce que sont fondamentalement la langue maternelle sur le plan symbolique et les mathématiques sur le plan formel. C'est pourquoi nous reprenons la définition de De Landsheere (1979) pour qui les matières de base sont des "connaissances qui sont l'instrument des autres acquisitions" (p. 170). Et nous qualifions alors les sciences et les sciences humaines de matières fondamentales par leur fonctions primordiales de conceptualisation, ce qui ne peut se produire sans l'acquisition du langage et de la formalisation de la réalité construite humainement et socialement.

Pourtant, il y a là, de la part de ces enseignants, au regard des sciences humaines et des sciences de la nature en particulier, une représentation sociale pour le moins réductrice de leur place et de leur fonction dans la formation d'un être humain. Comment alors concevoir un enseignement du français et des mathématiques qui ne soit pas essentiellement instrumentalisé? Et comment concevoir un enseignement qui ne repose pas sur des conceptions épistémologiques de type transmissif et qui ne s'actualise pas par des processus d'imposition de savoirs réifiés?

## Conclusion

Le constat d'une incompréhension de l'interdisciplinarité dans la formation initiale à l'enseignement comme dans le milieu scolaire n'est pas sans susciter de sérieuses interrogations au regard de la formation initiale et continue des enseignants dans une perspective d'intervention qui requiert à la fois de solides bases disciplinaires et l'acquisition de compétences professionnelles (organisatrices, relationnelles, etc.) en vue de concevoir et de mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage soutenant le croisement et l'interrelation entre des contenus cognitifs de diverses provenance. Dans l'état actuel de la formation à l'enseignement, la réflexion sur l'interdisciplinarité au Québec, au-delà des discours apologétiques et des énoncés de principe, au-delà des prescriptions ministérielles, en est à ses premiers balbutiements. Rien actuellement ne permet de pronostiquer ce qu'il en sera dans dix ou 20 ans.

Nous ne ferons que relever, pour terminer, qu'une formation à, par et pour l'interdisciplinarité devrait se concevoir dans un double mouvement complémentaire

et interrelié, celui de l'interdisciplinarité centripète, qui renvoie au sens et qui implique le recours à des situations d'apprentissage qui font socialement sens, et celui de l'interdisciplinarité centrifuge, qui renvoie à la fonctionnalité et qui implique le recours à une pédagogie projective. Plus spécifiquement, la perspective centripète aurait pour finalité centrale la construction du savoir (intégration des processus d'apprentissage et des savoirs; construction, expression et mise en relation avec la réalité) par le biais de l'intervention éducative; elle s'exercerait en tant qu'unité épistémologique spécifique à la structuration interdisciplinaire du curriculum de l'enseignement primaire; elle ferait interagir "verticalement" les niveaux disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire et circumdisciplinaire; elle ferait interagir "horizontalement", à chacun des niveaux (disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire et circumdisciplinaire) les constituants de chacun de ces niveaux. Quant à la perspective centrifuge, elle poursuivrait une approche intégratrice des apprentissages et des savoirs en recourant au projet de production éducative (application fonctionnelle et transfert des connaissances et des compétences développées).

## Références

- Beyer, P.** (1997). Religious vitality in Canada: The complementarity of religious market and secularization perspectives. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(2), 272-288.
- 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** (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social* (Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Les Publications du Québec.
- De Landsheere, G.** (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubois, C. et Bouchard, M.** (1997). *Vers un nouvel équilibre. Avis à la ministre de l'Éducation sur l'évolution de la confessionnalité scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Comité catholique.
- Fourez, G.** (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. et Hassani, N.** (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire: une analyse critique du modèle retenu. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 169-200). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Gouvernement du Québec** (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec** (1986). *L'intégration des matières au primaire. Document de réflexion* (Document de travail). Québec: Ministère de l'éducation, Direction des programmes.
- Gouvernement du Québec** (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec** (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec** (1994b). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (Rapport Corbo). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires: Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (Rapport Proulx). Québec: Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (2001a). *Programme de Lenoir, Y. et Laforest, M. (2004). Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois: Éléments de contextualisation sociohistorique. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 53-89). Québec: Presses de l'Université Laval. *formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Lacotte, J. et Lenoir, Y.** (1999). Didactics and professional practice in preservice teacher education: A comparison of the situations in France and in Québec. *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27(1), 165-192.

- Laforest, M.** (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat en sociologie de la connaissance (nouveau régime), Université de Paris 7, Paris.
- Laforest, M. et Lenoir, Y.** (1997). La formació de mestres al Quebec: Estat actual i perspectives de futur. *Temps d'educació*, 18, 191-240.
- Larose, F. et Lenoir, Y.** (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 189-228.
- 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 7, 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.** (1996). *Autonomie didactique et interdisciplinarité: la situation des enseignants du primaire au Québec*. Communication au Symposium du CIRID sur "l'autonomie, un principe didactique?". Strasbourg: Université des sciences humaines.
- Lenoir, Y.** (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 291-314). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y.** (2003). La transdisciplinarité, un phénomène naturel redécouvert, mais aussi chargé de prétentions. *L'autre forum*, 7(3), 40-48.
- Lenoir, Y.** (2005). Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y.** (2006). Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools: Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 19-36.
- Lenoir, Y. et Geoffroy, Y.** (2000). Conceptions de l'intégration dans l'enseignement primaire aux États-Unis et au Québec: une perspective sociohistorique. *Carrefours de l'éducation*, 10, 118-154.
- Lenoir, Y. et Hasni, A.** (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Laforest, M.** (1996). La formació del professorat al Quebec: context històric, situació actual. *Temps d'educació*, 16, 269-305.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Dirand, J.-M.** (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris: Éditions L'Harmattan.

- Lenoir, Y., Larose, F. et Laforest, M.** (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire.. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 67-79.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A.** (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L.** (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2 – Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y.** (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke: Éditions du CRP.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 de diciembre de 2007