

La place secondaire des savoirs disciplinaires dans le discours de futurs enseignants québécois du primaire : le reflet d'un rapport aux finalités de l'école?

Johanne Lebrun^{*}, Yves Lenoir^{**}

Résumé

Le texte présente les résultats de deux enquêtes par questionnaires menées auprès de futurs enseignants québécois du primaire en regard des finalités éducatives associées aux disciplines scolaires. L'analyse des résultats montre que l'utilité des disciplines scolaires se décline sur le plan de la satisfaction des besoins individuels plutôt que sur les plans social et scientifique. La centration sur l'instrumentalisation de l'individu laisse entrevoir une attitude de sollicitude qui viserait à protéger les élèves des écueils de la vie.

Mots-clés

finalités éducatives; disciplines scolaires; futurs enseignants du primaire.

^{*} Professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et professeure associée à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), Canada. Johanne.Lebrun@Usherbrooke.ca

^{**} Professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Canada. y.lenoir@videotron.ca

The supporting role played by disciplinary knowledge in the discourse of future primary school teachers from Quebec: reflecting the relationship with the aims of the school?

Abstract

This text presents the results of two questionnaire-based surveys conducted with future primary school teachers in Quebec, concerning the overall educational aims associated with different school subjects. Analysis of the results shows that the contributions from school subjects are primarily defined according to their ability to equip students for everyday life in social microcosms. Indeed, school subjects are considered useful in meeting individual needs rather than at social and scientific levels. In this sense, students would be led to acquire and manipulate disciplinary knowledge without being aware of the underlying problems and premises from the process through which such knowledge is produced. Disciplinary knowledge would thus become a neutral tool serving the subjectivity of the student. Focusing on the instrumentalization of the individuals suggests an attitude of concern seeking to protect students from the risks of life.

Key words

educational goals; school subjects; future primary school teachers.

Introduction

Plusieurs recherches menées dans les dernières années au Québec font le constat d'une faible préoccupation en regard des savoirs disciplinaires dans le discours et les pratiques des futurs enseignants du primaire (Gervais 2005; Lebrun, Hasni et Araújo-Oliveira, 2008; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010; Lenoir 2006). Le rapport aux savoirs des futurs enseignants est régulièrement mis en cause. Les faiblesses de la formation épistémologique, didactique et disciplinaire seraient en partie responsables de cette situation qui minimiserait l'importance des savoirs et valoriserait les conditions pédagogiques et organisationnelles. Sans nier l'importance d'une étude du rapport aux savoirs disciplinaires chez les futurs enseignants, nous croyons nécessaire de nous pencher sur les finalités associées aux disciplines scolaires dans un curriculum de formation centré sur l'approche par compétences.

Dans le contexte éducatif actuel québécois, l'école doit poursuivre trois missions, en l'occurrence l'instruction, la socialisation et la qualification (Gouvernement du Québec, 2001). Alors que la socialisation consiste à «transmettre le patrimoine de savoirs communs, à promouvoir les valeurs de base de sa démocratie et à préparer les jeunes à de venir des citoyens responsables» (*Ibid.*, p. 3), l'instruction renvoie «au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances» (*Ibid.*). La qualification vise, quant à elle, la réussite scolaire et l'intégration professionnelle des élèves (*Ibid.*) En ce sens, l'apport éducatif des savoirs disciplinaires se décline sur trois plans: l'appropriation de l'héritage culturel ainsi que la mobilisation des savoirs disciplinaires dans des situations de la vie sociale; l'acquisition de concepts et des principes d'intelligibilité propres aux différentes disciplines, ainsi que le développement de la capacité à mobiliser les savoirs disciplinaires dans la poursuite des études et dans des situations professionnelles.

Sur la base de données issues de deux recherches menées récemment à la CRCIE, le texte vise à analyser les finalités éducatives associées aux disciplines scolaires par les futurs enseignants du primaire et, par là, à interroger les significations sous-jacentes aux missions d'instruction, de socialisation et de qualification. Suite à la description succincte des principaux éléments du

cadre d'analyse, le texte présente les résultats de deux questionnaires d'enquête administrés à des étudiants du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) (premier cycle universitaire) en regard des finalités associées aux disciplines scolaires. Ces résultats sont pas la suite interprétés de manière à dégager la ou les finalités éducatives prédominantes ainsi que l'incidence de ces finalités sur la perspective qui prévaut pour la socialisation, l'instruction et la qualification.

Éléments du cadre d'analyse

Bourdieu (1967) attribue deux fonctions à l'école : les fonctions internes ou de conservation qui renvoient à la légitimation culturelle, à la transmission du patrimoine culturel et à l'autoperpétuation, et les fonctions externes ou adaptatives qui renvoient aux dimensions sociales (intégration au corps social) et économiques (adaptation aux besoins économiques par la préparation au métier).

Les finalités éducatives associées aux différentes disciplines scolaires recouvrent ces deux fonctions. En effet, toute discipline scolaire s'organise autour de finalités:

- propres à la discipline (apprendre à maîtriser ses contenus, apprendre à penser, à agir, à discourir d'une certaine manière, etc.);
- propres à l'école et à l'ensemble des disciplines (avoir des comportements respectueux, construire une distance réflexive, débattre et argumenter avec raison et dans le respect des autres, etc.);
- mais aussi qui excèdent le cadre scolaire (devenir citoyen, épanouir sa personnalité, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel...). (Reuter, Cohen-Azria, Delcambre et Lahannier-Reuter, 2007).

En d'autres termes, les disciplines scolaires visent à construire des nouvelles façons d'interroger le monde (initiation aux principes d'intelligibilité), à développer des apprentissages transversaux d'ordre intellectuel, méthodologique et social et à outiller l'élève pour faire face à la

vie courante et professionnelle. Les disciplines scolaires doivent en conséquence s'ancrer à quatre pôles de légitimité: celui de la légitimité scientifique (le vrai), celui de la légitimité sociale (l'utile); celui de la légitimité pédagogique (l'efficace) et celui de la légitimité axiologique (le juste) (Audigier, 2001).

Les paramètres utilisés pour définir la fonctionnalité du citoyen que l'école souhaite former se répercutent inévitablement sur la fonction même des savoirs disciplinaires. Audigier (2004) relève deux tendances antagonistes dans la façon de concevoir ces paramètres :

d'un côté, il y aurait la première place accordée au développement de la capacité des élèves à s'insérer dans le monde, dans leur monde, à y être capable d'initiative, de négocier avec les autres des projets d'actions, des compromis locaux. De l'autre côté, une priorité serait accordée à la transmission aux élèves d'un ensemble de compétences et de connaissances, en principe validées, c'est-à-dire reconnues vraies par une communauté scientifique qui jouerait un rôle de témoin; la maîtrise de ces compétences serait la meilleure garantie de la formation d'un individu libre et critique (p. 52).

Alors que la première tendance conduit à une centration sur l'efficace et l'utile, sur les finalités transversales et extrascolaires, donc sur les fonctions externes et adaptatives, la seconde privilégie le vrai et le juste, les principes d'intelligibilité des disciplines et, par là, les fonctions internes de conservation par la maîtrise progressive des savoirs homologués. Pour Trouvé (2010), il s'agit de viser soit la formation de la raison par l'entremise des savoirs disciplinaires renvoyant à une culture universelle, soit de viser l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales vidées de tout contenu pour former le citoyen aux impératifs économiques et sociaux.

Ce cadre d'analyse, somme toute très sommaire, ne prétend nullement épuiser la complexe question des finalités éducatives. Il fournit tout au plus une structure de référence permettant de situer le discours des futurs enseignants entre ces pôles à la fois complémentaires et opposés.

Précisions méthodologiques

Les données ont été recueillies dans le cadre de deux recherches distinctes s'intéressant au point de vue des futurs enseignants du primaire quant au processus d'enseignement-apprentissage de certaines disciplines scolaires. La première recherche, intitulée *Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire: pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques?*¹, comportait notamment un questionnaire d'enquête comprenant une question sur les finalités de l'enseignement en mathématiques, du français langue d'enseignement, des sciences et technologies et des sciences humaines et sociales. Le questionnaire a été administré à un échantillon de 841 étudiants de 3^e et de 4^e années du BEPP. La population échantillonnée provenait de quatre universités francophones du Québec selon la proportion suivante : 123 de l'U. Laval, 228 de l'U. de Sherbrooke, 323 de l'U. du Québec à Montréal et 165 de l'U. de Montréal. La répartition inégale des répondants selon les universités s'explique par deux facteurs : la taille variable de l'effectif étudiant dans chacune des institutions et le caractère libre et volontaire de la participation à la recherche.

Les répondants devaient classer les énoncés, de 1 à 8, en fonction de leur degré d'accord. Suite à la première analyse descriptive de fréquences, une comparaison de proportions a été effectuée à l'aide du test χ^2 . Ainsi, tous les énoncés dominants à deux variables de contraste, à savoir l'année de formation et l'université fréquentée ont été comparés. Le seuil de signification a été établi à $p < 0,01$.

La deuxième recherche intitulée *Le rapport au savoir dans l'enseignement de l'univers social et de la science et technologie au primaire: construction ou transmission d'une vision du monde?*² a investigué les finalités et les apprentissages les plus importants associés aux sciences humaines et sociales ainsi qu'aux sciences et technologies par les futurs enseignants du BEPP de

¹ Recherche triennale (2003-2006) financée par le Fonds québécois de la recherche sur la culture et la société (n° 2003-ER-82660) sous la direction d'Yves Lenoir.

² Recherche triennale (2004-2007) financée par le Conseil de recherche en sciences humaines sous la direction de Johanne Lebrun.

l'U. de Sherbrooke. L'échantillon était constitué de 534 futurs enseignants (93,8 % de femme) répartis ainsi : 142 en 1^{re} année, 150 en 2^e année, 107 en 3^e année et 135 en 4^e année. Cet échantillon couvre environ 80% de la totalité de l'effectif étudiant inscrit dans ce programme de formation au moment de la collecte. Il s'agit d'un échantillon constitué de sujets volontaires. Les répondants devaient classer les énoncés en ordre croissant en fonction du degré d'accord. Les données ont fait l'objet d'une analyse descriptive des fréquences suivie de l'application du test X^2 permettant de vérifier s'il existe une variation dans les choix de réponses selon l'année de formation des répondants. Le seuil de signification utilisé a été fixé à $p < 0,01$.

Dans les tableaux, les scores correspondant au *total accord* et à l'*accord* et les scores relatifs au *désaccord* et au *total désaccord* ont été regroupés sous les rubriques *Accord* et *Désaccord*. Lorsque la variation au test X^2 est significative, des précisions sont insérées pour expliquer les variations en lien avec le degré d'accord.

Présentation des résultats

La présentation se penche d'abord sur les résultats recueillis auprès des futurs enseignants de quatre universités francophones du Québec quant aux finalités associées aux quatre disciplines scolaires investiguées. Elle porte ensuite sur les résultats de l'enquête provenant exclusivement des étudiants de l'Université de Sherbrooke.

Les finalités éducatives associées aux disciplines scolaires selon les répondants de quatre universités francophones québécoises

Les résultats du tableau 1 montrent que la majorité (83,6 %) des répondants accorde une grande importance à la maîtrise de la lecture, de l'écriture ainsi qu'à la prise de parole dans les différentes situations de la vie quotidienne. Par contre, ils expriment un désaccord assez marqué avec l'idée d'enseigner le français afin d'assurer le développement d'un sentiment d'appartenance au sein de la communauté francophone (51,2 %) et de

favoriser la réussite scolaire (40,5 %). Ainsi, les répondants rejettent dans une large proportion l'idée d'associer des dimensions identitaire et qualifiante à cet enseignement pour se centrer sur la fonction externe dans une optique de développement de la fonctionnalité individuelle.

Tableau 1 – Les finalités associées aux disciplines scolaires

Disciplines scolaires	Accord (%)	Désaccord (%)
Français		
Développer son potentiel	22,5	11,4
Maîtriser la lecture, l'écriture et la prise de parole dans les différentes situations de la vie quotidienne	83,6	00,8
Développer sa culture générale	10,1	23,6
Développer un sentiment d'appartenance au sein de la communauté francophone	05,8	51,2 ¹
Satisfaire sa curiosité à l'égard de différentes dimensions de sa langue première	10,7	38,0
Acquérir les bases nécessaires à l'exercice de différentes professions	16,6	37,9
Développer ses connaissances sur la langue	46,4	05,1
Réussir à l'école	09,3	40,5
Mathématiques		
Développer des habiletés de base nécessaires à la vie de tous les jours	71,9	01,7
Acquérir les bases nécessaires à l'exercice de différentes professions	06,4	43,1
Développer une trame conceptuelle en mathématiques	11,3	24,9
Développer son potentiel	16,5	12,2
Se préparer à effectuer des études scientifiques secondaires et universitaires	01,0	82,8
Satisfaire sa curiosité à l'égard des mathématiques	15,4	12,6
Utiliser de façon adéquate des notions et des règles mathématiques pour résoudre des problèmes dans les différentes situations de la vie quotidienne	73,9	0,9
S'enrichir intellectuellement	07,8	20,4

Sciences et Technologies		
Acquérir des savoirs utilisables dans la vie quotidienne (connaître et réparer un circuit électrique, comprendre la composition nutritive des aliments, etc.)	57,4	01,9
Développer des habiletés intellectuelles ou techniques (savoir-faire)	33,3	02,2
Développer son potentiel	11,8	10,2
Satisfaire sa curiosité à l'égard des sciences et technologies	28,4	7,9
Acquérir des connaissances en sciences et technologies (connaissances sur les animaux, sur les végétaux, sur le système solaire, etc.)	54,0	2,6
Acquérir les bases nécessaires à l'exercice de diverses professions	3,4	6,1
Se préparer à effectuer des études scientifiques secondaires et universitaires	1,0	89,0
Participer à des débats sociaux sur des questions qui impliquent des savoirs scientifiques et technologiques	14,5	23,2
Sciences humaines et sociales		
Développer son potentiel	08,7	18,2
Acquérir et d'intégrer les règles de fonctionnement de la vie en société	47,2	03,7
Développer les bases nécessaires à l'exercice de diverses professions	02,8	72,2
Réussir à l'école	02,5	77,9 ²
Développer sa culture générale	41,9	03,6
Connaître l'histoire et la géographie de son pays	23,1	04,2
Satisfaire sa curiosité à l'égard de diverses réalités sociales	32,2	03,8
Développer un sentiment d'appartenance à l'égard de sa société	21,5	14,5

1. Le % d'étudiants qui attribue un fort degré de désaccord est plus élevé à l'U. Laval (95,9 %) et à l'U. de Sherbrooke (94,0 %) qu'à l'U. de Montréal (84,9 %) ou à l'U. du Québec à Montréal (85,4 %).

2. Le % de futurs enseignants qui attribue un fort degré de désaccord est plus élevé chez les étudiants de 3^e année (98,6 %) que chez les étudiants de 4^e (94,1 %).

En mathématiques, les plus forts pourcentages d'accord sont en lien avec l'utilisation adéquate des notions et des règles mathématiques pour résoudre des problèmes dans les différentes situations de la vie quotidienne (73,9 %) et le développement des habiletés de base nécessaires à la vie de tous les jours (71,9 %). À l'instar des résultats obtenus pour l'enseignement du français, les répondants adhèrent peu à une vision qualifiante ou d'adaptation économique (désaccord de 82,8 % et de 43,1 %). L'enseignement des

mathématiques viserait avant tout à développer des savoir-faire utiles au quotidien, sans apport spécifique au processus de développement intellectuel et d'intégration professionnelle ultérieure.

Les finalités associées à l'enseignement des sciences et des technologies sont plus partagées. Elles oscillent entre le développement de savoirs utilisables dans la vie courante (57,4 %) et l'acquisition de connaissances (54 %). Si la dimension utilitariste individuelle de cet enseignement est soulignée, elle n'oblitére pas la dimension plus strictement cognitive liée à l'acquisition de connaissances et au développement des habiletés intellectuelles (33,3 %). Cependant, l'apport des sciences et technologies à la préparation d'études scientifiques ultérieures et à l'exercice des diverses professions est massivement rejeté (89 % et 61,1 %). Par ailleurs, l'inscription de cet enseignement dans la sphère sociopolitique et socioéconomique recueille peu d'écho chez les répondants avec respectivement 14,5 % d'accord.

L'enseignement des sciences humaines et sociales aurait pour principales finalités de faciliter l'intégration sociale des élèves en leur permettant d'acquérir les règles de fonctionnement de la vie en société (47,2 %) et de développer une culture générale (41,9 %). La connaissance de l'histoire et de la géographie de son pays ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance se classent respectivement aux 4^e et 5^e rangs. En ce sens, le développement de la fonctionnalité de l'individu prime nettement sur la légitimation culturelle. Le rejet de la contribution de cet enseignement à la réussite scolaire et au développement des bases nécessaires à l'exercice de diverses professions est massif avec respectivement 77,9 % et 72,2 % de désaccord.

Il est à noter que les résultats obtenus lors de cette enquête présentent peu de variation statistiquement significative selon l'année de formation et l'université fréquentée. La diversité des cursus de formation, des formateurs et des contextes démographique et ethnique ne semble pas affecter le point de vue des répondants quant aux finalités associées aux disciplines scolaires.

Les finalités éducatives associées aux sciences humaines et sociales ainsi qu'aux sciences et technologies selon les futurs enseignants de l'université de Sherbrooke

Lors de cette enquête, les finalités associées aux disciplines scolaires concernées ont été investiguées par l'entremise de la question suivante : *Pourquoi est-il important, selon vous, d'enseigner les sciences humaines et sociales?* Une question identique a été posée pour l'enseignement des sciences et technologies.

Le tableau 2 montre que les trois motifs les plus fréquemment évoqués pour justifier l'importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales renvoient à la fonction interne de légitimation culturelle par la connaissance du patrimoine culturel et à la fonction externe d'intégration sociale. Les répondants ont en effet identifié prioritairement l'acquisition des connaissances sur sa société d'appartenance (49,2 %), le développement de la citoyenneté (48,5 %) et le développement d'une ouverture aux autres (41,3 %). Par ailleurs, l'apport des sciences humaines et sociales à la qualification d'ordre scolaire fait l'objet d'un rejet massif (80,7 %).

Tableau 2 – Les finalités éducatives des sciences humaines et sociales et des sciences et technologies

Disciplines scolaires	Accord %	Désaccord %
Sciences humaines et sociales		
Permettre à l'élève de développer une connaissance et une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de sa société d'appartenance d'hier et d'aujourd'hui	49,2	9,9
Permettre à l'élève de développer les connaissances et les attitudes de base pour agir en citoyen éclairé et réflexif	48,5	12,2
Permettre à l'élève de développer une connaissance et une ouverture aux autres cultures	41,3	10,3
Permettre à l'élève de développer une culture personnelle générale par des connaissances géographiques et historiques	29,7	14,6
Permettre à l'élève de développer des connaissances et des habiletés techniques utiles dans la vie courante telle la lecture de carte et la représentation temporelle ¹	15,5	37,2
Permettre à l'élève de développer un système d'interprétation des réalités sociales et spatiales	13,6	34,0
Permettre à l'élève de développer les préalables nécessaires pour sa réussite scolaire au secondaire ²	4,7	80,7
Sciences et technologies		
Permettre à l'élève d'acquérir des savoirs utiles dans la vie courante ³	45,5	3,7
Permettre à l'élève de développer la démarche scientifique, le raisonnement logique	45,0	4,3
Permettre à l'élève de satisfaire sa curiosité	21,6	6,3
Permettre à l'élève de découvrir son intérêt potentiel envers la science et technologie	14,9	6,0
Faire de l'éducation relative à l'environnement ⁴	12,1	13,2
Permettre à l'élève de développer les préalables nécessaires pour sa réussite scolaire au secondaire	2,4	71,3
Permettre à l'élève de développer une compréhension générale des phénomènes naturels et technologiques qui l'entoure	56,0	2,6
Préparer la relève scientifique	1,9	84,5

1. Le % de répondants en accord est plus bas au BEPP 4 (12%) que pour les trois autres années (BEPP 1: 32,5 % ; BEPP 2: 28,9 % ; BEPP 3: 26,5 %).

2. Le % de répondants en accord est plus élevé au BEPP 1 (60%) que pour les autres années (BEPP 2: 24 % ; BEPP 3: 4 % ; BEPP 4: 12 %).

3. Le % d'étudiants qui attribuent un total d'accord (cote 1) est plus élevé au BEPP 1 (33,1 %) et BEPP2 (29,3 %) qu'aux BEPP3 (15,3 %) et BEPP 4 (22,3%).

4. Le % d'étudiants qui attribuent un total d'accord (cote 1) est plus élevé aux BEPP 2 (36,9 %), BEPP 4 (29,2 %) et BEPP 1 (26,2 %) qu'au BEPP 3 (7,7 %).

À la question *Pourquoi, selon vous est-il important d'enseigner les sciences et technologie*, les répondants ont identifié le développement d'une compréhension des phénomènes naturels et technologiques qui entourent l'élève (56,0%), l'acquisition de savoirs utiles dans la vie courante (45,5%) et le développement de la démarche scientifique et du raisonnement (45,0%) comme les trois éléments les plus importants. Les répondants priorisent ainsi la fonction externe en lien avec le développement de la fonctionnalité individuelle de l'élève sans toutefois oblitérer la fonction interne d'instruction. On note également un fort rejet de la qualification qui s'exprime par un désaccord élevé à l'égard de la préparation à la relève scientifique (84,5%) et du développement des préalables nécessaires au secondaire (71,3%).

La présentation des données recueillies dans le cadre de cette enquête laisse également entrevoir une représentation partagée même si la nature de l'échantillon, qui englobe des répondants des quatre années de formation, génère une plus grande variation.

Discussion

Les fonctions externes, donc adaptatives, priment chez les futurs enseignants qui privilégient les finalités transversales et extrascolaires au détriment des finalités plus strictement disciplinaires. L'apport des disciplines scolaires se définit prioritairement en fonction de leur capacité à outiller l'élève pour la vie quotidienne. En ce sens, l'apport des disciplines se définit hors de leur principe d'intelligibilité, sans prise en considération de leur manière d'interroger les réalités et de leur trame conceptuelle. Les disciplines scolaires sont ainsi posées implicitement soit comme des boîtes à outils contenant des savoirs dont l'acquisition (et non la construction) permet d'agir plus efficacement dans le monde, soit comme des contextes favorables au développement d'attitudes et d'apprentissages transversaux. Toutefois, si l'utilité représente le pôle de légitimité priorisé par les répondants, celle-ci semble destinée, voire réservée, au développement de la fonctionnalité de

l'individu dans la vie courante, donc à un usage privé dans des microcosmes sociaux. Ainsi, le vrai, le juste et l'efficace semblent se mesurer à l'aulne de l'individu et de ses besoins plutôt que sur les plans social et scientifique. Coupés de leurs conditions de production et de leur principe d'intelligibilité, les savoirs disciplinaires deviendraient des outils neutres au service de la subjectivité de l'élève.

La prépondérance accordée à l'individu sur le social revient en quelque sorte à viser l'émancipation ou la remédiation à l'aliénation qu'engendre l'adaptation à son milieu social avant même qu'ait eu lieu ce processus d'intériorisation du patrimoine culturel, scientifique, artistique et des règles valeurs propres à cette société. L'acquisition et l'utilisation de savoirs disciplinaires présentés hors de leurs cadres de production épistémologique, sociologique, idéologique, contribuent éventuellement davantage à l'aliénation de l'élève qu'à son émancipation. Il est en effet placé en situation d'acquérir et de manier des savoirs disciplinaires sans connaître les enjeux et les postulats qui les fondent.

La centration observée dans les pratiques déclarées et effectives des enseignants québécois du primaire sur la création d'un climat favorable, la coopération, etc. (Lenoir, 2006; Araújo-Oliveira, 2010), laissent entrevoir comme le souligne Lenoir (2009) une attitude de sollicitude qui viserait avant tout à protéger les élèves des écueils de la vie et à les outiller pour y faire face. Les récentes recherches dirigées par Lenoir³ ont en effet permis de dégager tout un ensemble d'indices qui tendent à montrer, au-delà d'une vision utilitariste des apprentissages, essentiellement techno-instrumentaux, que les enseignants du primaire se centrent avant tout sur la question des facilitateurs⁴ dans les pratiques d'enseignement. Ceux-ci sont poursuivis

³ Recherches triennales sous la direction d'Yves Lenoir financées par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada: 1) *Que sont les savoirs devenus? Analyse de pratiques d'enseignement au primaire* (2007-2010, n° 410-2007-1909); 2) *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?* (2004-2007, n° 410-2004-1887).

⁴ Par facilitateur, nous entendons tout dispositif procédural de type pédagogique – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, etc. – indépendant des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser

comme des finalités éducatives, non comme des dispositifs indispensables pour soutenir les processus d'apprentissage cognitif. Oser et Baeriswyl (2001) observent que ce courant humaniste nord-américain (Piveteau, 1976), individualiste, psychologisant, thérapeutique, joue en tant que facteur inhibiteur sur les processus d'apprentissage.

Conclusion

Les résultats obtenus renvoient au constat que l'école marchande dominée par les impératifs économiques trouve peu d'écho direct dans le discours des futurs enseignants interrogés. Toutefois, les résultats montrent que tout en rejetant la conception d'une école assujettie aux diktats de l'économie, ils adhèrent à la fonction externe d'adaptation des élèves. La vision utilitariste, propre à un certain courant libéral, est très présente. Toutefois, cette adaptation ne relèverait pas d'un mouvement allant du social vers l'individu, mais plutôt d'un mouvement allant de l'individu vers lui-même, à la recherche de son seul profit, ce qui caractérise bien les tendances néolibérales actuelles et l'exacerbation de la perspective individualiste et des courants postmodernes dans le quotidien des êtres humains. Ainsi que nous le notions ailleurs, «L'individualisation accrue et les processus de globalisation sous-tendus par l'idéologie néolibérale sont deux facteurs qui combinent une fuite vers le bas (vers l'individualisme) et une fuite vers le haut (la rationalité technique, instrumentale, liée à la mondialisation)» (Lenoir, 2010, p. 145). C'est ce qu'atteste bien à nos yeux les résultats que nous venons de présenter. Dans ce contexte, les savoirs disciplinaires représentent tout au plus des réponses à des questionnements individuels.

Références bibliographiques

ARAUJO-OLIVEIRA, A. Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants du primaire en

positivement les conditions d'apprentissage (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard, 2001). Ces dispositifs sont d'ordre organisationnel, relationnel et socio-affectif.

contexte de stage. Tese de doutorado em educação. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2010.

AUDIGIER, F. Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In: GOHIER, C.; LAURIN, S. (Orgs.). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir*. Montréal: Les Éditions Logiques, 2001, p. 141-192.

AUDIGIER, F. L'histoire, la géographie et l'éducation civique: quelle discipline? Regards sur l'expérience française. In : SACHOT, M.; LENOIR, Y. (Orgs.). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* Québec : Presses de l'Université Laval, 2004, p. 35-52.

BOURDIEU, P. Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, Paris, 1967, n. 1, p. 25-31.

GERSTEN, R.; BAKER, S.; PUGACH, M.; SCANLON, D.; CHARD, D. Contemporary research on special education teaching. In: RICHARDSON, V. (Org.). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001, p. 695-722.

GERVAIS, C. Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In : BIRON, D.; CIVIDINI, M.; DESBIENS, J.-F. (Org.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005, p. 299-312.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation, 2001.

LEBRUN, J.; HASNI, A.; OLIVEIRA, N. Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. In : BAILLAT, G.; HASNI, A. (Org). *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles*. Sherbrooke: Édition du CRP, 2008, p. 219-247.

LEBRUN, J.; ARAUJO-OLIVEIRA, A; LENOIR, Y. L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, Ottawa, 2010, v. 33, n. 1, p. 1-30.

LENOIR, Y. Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, Geneva, 2006, n. 10, p. 119-141.

LENOIR, Y. En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, 2009, n. 1-4, p. 101-130.

LENOIR, Y. L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In : MAUBANT P. ; ROGER, L. (Orgs.). *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 143-162.

OSER, F. K. ; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001, p. 1031-1065.

PIVETEAU, D. J. Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In : MIALARET, G. ; ARDOINO, J. ; MARMOZ, L. (Orgs.). *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* Paris: Épi, 1976, p. 473-477.

REUTER, Y.; COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2007.

TROUVÉ, A. *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école?* Paris : L'Harmattan, 2010.