

Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

**L'approche vygotskienne pour aider
à comprendre la pensée des enseignants**

Anne Vause *

N° 81 • NOVEMBRE 2010 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Hughes Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

* GIRSEF, Université catholique de Louvain

Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
1. La pensée des enseignants à travers les notions de connaissance et croyance	2
2. L'approche historique et culturelle initiée par Vygotski	8
2.1. Le développement phylogénique	9
2.2. Le développement ontogénique	10
2.3. L'action médiatisée	11
2.4. Un outil culturel exemplaire: le langage	12
2.5. Conclusion	15
3. La connaissance ouvragée des enseignants à la lumière de l'approche vygotkienne	16
3.1. La notion de culture pour comprendre la pensée des enseignants	16
3.2. Connaissances et croyances : des outils culturels pour construire la pensée des enseignants	20
Conclusion	22
Références	23



Résumé

L'objectif de ce cahier est d'essayer de mieux comprendre comment se construit la pensée des enseignants et plus particulièrement leurs connaissances relatives à l'enseignement. Il s'agira dans un premier temps d'offrir au lecteur une définition de la manière dont nous concevons les connaissances des enseignants et de voir en quoi ce terme se distingue de celui des croyances. Nous nous attarderons ensuite sur l'approche historico-culturelle initiée par Vygotski

et tenterons de synthétiser son approche génétique du développement. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la manière dont Vygotski envisage le développement du langage et verrons en quoi ses conceptions peuvent aider à comprendre le développement des connaissances chez les enseignants.

Mots-clés : Connaissances – Enseignants – Approche historico-culturelle

Introduction

L'objectif de ce cahier est d'essayer de mieux comprendre comment se construit la pensée des enseignants et plus particulièrement leurs connaissances relatives à l'enseignement. Il s'agira dans un premier temps d'offrir au lecteur une définition de la manière dont nous concevons les connaissances des enseignants et de voir en quoi ce terme se distingue de celui des croyances.

Nous nous attarderons ensuite sur l'approche historico-culturelle initiée par Vygotski et tenterons de synthétiser son approche génétique du développement. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la manière dont Vygotski envisage le développement du langage et verrons en quoi ses conceptions peuvent nous aider à comprendre le développement des connaissances chez les enseignants.

A titre de préalable, il nous semble intéressant de retracer brièvement le contexte historique et culturel dans lequel s'inscrit l'œuvre de Vygotski, ceci afin de nous éclairer sur sa pensée. Vygotski naît en 1896

(la même année que Piaget) à Gomel, en Biélorussie, dans une famille juive aisée et cultivée et décède prématurément à Moscou en 1934 des suites d'une tuberculose. Il est passionné par l'art et la littérature mais ses intérêts vont également s'étendre aux questions psychologiques et pédagogiques. Sa connaissance des langues étrangères lui permet de lire des ouvrages de sociologie, d'anthropologie culturelle, de psychanalyse, de psychiatrie, de pédagogie (domaine qui correspond à l'époque à la psychologie du développement actuelle) ou encore relatifs à la Gestalt. Il développe ainsi une connaissance approfondie de nombreux auteurs tels que Freud, Durkheim, Janet, Koffka, Piaget, Marx, Hegel, Spinoza...

Fin 1924, il quitte Gomel pour Moscou où il occupe un poste à l'institut de Psychologie. C'est à cette période que Vygotski rencontre Luria et Leontiev avec lesquels il va fonder la fameuse théorie historico-culturelle qui devint dominante dans le champ de la psychologie avant de subir la censure stalinienne

puis de réapparaître avec la déstalinisation (Rochex, 1997). Vygotski consacre une grande partie de son travail à Moscou à l'éducation des enfants sourds et aveugles et participe à la création de l'Institut de défectologie au sein duquel il entreprend des études concernant l'éducation des enfants.

Les écrits de Vygotski, longtemps censurés par le régime stalinien, ne sont apparus en Occident qu'à partir des années 60. C'est en effet à cette époque que l'on a commencé à traduire, en anglais principalement, les principaux ouvrages de Vygotski. A l'heure actuelle, de nombreux chercheurs se passionnent pour l'œuvre de Vygotski. On peut se demander la raison de cet engouement pour des écrits relativement anciens. Peut-être est-ce, comme le suggère Vandenplas (2006) parce que l'approche

vygotskienne vient combler une lacune de la théorie piagétienne. En effet, « l'enfant piagétien est un sujet épistémique, désinséré de ses milieux de vie, qui construit sa connaissance seul par le jeu des processus de l'assimilation et de l'accommodation, reposant sur la maturation et induits par l'activité spontanément entreprise par l'enfant pour explorer son environnement. L'enfant vygotskien est au contraire inséré dans sa culture et guidé lorsqu'il s'approprie celle-ci » (Vandenplas, 2006).

C'est cette idée d'un individu inséré dans une culture qui nous a particulièrement séduit chez Vygotski et qui nous aidera à comprendre comment les enseignants construisent leur connaissance ; une connaissance que nous envisageons comme fortement ancrée dans la culture et l'histoire de l'individu.

1. La pensée des enseignants à travers les notions de connaissance et croyance

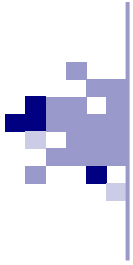
Avant d'approfondir l'approche de Vygotski, il nous paraît utile de faire le point sur les recherches relatives à la pensée des enseignants. Ces recherches sont en effet nombreuses et les termes pour décrire la pensée des enseignants prolifèrent. Toutefois, nous n'avons pas pu distinguer de cadre théorique solide permettant d'étudier comment cette pensée se construit chez les enseignants. Dans un second temps, nous essayerons donc de voir dans quelle mesure l'approche historico-culturelle initiée par Vygotski peut fournir un apport intéressant et stimulant pour l'étude de la construction de la connaissance des enseignants.

Dans la littérature, les termes employés pour étudier la pensée des enseignants sont nombreux et souvent mal définis (Pajares, 1992). Pour notre part, nous avons choisi de nous référer à deux notions,

fréquemment rencontrées dans la littérature : les connaissances et croyances des enseignants (Vause, 2009).

Nous envisageons deux types de connaissances : les connaissances pragmatiques d'une part, les connaissances théoriques d'autre part.

Par connaissances pragmatiques, nous entendons toutes les connaissances personnelles que l'enseignant a construites en référence à sa pratique. Au fur et à mesure de ses expériences en classe, chaque enseignant se construit en effet un stock de connaissances qu'il pourra mobiliser dans sa pratique quotidienne. Ce type de connaissance est difficilement verbalisable et parfois même non conscient (Schön, 1983 ; Leinhardt, 1990 ; Tardif et Lessard, 1999). Un enseignant qui entame la première leçon de l'année en étant très sévère avec ses élèves afin de leur



montrer où sont ses limites mobilise des connaissances pragmatiques dans le sens où c'est au fil des ans qu'il s'est rendu compte que cette pratique s'avérait efficace.

Les connaissances théoriques au contraire sont tout à fait verbalisables et résultent souvent d'un apprentissage explicite (formation, lecture, ...). Il s'agit de connaissances générales, validées empiriquement et donnant lieu à un consensus social (Shulman, 1986 ; Calderhead, 1996 ; Kennedy, 2002). Quand ils font référence à leurs pratiques, les enseignants s'appuient souvent sur différentes théories, comme par exemple l'approche socioconstructiviste, la théorie de la motivation, ...

Notons toutefois qu'il existe plus que probablement un va-et-vient constant entre ces deux types de connaissances. En effet, pour faire confiance aux connaissances théoriques qu'ils ont assimilées, les enseignants devront vérifier leur exactitude sur le terrain. Inversement, il se peut qu'un enseignant trouve dans le champ théorique des interprétations qui font écho à ce qu'il observe dans la pratique.

En ce qui concerne les croyances des enseignants, nous les définissons comme un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lequel s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leurs actions (Vause, 2009). Les croyances des enseignants sont d'une part généralement stables et résistantes au changement et d'autre part, elles sont souvent associées à un style d'enseignement bien spécifique (Kagan, 1992). Nous distinguons deux types de croyances : les croyances personnelles d'une part, les croyances partagées d'autre part.

Les croyances personnelles se rapprochent des connaissances pragmatiques dans la mesure où elles sont individuelles. Toutefois, contrairement aux connaissances pragmatiques, elles n'ont pas néces-

sairement été validées sur le terrain. Il s'agit en fait de croyances relatives à l'acte d'enseigner que l'enseignant a intériorisées tout au long de sa vie, sans doute depuis les bancs de l'école lorsque lui-même était élève ainsi que via l'éducation qu'il a reçue et les diverses expériences éducatives qui l'ont marqué tout au long de sa vie (Lévin & Hé, 2008 ; Blin, 1997 ; Smith, 2005). Un enseignant très marqué par l'ordre et l'organisation qui régnait à la maison pendant son enfance, par exemple, explique avoir tendance à reproduire ce schéma familial en demandant à ses élèves de tenir leur cahier en ordre, de classer les synthèses de manière systématique ...

La notion de croyances partagées se rapproche plus de la notion de représentations sociales, largement définies en psychologie sociale. Nous entendons donc par croyances partagées des croyances largement admises au sein de certains groupes sociaux, dans ce cas-ci, les enseignants. Leur légitimité tient davantage au fait qu'elles sont répandues et non contestées qu'au fait qu'elles ont été prouvées et justifiées par une argumentation et/ou une expérimentation rigoureuse. Par exemple, la croyance largement partagée dans certains pays des bienfaits du redoublement¹. Dans le même ordre d'idée, Bruner (1990, cité par Saussez & Paquay, 2004) parle lui de théories populaires qu'il définit comme « des propositions normatives partagées au sein d'une même culture (ou d'une communauté de pratiques) » (Saussez & Paquay, 2004).

Partant de ces définitions, nous proposons de catégoriser les cognitions des enseignants en référence à deux axes, l'axe de l'élaboration, sociale ou individuelle et l'axe de la validation. Précisons que ces deux axes représentent davantage un continuum qu'une frontière et que les catégories sont donc loin d'être hermétiques. Si l'on croise ces deux axes, on obtient quatre cas de figures : (a) des cognitions socialement élaborées et validées empiriquement : les

¹ A ce sujet, voir Draelants, 2006.

connaissances théoriques, (b) des cognitions socialement élaborées mais non validées : les croyances partagées, (c) des cognitions élaborées individuellement et validées sur le terrain : les connaissances

pragmatiques et (d) des cognitions élaborées individuellement et non validées : les croyances personnelles.

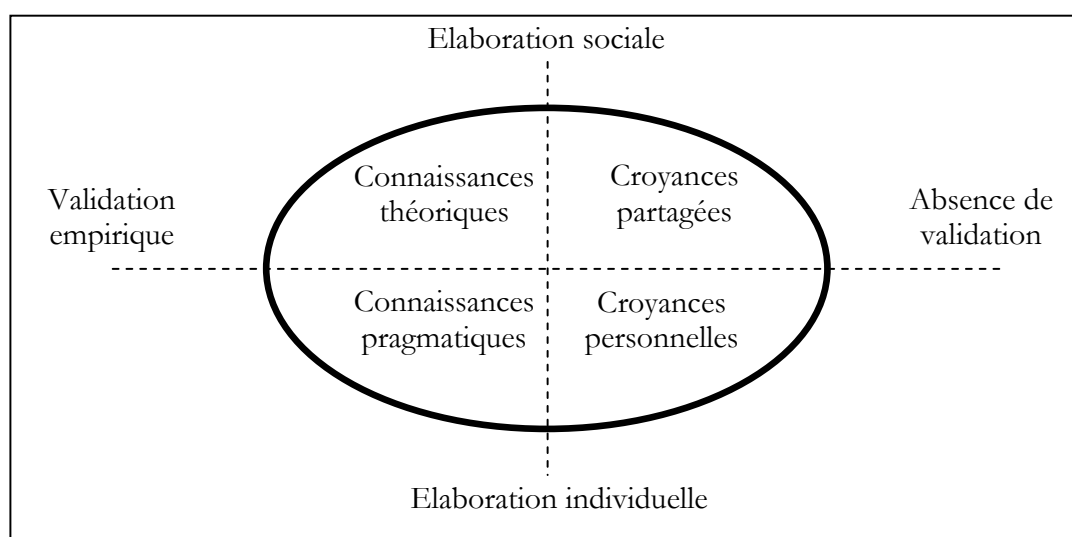


Figure 1: Les croyances et connaissances des enseignants

Dans le travail quotidien des enseignants, il existe un va-et-vient constant entre leurs croyances et leurs connaissances et ils s'appuient sur chacune d'entre elles pour agir en contexte. Toutefois, il est souvent peu aisé pour le chercheur de déterminer ce qui relève des croyances et ce qui relève des connaissances. Par ailleurs, ce qui au départ pouvait être considéré comme une croyance peut basculer dans le champ des connaissances si l'enseignant vérifie ses croyances sur le terrain. Tout comme Saussez et Paquay (2004), nous pensons que les enseignants mêlent connaissances et croyances et s'appuient sur

ce mélange dans leur pratique quotidienne. Pour la suite, il nous paraît important de nommer et de définir ce mélange de croyances et connaissances qui guide l'action des enseignants. Le terme de connaissance ouvragée² nous paraît particulièrement approprié.

Kennedy (1983) utilise ce terme pour décrire le savoir d'expérience d'administrateurs d'écoles publiques et d'enseignants américains. Elle définit les connaissances ouvragées comme suit :

² De *working knowledge*, terme emprunté à M. Kennedy (1983) et traduit « connaissance ouvragée » par Tardif et Lessard (1999).



La connaissance ouvragée constitue un corpus organisé de savoirs que des administrateurs et des décideurs politiques utilisent spontanément et de manière routinière dans le cadre de leur travail. Elle comporte l'éventail entier des croyances, des postulats, des intérêts et des expériences qui influencent le comportement des individus au travail. Elle incorpore aussi des savoirs des sciences sociales (traduction de Lessard et Tardif, 1999, p. 364).

Il nous semble que cette définition, bien qu'appliquée ici aux administrateurs d'écoles publiques correspond assez bien à la manière dont nous envisageons les cognitions des enseignants, comme un mélange de croyances, de connaissances issues de la pratique et de connaissances davantage théoriques. En fait, nous considérons que chaque enseignant, de par son histoire, son expérience et ses apprentissages divers se constitue une forme de connaissance éminemment personnelle. C'est cette connaissance que nous désignons par le terme de connaissance ouvragée. Tardif et Lessard la caractérisent comme suit :

Cette idée de connaissance ouvragée remplit deux fonctions conceptuelles : elle vise en premier lieu à

lier la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail, à ce qu'il est et à ce qu'il fait, afin d'éviter des dérives vers des conceptions qui ne tiennent pas compte de son incorporation dans un procès de travail, mettant en jeu une socialisation au métier et une maîtrise contextualisée de l'activité d'enseignement. En second lieu, cette idée signifie que la connaissance professionnelle de l'enseignant porte les marques de son travail, qu'elle n'est pas seulement utilisée comme un moyen dans le travail mais qu'elle est produite, façonnée dans et par le travail. Il s'agit donc d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe (Tardif et Lessard, 1999, p 366).

La notion de connaissance ouvragée nous semble d'autant plus appropriée que le terme « ouvragée » appartient au même champ sémantique que le terme outil, largement développé par Vygotski comme nous le verrons plus loin.

2. L'approche historique et culturelle initiée par Vygotski

Lorsque l'on évoque l'œuvre de Vygotski, on parle souvent d'approche historico-culturelle. Et pour cause, bien que Vygotski s'intéresse au développement de l'individu, contrairement à beaucoup de psychologues de son époque, il replace cet individu dans un contexte à la fois social, historique et culturel. Cette approche est tout à fait nouvelle pour l'époque. « Face à la psychologie compréhensive et introspectionniste d'une part, d'autre part face à la nouvelle psychologie objective que constituent la réflexologie russe et le behaviorisme américain, Vy-

gotski se propose de tracer une troisième voie qui unifierait les différents courants de la psychologie » (Vandenplas, 2006).

Pour Vygotski, l'histoire occupe une place capitale et ce à deux niveaux. En effet, il s'intéresse d'abord à l'histoire de l'humanité, que l'on appelle le développement phylogénique. Il se tourne ensuite vers l'histoire ou le développement de l'être humain en tant qu'individu particulier, on parle dans ce cas de développement ontogénique.

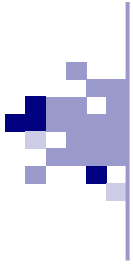
2.1. Le développement phylogénique

La compréhension du développement phylogénique est la base de l'approche vygotkienne. C'est en effet à partir de la compréhension de l'histoire de l'humanité que Vygotski va élaborer sa théorie du développement humain. Plus particulièrement, il envisage deux lignes de développement dans la phylogenèse: une ligne naturelle de développement liée à l'évolution biologique et une ligne culturelle liée aux artefacts produits par les hommes.

Le développement biologique est envisagé sous la forme d'un continuum: évolution de la forme animale vers la forme humaine. En cela Vygotski se rapproche de la théorie de l'évolution de Darwin. Toutefois, il s'en démarque également dans la mesure où il considère qu'il existe des différences fondamentales entre les animaux et les hommes et que c'est dans ces différences que l'on trouve le commencement de la nature humaine. Ces différences s'expliquent par le fait qu'à côté du développement biologique, un autre type de développement va se mettre en place: le développement culturel. En effet, alors que les animaux sont presque entièrement dépendants de leur héritage génétique, les être humains peuvent, eux, maîtriser et transmettre des produits propres à leur culture. Les traits spécifiquement humains sont donc acquis via la maîtrise de la culture et celle-ci se transmet à travers les interactions entre individus (Van der Veer & Valsiner, 1991).

En tenant ce type de discours, Vygotski minimise l'impact du facteur biologique et du background génétique sur le comportement humain. Notre comportement est en effet fortement influencé par nos racines génétiques (issues de l'évolution biologique) mais il ne se limite pas à ça. Vygotski qualifie de « processus psychologiques inférieurs » les comportements humains exclusivement influencés par le bagage génétique. Ces comportements sont identiques pour tous les êtres humains, dans toutes les cultures et à toutes les époques et sont semblables aux comportements des animaux. Parmi les proces-

sus psychologiques inférieurs, Vygotski cite l'attention, la perception, le désir... A l'inverse, les « processus psychologiques supérieurs » (Vygotski parle également de processus instrumentaux ou culturels), spécifiquement humains, se sont développés au cours de l'histoire humaine et chaque individu les a acquis progressivement au fil de ses interactions sociales. Ces processus sont donc spécifiques à une culture et à une époque particulière. D'après Vygotski, c'est l'invention d'outils ou d'instruments culturels ainsi que l'apparition de systèmes de signes externes (comme le langage, les moyens mnémotechniques, les systèmes de comptage...) qui ont marqué le début du développement culturel. L'outil, au sens propre du terme, permet à l'homme d'amplifier son action sur la nature en s'interposant entre lui et cette dernière (par exemple la charrue, la moissonneuse, ...). En agissant sur la nature pour la transformer, l'homme modifie les conditions de production et les conditions sociales dans lesquelles celles-ci s'insèrent ainsi que sa propre nature. Par analogie, les outils culturels, socialement construits au cours des générations antérieures, permettent à l'homme d'agir sur autrui et sur lui-même (Vandenplas, 2006). L'outil, au sens où l'entend Vygotski, est donc un instrument de médiation que l'homme interpose entre lui et la nature pour transformer celle-ci et, ce faisant, se transformer lui-même. Ces instruments de médiation, typiquement humains vont favoriser l'émergence des fonctions psychologiques supérieures telles que l'attention volontaire, la mémoire, ... permettant ainsi à l'homme d'augmenter le contrôle sur son psychisme. Le fonctionnement mental d'un individu est donc fortement influencé par le contexte culturel dans lequel il vit. Wertsch (1994) abonde dans le même sens en considérant que les cadres culturels, historiques et institutionnels propres à une société façonnent et fournissent des outils culturels qui sont progressivement maîtrisés par les individus appartenant à cette société. Le processus de médiation constitue la clé permettant de comprendre comment le fonctionnement mental humain est attaché à ces cadres.



2.2. Le développement ontogénique

A côté de la phylogenèse, Vygotski s'est également intéressé au développement individuel (développement ontogénique) et plus particulièrement au développement de l'enfant. Ce deuxième aspect est beaucoup plus proche des théories développementales que nous connaissons en psychologie (Scribner, 1985). La spécificité de Vygotski toutefois, consiste à adosser ce développement ontogénique au développement phylogénique. Le développement ontogénique suit en fait le même parcours que celui du développement phylogénique, s'appuyant d'abord sur un aspect biologique puis progressivement culturel.

Ainsi le développement de l'individu s'appuie d'abord sur les fonctions mentales inférieures issues de l'héritage génétique. Cependant, Vygotski n'envisage pas l'homme comme entièrement dominé par son bagage génétique. Au contraire, influencé par les théories de Marx et d'Engels, il développe l'image d'un être rationnel, prenant le contrôle sur sa vie et s'émancipant des limites restrictives liées à la nature (Van der Veer & Valsiner, 1991). Cette émancipation est rendue possible grâce aux processus de médiation ; médiations à la fois instrumentales (médiation par les outils culturels) et formatives (médiation par les pairs) qui donnent naissance aux fonctions psychiques supérieures, « inscrivant la personne dans un monde de rapports sociaux historiquement et culturellement situés » (Saussez, 2005, p.49). Tout au long de son développement, l'être humain va progressivement s'approprier les différents outils culturels acquis par la culture dans laquelle il vit (cfr. développement phylogénique). Cette appropriation fait partie d'un processus d'apprentissage rendu possible par les diverses interactions entre le jeune enfant et les adultes qui l'entourent.

La loi génétique du développement culturel formulée par Vygotski fait donc intervenir les processus d'apprentissage des fonctions psychologiques supérieures de deux manières complémentaires : une pre-

mière fois sur le plan interpersonnel et une seconde fois sur le plan intrapersonnel.

« Chaque fonction apparaît deux fois ou à deux niveaux, dans le développement culturel (c'est-à-dire supérieur) de l'enfant. D'abord elle apparaît au niveau social, ensuite au niveau psychologique. D'abord elle se manifeste au niveau interpersonnel en tant que catégorie interpsychologique, ensuite au niveau de l'enfant en tant que catégorie intrapsychologique. Il en va de même de l'attention volontaire, de la mémoire logique, de la formation des concepts et du développement de la volonté » (Vygotski, 1934, p163).

En effet, chaque culture offre de manière publique à tout nouvel arrivant toute une série d'outils culturels qu'il va s'approprier d'abord de manière externe. Par exemple un enfant commence par lire à voix haute, par compter sur ses doigts, ... Ensuite, grâce à un processus d'internalisation, tous ces apprentissages vont être intériorisés par l'enfant. Une fois intériorisés, ces apprentissages initialement effectués dans un contexte social et culturel deviennent partie intégrante du fonctionnement de la pensée de l'enfant. « Le développement de la pensée se réalise ainsi dans un contexte de médiation sociale à travers l'appropriation d'outils initialement construits par la culture » (Legendre, 2007).

Cependant, Vygotski ne conçoit pas l'internalisation comme une simple copie au plan interne de ce qui se passe sur le plan externe. Le processus d'internalisation implique des transformations et des changements dans les structures et les fonctions. « Cette reconstruction transforme radicalement les fonctions psychiques élémentaires et libère la personne de sa dépendance vis-à-vis de l'environnement et de ses réactions instinctives à l'égard de celui-ci » (Saussez, 2005, p.49).

Précisons encore que pour Vygotski, le développement biologique et le développement culturel sont fortement liés dans la mesure où l'enfant ne peut ac-

quérir les fonctions mentales supérieures que lorsque ses fonctions mentales inférieures ont atteint un certain niveau de maturité. En fait, il envisage deux niveaux de développement: le niveau de développement actuel, déterminé par ce que l'enfant est capable de faire seul et le niveau de développement potentiel, déterminé à travers les problèmes que l'enfant peut solutionner avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec des pairs qui sont déjà capables de solutionner ce problème seuls. La zone proximale de développement constitue la distance entre ces deux niveaux. Pour reprendre les termes de Vygotski, on peut considérer que « le niveau actuel du développement de l'enfant se réfère, rétrospectivement, à des fonctions qui, tels les fruits, sont déjà parvenues à maturation. La ZDP se réfère, prospectivement, aux fonctions qui, tels les bourgeons ou les fleurs, sont seulement engagées dans le processus de maturation (Vygotski, 1931 cité par Vandeplass, 2006).

2.3. L'action médiatisée

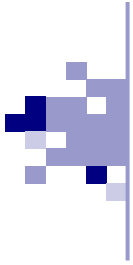
La médiation et plus particulièrement l'action médiatisée occupe une place très importante dans l'œuvre de Vygotski. Il définit la médiation comme le processus par lequel se développe la capacité intrapsychique de l'individu à travers l'interaction de l'interpsychique. Cette transformation ne peut se faire qu'à l'aide d'outils et de moyens qui amènent le développement de l'activité et de la conscience.

C'est grâce à la transmission et à l'intériorisation des instruments de médiation que la culture se transmet au fil des générations. L'ensemble des instruments culturels, tels que le langage, les systèmes de comptage, les schémas..., que les individus utilisent tout au long de leur développement modifient profondément leur façon de penser. Dès lors, si l'on considère ces instruments comme des créations culturelles charriant avec eux toute l'histoire de cette culture, on peut considérer que celle-ci est transmise à chaque individu à travers ses actes de pensée, même si ceux-ci sont apparemment solitaires (Cole, 1985).

Wertsch (1998), qui s'est particulièrement intéressé à l'action médiatisée, définit dix propriétés propres à celle-ci. Nous n'envisagerons ici que celles qui nous semblent pertinentes pour la suite de notre travail. Une première propriété est la tension irréductible qui existe entre l'individu et les outils de médiation. En effet, chaque individu interagit constamment avec les outils de médiation et on ne peut envisager la force de l'un sans prendre l'autre en compte. D'après Wertsch, tous deux sont nécessaires à la réussite de l'action. Pour bien se faire comprendre, il prend l'exemple d'un athlète qui saute à la perche. La perche constitue ici l'outil de médiation qui permet à l'athlète de se propulser le plus haut possible. Toutefois, la perche seule ne pourrait suffire à expliquer la performance de l'athlète ; celle-ci est en effet également dépendante de sa course, de son poids, de sa technique, ...

Une deuxième propriété décrite par Wertsch (1998) est que tous les outils de médiation sont des outils matériels. Pour certains outils que l'on peut manipuler tels que les cartes ou les plans cela paraît évident. On parle d'artefact pour décrire ces outils. Mais Vygotski décrit également d'autres outils de médiation pour lesquels l'idée de matérialité semble moins évidente. Nous pensons tout particulièrement au langage (nous décrirons cet outil de médiation de manière plus approfondie dans le point suivant). En effet, la matérialité du langage oral semble disparaître sitôt que celui-ci est prononcé. La matérialité est pourtant une propriété de n'importe quel outil de médiation. Propriété d'autant plus importante qu'elle est nécessaire pour comprendre comment les processus internes se construisent et fonctionnent. En effet, l'individu doit pouvoir agir et réagir avec les propriétés matérielles des outils culturels pour pouvoir progressivement les intérioriser.

Wertsch (1998) explique également que l'action médiatisée peut suivre plusieurs voies de développement, selon la manière dont l'individu s'approprie les outils de médiation. En effet, l'action médiatisée est située historiquement dans la mesure où les indivi-



du, les outils culturels et la tension qui existe entre eux ont une histoire particulière et sont toujours dans un processus de changement. Dès lors, pour Wertsch, il est important de tenir compte à la fois du passé et du futur pour comprendre l'action médiatisée présente. Dans cette perspective, on ne peut envisager les capacités d'un individu indépendamment de tout contexte, celles-ci sont toujours à remettre en perspective en fonction du type d'outils culturels qu'ils utilisent. Chaque individu possède une histoire particulière quant au développement de ses expériences avec les outils culturels et la voie de développement suivie a des impacts importants sur ce qu'il est ou ce qu'il n'est pas. C'est pourquoi, conclut Wertsch, lorsque l'on cherche à améliorer ou à changer le cours du développement, la solution peut consister à changer les outils culturels plutôt que de tenter d'améliorer la performance avec d'anciens outils (Wertsch, 1998).

Une quatrième propriété est relative à la transformation de l'action médiatisée à la suite de l'introduction de nouveaux outils culturels. Vygotski considère d'ailleurs qu'une fois qu'ils font partie du comportement, les outils modifient le fonctionnement et la structure des fonctions mentales.

Lorsqu'il s'est intéressé à la médiation, Vygotski s'est plus particulièrement penché sur la médiation par les systèmes de signes qu'il qualifie de médiation sémiotique. Pour Vygotski, le langage constitue l'instrument sémiotique par excellence. Vygotski pense que la médiation sémiotique modifie profondément les processus psychologiques et que ceux-ci peuvent être sensiblement différents en fonction des systèmes sémiotiques propres à chaque culture. Ce sont dans les interactions que les signes (outils sémiotiques) trouvent leur origine. Un sujet ne pourrait pas construire ou acquérir de signes en l'absence d'autres sujets (Rivière, 1990, p. 122).

Dès lors, si l'on conçoit que la pensée se développe grâce à la médiation du langage et que celui-ci est profondément dépendant d'une époque et d'une

culture, il en résulte que la pensée des individus est située historiquement et culturellement.

2.4. Un outil culturel exemplaire: le langage

Nous l'avons mentionné, Vygotski s'est intéressé de très près au développement du langage, qui représente pour lui l'instrument culturel par excellence. Il considère en effet que c'est grâce au langage que l'enfant va progressivement développer sa pensée. Il semble donc intéressant de se pencher sur la manière dont Vygotski envisage le développement du langage. Ceci semble d'autant plus intéressant dans la mesure où cela nous permettra de mettre en lumière de manière plus concrète son approche théorique, que nous venons de décrire brièvement.

À la suite de Piaget, Vygotski s'est intéressé au développement de la pensée et du langage chez l'enfant et il émet quelques critiques à l'encontre de la théorie piagétienne. Pour Piaget, le premier type de langage que l'enfant développe est un langage qu'il qualifie d'égoцентриque, un langage pour soi. D'après lui, cette forme de langage serait le reflet de l'égo-centrisme de la pensée enfantine. Il considère ce langage comme une forme intermédiaire entre le langage autistique (c'est-à-dire une forme de langage pour soi et incompréhensible de l'extérieur) et le langage socialisé. Le langage égoцентриque ne remplit aucune fonction objectivement utile, nécessaire dans le comportement de l'enfant. C'est un langage pour lui-même, pour sa propre satisfaction, qui pourrait ne pas exister, ce qui ne changerait rien d'essentiel dans l'activité enfantine. Ce langage disparaît d'ailleurs de lui-même à l'âge scolaire, précisément au moment où la pensée de l'enfant commence à se socialiser. Le langage se développerait donc tel un continuum : de tout à fait égoцентриque et inutile au départ, il devient progressivement adressé à autrui et exerce une fonction de communication.

La thèse de Vygotski est quelque peu différente : d'après lui, cette forme de langage que Piaget qualifie d'« égoцентриque » n'est pas du tout égoцентри-

que, ni vouée à disparaître. Pour lui cette forme de langage a bien une fonction dans la mesure où il a pu observer que ce type de langage était davantage présent lorsque l'enfant était confronté à une difficulté. Il pense qu'à travers les propos égocentriques qui accompagnent son activité, l'enfant exprime et définit le résultat final auquel il veut arriver ainsi que les étapes majeures de l'opération concrète qu'il effectue. Dès lors conclut Vygotski, le langage éclaire et dirige l'action de l'enfant (Vygotski, 1934-1997). Progressivement cette forme de langage est amenée à se transformer à travers le processus d'intériorisation et à devenir un langage intérieur. Vygotski constate d'ailleurs qu'il existe des points communs entre le langage « égocentrique » de l'enfant et le langage intérieur chez l'adulte : tous deux sont un langage pour soi, distinct du langage social, ayant lui pour fonction la communication et le lien avec l'entourage ; tous deux se structurent de la même manière dans la mesure où ils sont incompréhensibles hors du contexte et de l'action concrète. En s'intériorisant le langage va alors progressivement donner naissance à la pensée. Dès lors, on comprend aisément que la pensée, tant dans son contenu que dans sa manière de se construire est intimement liée à la culture à laquelle appartient l'individu. Le développement du langage illustre clairement la loi génétique du développement culturel décrite par Vygotski : l'enfant apprend d'abord à parler sur le plan interpersonnel, ensuite progressivement son langage s'intériorise, donnant ainsi naissance, sur le plan intrapsychique, à la pensée.

Contrairement à Piaget qui conçoit la formation de la pensée comme « un processus d'adaptation cognitive et donnant lieu à une socialisation progressive », Vygotski considère la pensée comme « étant d'emblée sociale, puisque son développement est étroitement relié à l'immersion dans une culture et à l'usage d'outils d'origine sociale, en particulier le langage » (Legendre, 2007, p.85). Vygotski envisage le développement de la pensée par l'intermédiaire non pas de l'adaptation mais de l'apprentissage. Comme nous l'avons décrit plus haut, il envisage l'apprentis-

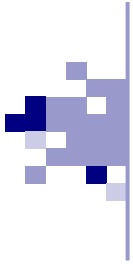
sage à partir de la notion de zone de développement proximal (c'est-à-dire la distance entre ce que l'individu est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec autrui). Au niveau du langage, Vygotski distingue les concepts que l'enfant est capable d'acquérir seul : les concepts quotidiens et ceux qui nécessitent l'intervention de l'adulte : les concepts scientifiques.

C'est l'observation de jeunes enfants qui a permis à Vygotski de distinguer l'existence de ces deux types de concepts. Pour lui, les concepts sont de véritables et complexes actes de la pensée que l'on ne peut acquérir que lorsque la pensée a atteint un degré supérieur dans son développement interne (Vygotski, 1934-1997).

Les concepts quotidiens sont les concepts que l'enfant acquiert dans sa vie quotidienne au fur et à mesure de ses expériences, en dehors de tout contexte d'instruction. Ces concepts sont souvent empruntés par les enfants aux adultes mais ils ne leur ont jamais été enseignés de manière systématique, de même on n'a jamais essayé de les lier à d'autres concepts connexes. Dans la mesure où Vygotski reconnaît le rôle des adultes dans la formation de ces concepts, il préfère les appeler concepts quotidiens plutôt que spontanés afin d'éviter de croire que les enfants les auraient spontanément inventés (Van der Veer & Valsiner, 1991).

Les concepts scientifiques, au contraire, sont des concepts qui ont été introduits par un adulte, bien souvent un enseignant dans le cadre scolaire. Idéalement, de tels concepts recouvrent la plupart des aspects d'un domaine de connaissance et sont présentés comme un système d'idées inter-reliées (Van der Veer & Valsiner, 1991).

Bien que ces deux processus de développement des concepts s'effectuent dans des conditions différentes, ils exercent l'un sur l'autre une influence constante et participent tout deux à un processus unique de développement des concepts. En fait, le proces-



sus de développement des concepts quotidiens relève d'une logique ascendante, dans la mesure où l'on part de l'expérience concrète pour remonter vers les généralisations alors que le processus de développement des concepts scientifiques relève lui d'une logique descendante dans la mesure où l'on part d'un système organisé pour redescendre vers le concret.

Afin d'illustrer ces deux types de concepts, nous reprendrons l'exemple proposé par Vygotski (1934-1997) où il compare l'acquisition du concept « frère » (concept quotidien) à l'acquisition du concept de la « loi d'Archimède » (concept scientifique). Si l'on demande à un enfant d'expliquer le concept « frère », il sera bien en mal d'en donner une définition, même s'il sait parfaitement ce que signifie ce concept. Il peut d'ailleurs aisément citer les prénoms de ses frères et des frères de ses copains. Par contre, si on lui demande de définir la loi d'Archimède, il pourra le faire avec plus de facilité dans la mesure où il s'agit d'une théorie apprise à l'école et pouvant donc être restituée telle quelle. Pour comprendre pourquoi l'enfant est capable de définir la loi d'Archimède alors qu'il peut difficilement donner une définition au concept « frère », tournons-nous vers deux caractéristiques fondamentales des concepts quotidiens. La première caractéristique est qu'ils sont non conscients : « au cours de ses actions avec son entourage, l'enfant est amené à organiser son expérience (c'est-à-dire à en généraliser certains aspects et à effectuer des mises en relation), mais son attention n'est pas centrée sur ces opérations de pensée. Celles-ci sont accomplies dans le plein de l'expérience » (Brossard, 2004, p.117). Une deuxième caractéristique des concepts quotidiens est qu'ils ne sont pas organisés en systèmes. Il existe des mises en relation mais elles demeurent partielles et instables, il n'y a pas encore d'emboîtement hiérarchique entre les concepts (Brossard, 2004). On comprend donc pourquoi l'enfant, s'il sait intuitivement ce qu'est un frère, peut difficilement généraliser cette connaissance et en donner une définition.

L'enfant en âge scolaire acquiert donc simultanément les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Vygotski note que ces deux types de concepts s'influencent mutuellement : pour se développer, les concepts scientifiques prennent appui sur un certain niveau de maturation des concepts quotidiens et inversement, le développement des concepts quotidiens est influencé par l'apparition des concepts scientifiques. Ces deux processus visent en fait le développement d'un système de concepts unique.

Pour se faire comprendre, Vygotski prend l'exemple de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. Dans cet exemple, l'apprentissage de la langue maternelle est comparé à l'acquisition des concepts quotidiens et l'apprentissage de la langue étrangère à l'acquisition des concepts scientifiques. L'enfant assimile une langue étrangère différemment de la façon dont il assimile sa langue maternelle. Ceci s'explique principalement par le fait que lorsqu'il apprend une langue étrangère, il existe « des significations de mots toutes prêtes et développées, qui ne sont que traduites dans la langue étrangère » (Vygotski, 1934-1997). En fait, poursuit Vygotski, la langue étrangère vient prendre appui sur la maturité atteinte par la langue maternelle. Dès lors, l'assimilation d'une langue étrangère présente « des traits qui diffèrent très profondément de ceux qui se manifestent au cours de l'assimilation de la langue maternelle » (Vygotski, 1934-1997). Cependant, à côté de ces différences, il existe également toute une série de points communs dans la mesure où il s'agit en fait de deux processus appartenant à un processus unique de développement verbal. Si, comme nous l'avons déjà mentionné, le développement de la langue étrangère s'appuie sur le développement de la langue maternelle, l'inverse est vrai également. En effet, bien qu'on insiste rarement sur cet aspect, le fait de connaître une langue étrangère entraîne une meilleure connaissance de sa langue maternelle. Ceci s'explique par le fait que grâce à l'acquisition de la langue étrangère, « l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes

verbaux et utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept » (Vygotski, 1934-1997).

Vygotski (1934-1997) commente cette analogie en disant que « l'assimilation des concepts scientifiques s'appuie autant sur les concepts élaborés dans le processus de l'expérience propre de l'enfant que l'étude d'une langue étrangère s'appuie sur la sémantique de sa langue maternelle ». En effet, tout comme l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur un système déjà développé de significations de mots, la maîtrise d'un système de concepts scientifiques suppose « un tissu conceptuel déjà largement élaboré, qui s'est développé grâce à l'activité spontanée de la pensée infantile » (Vygotski, 1934-1997). La formation des concepts scientifiques implique donc la généralisation de généralisation déjà formées ainsi qu'un maniement plus conscient et plus volontaire des anciens concepts. Enfin Brossard (2004) précise que le système de concepts scientifiques « ouvre des voies de développement aux conceptions spontanées, leur permettant ainsi de se transformer ». En effet, le sujet peut envisager sa situation personnelle comme faisant partie d'un tout plus large et il entrevoit les relations que celle-ci noue avec le tout. De ce fait, il devient un acteur plus lucide et plus conscient de sa manière de penser.

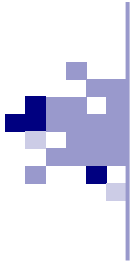
D'après Brossard (2004), plusieurs types de relations sont possibles entre concepts quotidiens et concepts scientifiques : les concepts quotidiens peuvent rester identiques et ne pas être influencés par les conceptions scientifiques. Toutefois, ils s'intègrent dans des conceptions plus vastes. Ils apparaissent dès lors à l'individu comme des connaissances particulières. Dans d'autres cas, les concepts quotidiens peuvent être réajustés en fonction des conceptions scientifiques que l'individu acquiert. Enfin, Brossard précise également que dans certains cas, aucune dialectique ne s'instaure entre concepts quotidiens et connaissances scientifiques. Dans ce cas, dit-il, les concepts scientifiques n'étant jamais mis en œuvre dans une problématique concrète se fossiliseront et dégèneront (Brossard, 2004, p 193).

Cette distinction entre conception quotidienne (ou spontanée) et scientifique a été largement étudiée par les didacticiens, notamment en didactique des sciences. Verhaeghe, Wolfs, Simon & Compère (2004) considèrent par exemple qu'avant même d'entrer à l'école, l'enfant possède toute une série de représentation concernant l'univers qui l'entoure. Ces représentations sont souvent appelées « représentations spontanées » ou encore « conceptions » et se construisent en référence à toute une série de sources d'influence reçues par l'enfant (parents, médias,...). Giordan et de Vecchi (1987) décrivent les conceptions comme « l'explication que se fait l'individu du monde qui l'entoure, et ce via les modèles explicatifs dont il dispose ».

2.5. Conclusion

Deux aspects de l'approche de Vygotski que nous venons de décrire nous paraissent particulièrement intéressants à retenir pour la suite de notre travail. Il s'agit d'une part de la thèse d'une « genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui » et d'autre part de la nécessaire médiation de ces activités. Ces deux thèses « interdisent de penser le développement ontogénique des fonctions et processus psychiques supérieurs autrement que déterminé, dans ses formes, ses contenus et ses contradictions, par les pratiques d'éducation, formelles et informelles, propres à chaque société humaine et qui promeuvent chacun de ses membres d'individu biologique en sujet de culture » (Rochex, 1997, pp106).

A l'instar du développement de la pensée des enfants, on peut supposer que la pensée des enseignants se développe elle aussi via l'appropriation d'outils culturels. En ce sens, l'éducation et le monde scolaire dans lequel est baigné tout enseignant depuis son enfance joueraient un rôle de médiation. Comme nous l'avons vu plus haut, beaucoup de recherches se sont déjà penchées sur la pensée des enseignants, à travers leurs croyances et connais-



sances. Toutefois, aucun consensus ne semble se dégager de ces recherches et peu d'entre elles étudient réellement la manière dont se construisent ces croyances et connaissances. Nous nous proposons ici de donner un nouvel éclairage à ce champ de re-

cherche en mettant l'accent sur l'influence de la culture et de l'éducation dans le développement de la pensée enseignante. La théorie historico-culturelle de Vygotski nous semble fournir une approche théorique particulièrement approprié pour cette étude.

3. La connaissance ouvragée des enseignants à la lumière de l'approche vygotkienne

Ayant clarifié ce que nous entendons par connaissances et croyances des enseignants, il nous paraissait important d'appréhender ces notions à la lumière d'un cadre théorique rigoureux. La théorie historico-culturelle de Vygotski constitue, nous semble-t-il, un cadre théorique stimulant pour étudier la connaissance ouvragée des enseignants et voir en quoi celle-ci peut influencer leurs pratiques pédagogiques.

3.1. La notion de culture pour comprendre la pensée des enseignants

Comme nous l'avons décrit précédemment (Vause, 2009), plusieurs sources influencent la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. En particulier, trois sources d'influence nous avaient paru importantes à signaler : les normes du champ éducatif, l'histoire de vie des enseignants ainsi que leurs expériences au sein de leur classe et de leur école. Au vu de l'importance que Vygotski accorde à l'éducation et à l'apprentissage scolaire dans la construction de la pensée, il nous semble important d'insister sur un aspect supplémentaire : la formation initiale. Nous y avons déjà fait brièvement référence (Vause 2009) en considérant que les normes du champ éducatif étaient entre autre véhiculées à travers les formations initiales et continues poursuivies par les enseignants. Il nous semble toutefois impor-

tant d'accorder plus d'importance à cet aspect dans la mesure où nous pensons que les normes du champ éducatif constituent la toile de fond à partir de laquelle les enseignants vont construire leurs connaissances pédagogiques et que ces normes sont principalement transmises aux enseignants par le biais de leur formation initiale.

En effet, tout comme Vygotski considère que la culture influence non seulement le contenu de la pensée des individus mais aussi leur manière de penser, nous pensons que les normes du champ éducatif construisent, en partie du moins, la manière de penser et la pensée des enseignants. En partie seulement parce que d'autres cultures, telles que la culture familiale ou la culture de l'établissement dans lequel les enseignants travaillent par exemple, peuvent également influencer leur pensée.

La figure 2, représentée ci-dessous synthétise nos hypothèses. Nous décrivons ensuite plus en détail les trois sources d'influence représentées: la socialisation primaire et secondaire, la formation initiale et les expériences de l'enseignant au sein de son établissement. Nous n'envisageons pas les normes du champ éducatif comme une source d'influence particulière dans la mesure où nous concevons celles-ci plutôt comme une toile de fond imprégnant toutes les autres sources d'influence.

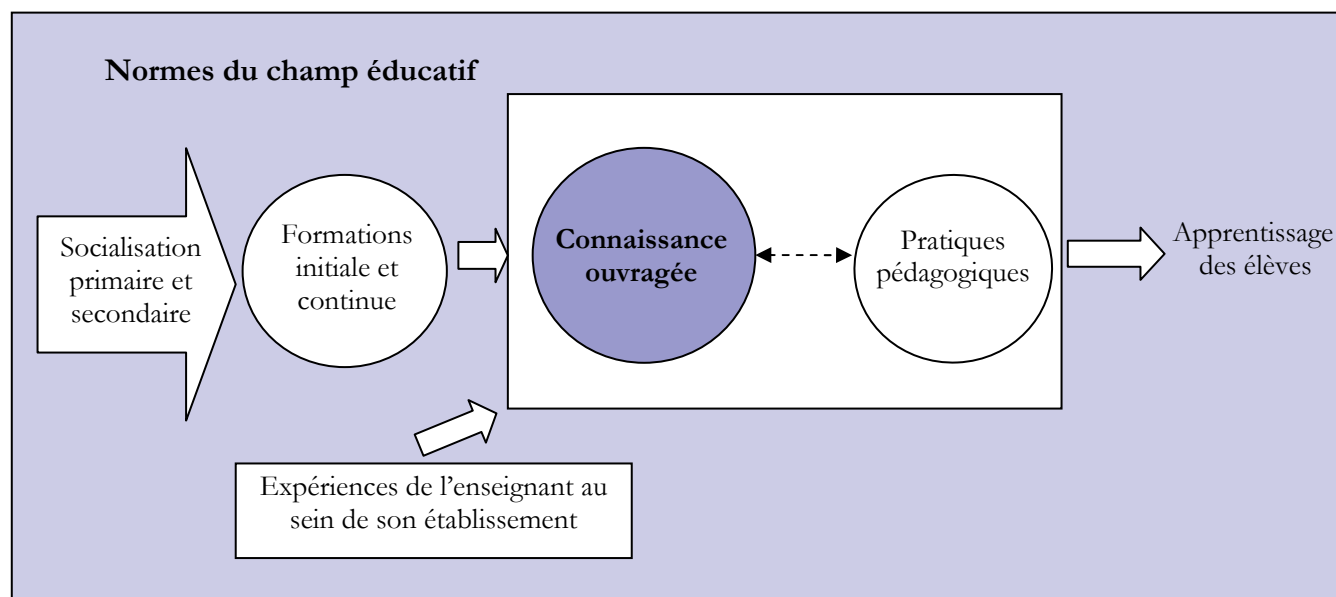
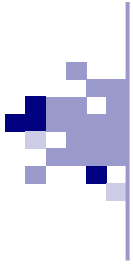


Figure 2 : Les sources d'influence de la connaissance ouvragée des enseignants

3.1.1. Les sources de socialisation primaire et secondaire

Certains auteurs se sont intéressés aux « savoirs préprofessionnels » des enseignants et à leur histoire de vie et ont analysé dans quelle mesure ces expériences marquaient les enseignants dans leur pratique professionnelle (Lortie, 1975; Richardson, 1996 ; Connely & Clandinin, 1997 ; Levin & Hé, 2008). Deux types d'influence liées à l'histoire de vie des enseignants ressortent de cette littérature : la socialisation primaire, qui recouvre principalement l'éducation familiale, et les sources de socialisation secondaire telles que la scolarisation, les expériences dans les mouvements de jeunesse, associations sportives et autres loisirs. Nous pensons que ces diverses expériences de vie peuvent marquer fortement les enseignants au point d'influencer leurs pratiques pédagogiques.

Knowles (1992, cité par Carter & Doyle, 1996) s'est intéressé à l'impact de l'histoire de vie des enseignants sur leurs pratiques. Il estime que les expériences familiales et scolaires, les rencontres avec des personnes significatives et la signification ou l'interprétation qu'ils font de ces expériences amènent le futur enseignant à développer un schéma (elle entend par là une manière de penser l'enseignement). C'est ce schéma que l'enseignant utilise plus tard pour se projeter dans l'action et qui donne ainsi naissance à la manière dont il conçoit le rôle de l'enseignant. Cette image de soi en tant qu'enseignant influence fortement, dans la pratique quotidienne, la manière dont le jeune enseignant fait face aux problèmes et prend des décisions dans l'action. Les futurs enseignants utilisent en fait leurs propres expériences comme un monde virtuel au sein duquel ils peuvent anticiper la manière dont leurs pratiques vont fonctionner (Knowles & Holt-Reynolds, 1991, cité par Carter & Doyle, 1996).



Nous rejoignons cette approche et considérons, à l'instar de Vygotski qui envisage le développement de la pensée comme l'intériorisation de la culture via la médiation des outils culturels, que le développement de la pensée des enseignants se réalise grâce à l'intériorisation de méthodes pédagogiques et de valeurs véhiculées au cours de leur enfance, de leur formation et de leur vie professionnelle.

Si l'on reprend la distinction que Vygotski propose entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, on pourrait considérer que les sources de socialisation primaire et secondaire offrent aux futurs enseignants un ensemble de conceptions quotidiennes quant à l'acte d'enseigner et d'éduquer. C'est parce qu'ils sont baignés dans le monde scolaire depuis leur plus tendre enfance que les enseignants ont progressivement et spontanément développé une connaissance de la culture enseignante. Leurs conceptions sont souvent non conscientes et difficilement explicites. Elles correspondent en fait aux croyances (personnelles et partagées) que nous avons décrites précédemment. C'est en référence à ces conceptions spontanées que vont se construire des conceptions davantage scientifiques (plutôt de l'ordre des connaissances) qui sont elles principalement acquises au cours des formations.

3.1.2. *Les formations initiale et continue*

La formation initiale contribue également à façonner la pensée des enseignants. Nous pensons en fait qu'une partie des croyances acquises au cours de l'enfance et de l'adolescence peuvent être transformées ou remodelées au cours de cette formation. Comme nous l'avons déjà mentionné, à travers la formation initiale, c'est toute la culture propre au monde enseignant, les normes du champ éducatif qui sont véhiculées et transmises.

Richardson (1996) s'est particulièrement intéressée à l'impact que les croyances des futurs enseignants

peuvent avoir sur leur formation initiale. En effet, les étudiants en formation initiale n'entament jamais leur formation vierges de toute expérience ; ils possèdent d'emblée un certain nombre de croyances relatives à l'acte d'enseigner. Ceci est d'autant plus vrai que tout futur enseignant a d'abord lui-même été élève. Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette première expérience scolaire implique que tous les futurs enseignants débutent leur formation en ayant une idée du type d'enseignant qu'ils seront et de la manière dont ils vont enseigner. D'après la revue de littérature de Richardson (1996), les futurs enseignants seraient relativement confiants quant à leur capacité d'enseigner. Ils envisagent le rôle de l'enseignant comme un transmetteur de connaissances ; ils ont une vision assez positiviste de l'apprentissage selon laquelle il existe une bonne réponse pour chaque question et l'enseignant doit amener les élèves à trouver cette bonne réponse. D'autres recherches montrent qu'en début de formation, les enseignants ont une vision de l'apprentissage plutôt passive ou transmissive : il s'agit de transmettre des faits et l'apprentissage consiste à mémoriser ces faits. Du fait de cette connaissance a priori du monde scolaire, la majorité des futurs enseignants estiment que leur formation, mis à part les expériences de stage, ne peut pas leur apprendre grand-chose. Pour Richardson (1996), les croyances des futurs enseignants constituent à la fois un enjeu de la formation: il s'agit de les faire évoluer, de les transformer et à la fois un obstacle : les croyances des futurs enseignants influencent fortement ce qu'ils apprennent et la manière dont ils apprennent.

Sachant que les croyances des enseignants se construisent en grande partie pendant l'enfance, lors de l'observation vicariante de leurs enseignants, et que plus les croyances sont anciennes, plus elles résistent au changement (Pajares, 1992 ; Kagan, 1992 ; Richardson, 1996 ; Kennedy, 1997), Kennedy (1997) en conclut que l'enjeu de la formation des enseignants consiste non pas à leur apprendre des théories et des compétences nouvelles mais plutôt à

leur permettre de modifier leurs croyances. En effet, les futurs enseignants se servent des croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner qu'ils possèdent déjà pour interpréter les nouvelles théories et compétences qu'ils acquièrent au cours de leur formation.

Enfin, les formations continues que les enseignants choisissent d'entreprendre en cours de carrière peuvent également avoir un impact sur la formation de leurs connaissances. Dans une recherche s'intéressant à l'acquisition de nouvelles connaissances au cours d'une formation continue, Paquay et Wauters (2008) s'appuient sur la distinction que fait Vygotski entre langage intérieur et langage extérieur pour expliquer la manière dont les enseignants construisent leurs connaissances. Le langage intérieur est un langage pour soi, qui ne nécessite pas d'explicitation contrairement au langage extérieur qui lui est adressé à autrui et s'exprime le plus souvent sous la forme d'un dialogue. Paquay et Wauters (2008) envisagent deux conséquences relatives à cette distinction. La première est que « tout mot utilisé dans le langage intérieur se colore peu à peu d'autres nuances ». En effet, l'individu, lorsqu'il intègre une nouvelle connaissance, associe celle-ci à son vécu, à ses expériences propres. Ce faisant, cette nouvelle connaissance se charge de sens nouveaux, « au point parfois d'en modifier la signification même ». Dès lors, il est nécessaire d'employer toute une panoplie de mots pour exprimer ce mot dans un langage plus formalisé (Paquay & Wauters, 2008). De là découle la deuxième conséquence identifiée par les auteurs, à savoir la complexité du passage du langage intérieur vers le langage extérieur et inversement. En effet, la pensée ne coïncide pas immédiatement avec l'expression verbale et ce que nous voyons, vivons, ressentons nécessite un travail de mise en mots exigeant du temps et un ordonnancement selon la logique syntaxique propre à chaque langue (Paquay & Wauters, 2008). Paquay et Wauters (2008) font l'hypothèse que les connaissances professionnelles des enseignants possèdent toutes

les caractéristiques du langage intérieur décrit par Vygotski. L'enjeu de toute formation consiste à mettre en lien des concepts et théories nouvelles avec les connaissances préalables des enseignants, stockées sous la forme d'un langage intérieur. Pour ce faire, les auteurs estiment qu'il est indispensable que les enseignants puissent dans un premier temps mettre en mots leurs connaissances et représentations de manière à les faire passer d'un langage intérieur à un langage extérieur.

3.1.3. *Les expériences de l'enseignant au sein de sa classe et de son établissement*

Enfin, on ne peut négliger l'influence que les élèves, les collègues, la direction et les parents exercent sur la pratique de l'enseignant. Chaque enseignant est en effet baigné dans une culture d'école au sein de laquelle il va être amené à construire sa pratique et à lui donner sens. Les travaux de Weick sur le *sense-making* nous semblent particulièrement appropriés pour analyser la manière dont les enseignants font sens de leurs activités et de leur contexte d'action (Vause, 2009).

D'après la théorie du *sensemaking*, la signification des informations ou événements n'est pas donnée d'avance ; ce sont les individus ou les groupes d'individus qui doivent construire leurs propres compréhensions et interprétations. Pour ce faire, ils incluent les nouvelles informations dans leurs schémas cognitifs préexistants (Coburn, 2001).

Coburn (2001) précise néanmoins que le *sensemaking* n'est pas uniquement du ressort de l'individu mais peut également concerner une collectivité ; elle parle à ce sujet de *sensemaking* collectif. En effet, d'une part, les enseignants donnent sens aux nouvelles informations à travers leurs interactions avec leurs collègues ; d'autre part, le *sensemaking* est profondément ancré dans le contexte de travail des enseignants. C'est à travers la culture professionnelle, les valeurs, croyances et routines propres à



chaque groupe professionnel que les nouvelles informations sont interprétées (Coburn, 2001). La notion de culture est donc une notion importante dans la théorie de *sensemaking*, qui permet de comprendre comment les enseignants donnent du sens à ce qu'ils font. Les membres d'un groupe à la fois contribuent à construire cette culture et à la fois sont influencés par cette culture.

Dans une importante recherche, Coburn (2001) a analysé comment les enseignants d'une école en particulier donnaient sens aux différentes réformes qui leur étaient proposées concernant l'apprentissage de la lecture. Elle a en effet repéré que les enseignants étaient confrontés à toute une série de messages et d'injonctions issus de leur environnement de travail et elle suggère que c'est dans les interactions et discussions formelles et informelles que les enseignants peuvent donner sens à ces messages. Elle identifie trois étapes caractéristiques du processus de *sensemaking* collectif : l'interprétation et le sens que les enseignants donnent aux messages auxquels ils sont confrontés, le tri parmi les messages que les enseignants jugent intéressants et ceux qui le sont moins et enfin les discussions relatives aux détails pratiques qui permettront aux enseignants de mettre ces messages en œuvre dans leurs pratiques de classe. Coburn précise que ces trois étapes ne se déroulent généralement pas selon un processus linéaire mais qu'il y a plutôt un constant va-et-vient entre celles-ci. Elle insiste également sur le fait qu'au cours de chacune de ces étapes, la vision du monde des enseignants ainsi que leurs pratiques antérieures influencent leurs discussions et interactions.

3.2. Connaissances et croyances : des outils culturels pour construire la pensée des enseignants

Saussez et Paquay (2004) proposent d'envisager les connaissances professionnelles des enseignants (que nous appelons connaissance ouvragée) comme un mélange de croyances (qu'ils nomment concepts quotidiens, en référence à Vygotski) et de connaissances (qu'ils appellent concepts scientifiques, toujours en référence à Vygotski). Pour eux, ces concepts quotidiens et scientifiques sont des outils culturels que les enseignants utilisent pour organiser leurs expériences professionnelles (Saussez et Paquay, 2004). Cette façon d'envisager les choses s'appuie sur la théorie de l'action médiatisée développée par Wertsch.

« Les théories de la médiation postulent que nos rapports au monde, à autrui et à nous-mêmes ne sont pas immédiats mais médiatisés » (Saussez & Paquay, 2004). Comme nous l'avons expliqué précédemment, c'est la culture d'appartenance des individus qui leur fournit les instruments de médiation. Saussez et Paquay (2004) considèrent que le monde enseignant, constituant une culture à part entière, fournit lui aussi à ses membres divers outils de médiation (les croyances et connaissances des enseignants constituent des instruments de médiation) que ceux-ci s'approprient progressivement au fil de leurs expériences. Toutefois ces outils de médiation ne sont pas incorporés tels quels ; au contraire, chaque enseignant les réorganise et les fait siens, se

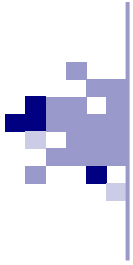
constituant ainsi une forme de connaissance personnelle que nous avons appelée connaissance ouvragée. A la suite de Saussez et Paquay (2004), nous pensons que la connaissance ouvragée qui découle de cette appropriation est à la fois personnelle, puisque liée aux expériences personnelles des enseignants, et sociale, dans la mesure où les outils de médiation utilisés sont des outils construits historiquement et culturellement. La connaissance ouvragée des enseignants est donc située historiquement et culturellement dans un certain contexte.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous pensons que la connaissance ouvragée des enseignants se construit non seulement en référence à la culture scolaire mais également en référence à la culture familiale dans laquelle a grandi l'enseignant. C'est parce qu'elle se construit au fil des expériences de l'enseignant que la connaissance ouvragée est éminemment personnelle. Comme nous l'avons vu, Wertsch (1998) estime que c'est la manière dont l'individu s'approprie les outils de médiation qui détermine la façon dont l'action médiatisée va se développer. Pour Wertsch, les individus, les outils de médiation et la tension qui existe entre eux ont une histoire particulière et évoluent constamment.

Au cours de leur vie, et plus particulièrement dans le cadre de leur éducation, familiale et scolaire, et de leur formation, les enseignants ont été confrontés à diverses croyances et connaissances théoriques relatives à l'éducation, à l'école, au rôle de l'école, à la manière de transmettre des savoirs, ... Progressive-

ment, ces croyances et connaissances ont façonné leur manière de penser et de concevoir l'acte d'enseigner. Toutefois, cette pensée continue à évoluer au fil des expériences de l'enseignant dans sa classe avec ses élèves et dans son école avec ses collègues.

Il nous paraît dès lors tout à fait légitime d'envisager les croyances et connaissances des enseignants, telles que nous les avons décrites précédemment, comme des outils culturels. Il s'agit en effet d'outils qui précèdent les enseignants, qui ont été construits au fil du temps et qui sont donc situés historiquement et culturellement. Ce sont les normes du champ éducatif qui imprègnent notre société qui ont peu à peu façonné notre manière de concevoir l'enseignement et l'acte d'enseigner. Cependant, tous les enseignants sont différents et tous ne pensent pas et n'agissent pas de la même manière. En effet, la manière dont ils s'approprient ces connaissances et croyances dépend de leur histoire personnelle, des interactions qu'ils vont nouer avec ces outils, de la manière dont leur famille et la société les leur transmet. En somme, ces outils culturels sont des outils de médiation permettant à l'enseignant de se construire une connaissance ouvragée, c'est-à-dire une manière tout à fait personnelle de penser et de concevoir l'acte d'enseigner. En ce sens, nous rejoignons Wertsch (1998) qui précise que l'action médiatisée peut suivre plusieurs voies de développement et que la voie empruntée est spécifique à chacun.



Conclusion

Les recherches relatives à la pensée des enseignants sont nombreuses et les termes pour l'étudier sont relativement divers. Nous avons choisi d'aborder la pensée des enseignants à partir des notions de croyances et connaissances et en sommes arrivé à la conclusion que les enseignants s'appuient sur un mélange de connaissances et croyances dans leur pratique quotidienne. Le terme de connaissance ouvragée nous a paru tout à fait approprié pour décrire ce mélange de croyances et de connaissances.

Mais au delà de la description de la nature de ces croyances et connaissances, très peu de chercheurs se sont interrogés sur leur origine. Où les enseignants construisent-ils leur connaissance ouvragée? Comment se construit-elle? Celle-ci peut-elle évoluer ou est-elle figée une fois pour toute?

L'approche vygotkienne semble ouvrir des perspectives intéressantes pour répondre à ces questions. En particulier, elle nous permet de tenir compte de l'aspect culturel dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Pour Vygotski, tout être humain est inséré socialement et culturellement et sa façon de penser et de concevoir le monde reflète l'époque et la culture au sein de laquelle il a évolué.

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant construit sa connaissance quant à l'acte d'enseigner tout au long de sa vie. Les expériences marquantes vécues au cours de son enfance, en famille mais également à l'école ou dans d'autres lieux de socialisation lui

ont permis de se forger peu à peu une façon de concevoir l'éducation et de développer un rapport à l'école et à l'enseignement tout particulier. Dès lors, tous les enseignants présentent la particularité d'avoir une représentation assez précise de ce qu'est un enseignant et de son rôle avant même d'entamer leur formation. Bien sûr la formation initiale va contribuer à enrichir cette connaissance du monde scolaire, voire même à modifier certaines croyances. Un des enjeux de la formation initiale consiste d'ailleurs à partir de ce que les futurs enseignants savent déjà de leur métier et à les aider à verbaliser cette connaissance préalable avant de l'enrichir ou de la faire évoluer. Wideen (1998), sur base de l'analyse de 93 études empiriques, confirme que la formation initiale a souvent peu d'impact sur les croyances bien ancrées des jeunes enseignants. Toutefois, il constate que certains programmes de formation, s'appuyant sur les croyances initiales des futurs enseignants et leur offrant un soutien systématique et consistant sur le long terme donne des résultats positifs en terme de modification de ces croyances.

Enfin, nous ne pouvons négliger l'impact de l'expérience sur le terrain, en classe avec les élèves et des contacts avec les collègues au sein de l'école. A la suite de Vygotski, nous pensons que tout apprentissage se déroule deux fois, sur deux plans différents. Une première fois sur le plan interpersonnel via les interactions avec les pairs et une seconde fois sur le plan intrapersonnel, lorsque l'enseignant a intériorisé la connaissance.

Références

- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, pp 709-725.
- Coburn, C. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 145-170.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 52, 1-25.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Giordan, A & De Vecchi, G (1987). [*Les origines du savoir*](#). Delachaux, Neuchatel
- Kennedy, M. (1997). Defining an Ideal Teacher Education Program. [Paper prepared for the National Council for Accreditation of Teacher Education, March 1997.](#)
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4).
- Legendre, (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? In V. Dupriez & G.. Chapelle (Eds). *Enseigner*. Paris : Presse Universitaire de France, 83-93.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- Levin, B. et Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68.
- Paquay, L. & Wauters, N. (2008). Mettre en mots sa pratique d'enseignement : Quels processus ? Quelles médiations ? In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds). *Conflits de savoir en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De boeck, pp. 213-228



- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New-York: MacMillan, pp102-119
- Rochex, J-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Saussez, F. (2005).
- Saussez, F. & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? in Lessard, C. ; Altet, M. ; Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 115-138.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. U.S.A.: Basic Books Inc.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Smith, L.K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 5-36.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Vandenplas, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie: la zone de développement proximal revisitée. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 195-211.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Verhaeghe J.C., Wolfs José-Luis, Compère D. et Simon X. (2004). *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les formateurs*. Paris, Bruxelles : Ed. De Boeck
- Vygotsky, L.S. (1931-1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1934 -1997). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Editions sociales.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68 (2), pp. 130-178.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73

De Ketele J.-M. et Freres G. (2009) Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°74

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoudt M. (2009) Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°75

Dumay X. (2009) Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°76

Van Campenhoudt M. et Maroy C. (2010) Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°77

Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M. et Lafontaine D. (2010) Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°78

Marquis N. et Giraldo S. (2010) Médecins et thérapeutes alternatifs. Sur l'usage sociologique et indigène du concept de profession. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°79

Mangez C. (2010) Les évaluations externes des acquis des élèves: Description de dispositifs existants en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°80