

"Aller chercher" pour enseigner dans la "zone proximale de développement" : expériences et conséquences du projet du PNR EVA "théories subjectives des maîtres d'écoles professionnelles concernant leur action d'enseignement"

Autor(en): Füglistner, Peter / Kuster, Hans / Born, Regina

Objektyp: Article

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **9 (1987)**

Heft 1

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786354>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

«Aller chercher» pour enseigner dans la «zone proximale de développement»

Expériences et conséquences du projet du PNR EVA «Théories subjectives des maîtres d'écoles professionnelles concernant leur action d'enseignement»

Peter Füglistner, Hans Kuster, Regina Born et Verena Flückiger

L'objectif de ce projet est d'établir des bases et des méthodes de formation pédagogique-didactique pour les maîtres professionnels de branche technique.

On a cherché des représentations subjectives des maîtres questionnés qui fondent leur action quotidienne dans l'enseignement. Pour découvrir ces «concepts quotidiens», on a développé des méthodes de recensement et d'identification des théories subjectives. Des expériences faites avec la méthode du projet et dans le travail du chercheur, les auteurs tirent des conclusions en vue d'une didactique de la formation des maîtres. Ils discutent en plus un rapport intéressant au concept de la «zone proximale de développement» de Vygotsky.

I Problématique et méthodologie

Du problème au projet

En tant que formateurs d'enseignants, nous observons toujours le phénomène suivant: les enseignants, et même les étudiants, futurs enseignants, qui se trouvent dans leur formation systématique, se laissent guider par leurs «expériences» lorsqu'ils se trouvent dans des situations d'enseignement critiques (c'est-à-dire lorsqu'ils sont confrontés à une situation imposant une décision dans leur enseignement). Pour expliquer et justifier leur comportement ou le comportement de leurs élèves, ils font appel à leur savoir expérimental, sans se soucier, semble-t-il, des théories scientifiques sur l'éducation - selon leurs propres paroles: à ce qu'«ils ont toujours su» et qui est issu, apparemment, de leur répertoire d'expériences personnelles et définitivement acquises. Dans la formation institutionnalisée des enseignants, ce problème se manifeste

par le fait que l'activité pédagogique est guidée ou tout au moins accompagnée par des raisonnements sur lesquels une formation pédagogico-didactique systématique n'exerce bien souvent qu'une maigre influence.

Ce fait pose un problème certain au didacticien, car il signifie que son enseignement didactique porte peu de fruits; à moins que la formation pédagogique de base ne prenne en considération les connaissances et les expériences subjectives des enseignants en formation.

Le problème d'enseignement pratique cité a été le motif et le point de départ d'un projet de recherche dans le cadre du Programme national de recherche EVA (voir information dans l'encadré).

Programme national de recherche «Education et vie active» (PNR EVA)

Projet: Théories «subjectives» des maîtres professionnels concernant leur enseignement

*Peter Füglistner, Dr. rer. soc., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP), Bern - Projektleiter / Regina Born, lic. phil. / Verena Flückiger, lic. phil. / Hans Kuster, dipl. LSEB, Dozent am SIBP
Adresse: c/o Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Morgartenstrasse 2, CH-3014 Berne*

L'objectif de ce projet est d'établir des bases et des méthodes de formation pédagogico-didactique pour les maîtres professionnels de branche technique.

En tant que professionnels expérimentés (artisanat ou industrie), et grâce à leurs rapports avec les apprentis, les candidats à l'enseignement et les enseignants apportent dans les cours de perfectionnement des représentations et des convictions pédagogiques et didactiques qui fondent leur action quotidienne dans l'enseignement.

Nous appellerons théories subjectives ces connaissances formatrices de processus d'enseignement.

Une formation d'enseignants qui ne prendrait pas ces théories subjectives au sérieux laisserait inutilisée une riche source de connaissances expérimentées et risquerait, sans cette contribution, de passer à côté des préoccupations et des possibilités de l'apprenant. Une telle formation contribuerait peu à développer une réflexion différenciée et une activité efficace. Une formation efficace devrait permettre de prendre conscience

des théories subjectives, inviter à y réfléchir, les enrichir, les épurer, préserver d'actes irréfléchis et aider les enseignants à appliquer les théories subjectives éprouvées dans l'enseignement.

Dans le projet, nous avons d'une part développé des méthodes de recensement ou d'identification des théories subjectives et présenté les résultats de nos enquêtes dans un aperçu détaillé. Cet aperçu tient largement compte de l'argumentation des maîtres questionnés et il est conçu à partir d'un point de vue didactique.

Nous avons d'autre part élaboré divers modèles didactiques indiquant comment les théories subjectives peuvent être reprises par les candidats à l'enseignement ou par les participants aux cours de perfectionnement, développées et rendues efficaces.

Objectif du projet

Dans le projet «Théories subjectives des maîtres professionnels relatives à leur pratique pédagogique», il s'agit - comme nous l'avons déjà dit - d'accéder (et de rendre cet accès méthodiquement praticable) aux représentations et aux idées par lesquelles le maître est conduit dans son enseignement quotidien. On devrait ainsi trouver des points d'ancrage fiables pour les structures d'action et les connaissances pédagogico-didactiques à élaborer ou à différencier dans la formation des maîtres.

Le projet a un double objectif:

Il s'agit d'une part d'obtenir des renseignements relatifs au contenu et aux structures d'argumentation qui expriment ces représentations pédagogiques et didactiques à partir desquelles les maîtres d'écoles professionnelles élaborent leur activité pédagogique. Nous appellerons «théories subjectives» («Alltagstheorien») ces connaissances subjectives génératrices de processus didactiques.

D'autre part, sur la base des connaissances et des expériences résultant du travail du projet, des suggestions didactiques seront obtenues à l'aide desquelles, dans les cours de formation, les théories des candidats seront actualisées et exploitées dans le cadre d'une formation pédagogique et didactique systématique.

Conformément à la problématique de départ du projet, la préoccupation de base, et l'axe principal, de toute l'enquête est nettement d'essence didactique.

C'est dans ce domaine également que se situe l'accent principal de l'exposé qui suit. Avant d'esquisser notre méthode, nous désirons rapidement expliquer les deux notions: «activité pédagogique» et «théorie subjective».

L'enseignement comme lieu de l'action didactique

Nous appréhendons les activités spécifiques à l'enseignement avec la notion d'«activité pédagogique». Ainsi, nous voulons exprimer que le maître est un sujet agissant dans le cadre défini par l'institution scolaire. En d'autres termes: sa mission d'enseigner et d'éduquer ne s'épuise pas dans l'instruction fondée sur les objectifs d'apprentissage, mais il pose à son acte didactique des objectifs propres qui tiennent compte de la situation d'enseignement du moment et des apprenants concernés. Il ne suffit pas que le maître, spécialiste de l'enseignement, possède un savoir-faire. Il devrait également être capable - ou le devenir en cours de formation - de reconnaître les facteurs - thèmes et personnes - déterminant une situation d'enseignement dans leur relation réciproque, et de créer pour les apprenants le champ d'action qui leur convient et qui convient à la matière. En plus de sa compétence professionnelle, cela implique que le candidat soit capable de se percevoir lui-même en tant qu'acteur d'une part, et d'autre part que, dans cette discussion, il reconnaisse aux élèves cette liberté d'action qui leur permet de se reconnaître et d'agir comme des acteurs et de trouver leur identité.

La notion de «théories subjectives» («Alltagstheorien»)

Lorsque nous parlons de «théories subjectives», nous partons de l'idée que la manière d'agir des gens est (également) fondée sur leurs pensées, leurs représentations et leurs convictions. Par «théories subjectives», nous entendons les connaissances d'un acteur relatives aux structures cognitives auxquelles il a quotidiennement recours pour agir. Ce qui est important dans cette définition, c'est la structuration des théories (en opposition aux éléments de savoir isolés) et surtout la relation immédiate à l'action.

Les «théories subjectives» ne sont aucunement des théories non pertinentes et primitives qu'on doit écarter et remplacer par quelque chose de mieux. Bien au contraire, ce sont des théories qui font leurs preuves et sont mises à contribution jour après jour par l'acteur.

L'accessibilité des théories subjectives

En ce qui concerne le problème de l'accessibilité des théories subjectives, deux questions se posent. L'acteur est-il conscient de ses théories subjectives? Un tiers (dans notre cas: les chercheurs et les formateurs) a-t-il accès à ces théories?

La discussion sur la prise de conscience des propres représentations (telle qu'elle est conduite par Nisbett & Wilson) nous amène à ne pas répondre sans autre à ces questions, mais à les reformuler:

A quelles conditions les représentations peuvent-elles devenir conscientes lorsque ceci est nécessaire à la planification de l'action (par exemple en situations de décision)? Dans notre travail de recherche, nous avons tenu à faciliter, chez les maîtres interrogés, la prise de conscience de leurs représentations.

Nous formulons aussi différemment la seconde question: dans quelles conditions les chercheurs et les formateurs d'enseignants peuvent-ils avoir accès aux «théories subjectives» des acteurs?

Les conditions essentielles sont:

- Dans le processus de recherche, l'acteur doit aussi être accepté comme sujet et partenaire: il faut éviter les discussions qui imposent au sujet de se justifier.
- Afin de lui rappeler sa situation d'action, il faut lui fournir des appuis adéquats (dans notre cas: des films vidéo de l'acte d'enseignement, et un intervalle court entre l'acte et l'interview).
- L'interviewé ne doit pas répondre à n'importe quelle question ou commenter n'importe quel acte. Il doit pouvoir donner des renseignements sur sa propre activité concrète et sur ses pensées à ce moment.
- Il doit être en mesure de s'exprimer librement afin de pouvoir exposer ses vues subjectives et sa manière d'argumenter. Il doit donc demeurer maître du contenu et de la portée de ses déclarations.

Lors du développement et de l'élaboration de notre méthode de recensement, les procédés suivants nous ont inspirés et aidés:

- l'autoconfrontation, comme Von Cranach l'applique dans ses études
- la méthode de la réflexion ultérieure à haute voix, comme elle est appliquée avec les maîtres par le groupe de recherche de Reutlingen, autour d'Angelika Wagner.
- le dialogue structuré, une méthode d'enquête décrite et appliquée par divers auteurs, par exemple par Diethelm Wahl de la Pädagogische Hochschule Weingarten.

La méthode du projet

Pour le recensement des théories subjectives auprès de maîtres d'écoles professionnelles, nous avons développé la méthode dite des interviews intensives. Elle comprend quatre parties:

- *La prise de contact*
Après une information écrite détaillée sur l'objet de notre recherche, nous entrons en contact personnel avec les maîtres à interviewer et

cherchons à obtenir leur collaboration. Si la réponse est positive, nous convenons d'une date pour assister à une leçon. Cette visite sert essentiellement à ce que les maîtres et les chercheurs fassent connaissance. On convient également des dates des autres rencontres et informe le maître qu'il devra choisir pour la leçon enregistrée sur vidéo le thème qui correspond au programme à ce moment-là.

Ces dispositions d'information et de prise de contact, qui coûtent passablement de temps de travail, servent délibérément à mettre les maîtres et les chercheurs en confiance. De plus elles reflètent notre désir de respecter dès le début la qualité de partenaire des interviewés.

L'enregistrement vidéo

Une leçon entière est enregistrée sur vidéo dans l'environnement habituel du maître (dans sa classe, avec ses élèves). Un collaborateur du projet manipule la caméra, un autre, qui dirigera l'interview, peut prendre des notes sur la leçon. Au centre de l'enregistrement vidéo se trouve le maître et ses activités. La décision d'enregistrer une leçon entière, c'est-à-dire une situation quotidienne détaillée comme le maître en a l'habitude, correspond à notre conception globale de l'enseignement: l'enseignement ne peut être morcelé en parties isolées; afin d'interpréter et de comprendre l'action pédagogique, la situation complète doit être prise en considération.

L'autoconfrontation

Elle consiste dans le fait que le maître est confronté avec l'enregistrement vidéo de sa leçon; on lui demande alors de communiquer les réflexions qui lui viennent à l'esprit pendant l'enseignement. L'autoconfrontation a lieu si possible immédiatement après l'enregistrement de la leçon, alors que les souvenirs sont encore frais. L'enregistrement vidéo sert de soutien à la mémoire et aide à resituer les réflexions dans la leçon.

Dès que le maître s'est habitué à l'enregistrement vidéo, on lui soumet quelques séquences (réparties par intervalles réguliers sur le déroulement de la leçon) afin qu'il les commente. En répétant sous forme de questions les déclarations du maître, l'intervieweur alimente et facilite l'entretien et fournit des raisons de le continuer; il évite les interventions thématiques. Grâce à ce comportement d'entretien non directif, on permet à l'interviewé d'exprimer librement ses pensées.

L'entretien d'autoconfrontation dure environ une heure (plus longtemps, ce serait trop fatigant); il est enregistré sur cassette et conclu par un échange mutuel de réflexions au niveau du vécu.

Alors qu'il commente ses propres actions, il faut arriver à ce que le maître exprime vraiment les pensées qui l'ont influencé et formé son action. Pour ce faire, le maître, au cours de cette première enquête, doit tout d'abord nommer les représentations sous-jacentes à son action et ne pas encore trop les différencier.

Second entretien

Le second entretien d'environ une heure a lieu quelques jours après l'auto-confrontation. Il est conduit par le même enquêteur et à nouveau enregistré sur cassette. On présente au maître quelques extraits de l'entretien d'auto-confrontation (p. ex.: des appréciations formulées par le maître, des règles et des principes d'action, des indications au sujet de décisions et d'alternatives d'action, ainsi que des questions et des problèmes). Au cours de cette seconde interview, le maître a l'occasion d'exposer en long et en large les thèmes de l'autoconfrontation. L'enquêteur l'encourage par une écoute active, introduisant de temps à autres un «pourquoi» afin d'encourager les justifications. A part cela, la conduite de l'entretien est la même que pour l'entretien d'autoconfrontation. Des informations en retour (feed back) de la part de l'enquêteur concernant l'enseignement, ainsi que les opinions et questions éventuelles du maître constituent la conclusion de l'interview intensive.

Nous possédons un matériel important issu de 19 interviews, qui donne un aperçu des théories subjectives variées, riches et nuancées des maîtres d'écoles professionnelles questionnés.¹

II Conclusions didactiques de la méthode du projet et des résultats de la recherche

Expériences faites avec la méthode du projet

En raison du nombre relativement faible des interviews intensives, 19 seulement, on pourrait avoir l'impression que notre recherche de théories subjectives auprès des maîtres d'écoles professionnelles en ce qui concerne leur action d'enseignement est liée à des cas uniques et se perd dans l'épisodique.

Il est vrai qu'aujourd'hui encore - et à plus forte raison compte tenu de la diversité du matériel disponible aujourd'hui - nous ne tenterons aucune proposition relative au maître d'école professionnelle. Nous ne sommes donc pas capables et nous ne voulons pas prétendre savoir ce que et comment le maître d'école professionnelle pense à propos de son enseignement.

Ce que nous avons trouvé et que nous connaissons mieux, c'est ce qui suit:

1. Après l'exploitation de ce matériel, nous disposons d'un certain nombre de propositions quant à l'enseignement dont le contenu, dans le cadre d'une didactique de la formation des enseignants, peut nous fournir des indications sur l'endroit à partir duquel nous devons accompagner et former le futur enseignant et le conduire à un savoir psychopédagogique.

2. Grâce à la méthode de notre projet et à notre comportement de recherche, nous avons aussi appris *comment* trouver l'accès aux théories subjectives des enseignants.

Les efforts intensifs pour récolter et prendre au sérieux les déclarations des interviewés les plus exactes et authentiques que possible, nous ont rappelé un vieux principe didactique, connu de chaque enseignant comme une exigence méthodique, qui veut que l'enseignant aille chercher l'élève là où il se trouve.

Au cours de l'enquête conduite selon la méthode décrite plus haut, nous avons constaté que notre manière de questionner déclenchait des impulsions chez l'interviewé qui l'incitent à réfléchir plus profondément sur sa propre activité pédagogique et incitent l'intervieweur, pour autant qu'il prenne au sérieux l'interviewé en tant que sujet-acteur, à saisir ces réflexions et à y réfléchir. Lorsque le chercheur et l'enseignant ne font qu'un, comme c'est le cas dans notre équipe, le champ est libre pour un enseignement de la didactique fructueux qui aille dans le sens d'un «cours participatif et d'un apprentissage créatif» (cf. notre contribution portant ce titre dans la parution Montada et al. (éd.) 1983 «Kognition und Handeln», p. 240-252).

Enseigner dans la «zone proximale de développement»

Chaque enseignant sait parfaitement qu'il doit «aller chercher» les apprenants s'il veut dispenser un enseignement efficace. Lorsqu'un enseignant «va chercher», il doit aller au-devant de l'apprenant, c'est-à-dire connaître le lieu où il se trouve momentanément et aller l'y trouver. Mais ceci n'est que le point de départ pour une marche continue qui se fera à deux. L'image ci-après permet de caractériser deux aspects essentiels d'un bon enseignement: *rencontrer/progresser ensemble* (enseignant et apprenant) (cf. Born et al. 1983).

Mais comme l'image «d'aller chercher» est si souvent utilisée et possède une plausibilité si immédiate, l'exigence élevée représentée par le principe didactique et la difficulté de sa réalisation sont facilement cachées par la métaphore. Il en résulte des formes atrophiées qui n'ont pas grand chose à voir avec un réel «aller chercher». L'introduction sempiternelle à une leçon par l'expression «Comme vous le savez certainement, il y a...» ne suffit pas. De même la gaieté provoquée en début de leçon par un «gag» ne suffit pas pour préparer à parcourir ensemble un chemin d'apprentissage. La remarque souvent entendue, surtout chez les maîtres de degrés scolaires plus élevés, «là, les élèves ne savent rien, je dois commencer par le commencement, à zéro», cette remarque comprend un grave sophisme. Il n'est jamais vrai que l'apprenant «est une page vierge». Il faut pourtant reconnaître que dans l'introduction à un nouveau domaine, «aller chercher» l'apprenant est particulièrement difficile, car le point où il se trouve n'est pas facile à trouver. Mais l'importance du défi didactique n'en est pas moindre.

Ici, il convient de donner quelques précisions sur *l'objectif de l'enseignement* que nous avons défini plus haut comme un «lieu de l'action didactique». La clarté au sujet de l'objectif nous permet aussi de mieux définir et juger le chemin qui y mène.

Avec Aebli (1983), nous posons la question (trad.): «Comment, l'élève maîtrise-t-il les problèmes qu'il rencontre dans la vie pratique et en cela, quels sont les apports de résultats de l'apprentissage scolaire?» Sa réponse (trad.): «Lorsque l'apprentissage scolaire est bien compris, il fournit à l'homme un répertoire de moyens d'agir et de penser à l'aide duquel il maîtrise les problèmes et les situations, qui sinon le laisseraient désemparé et désorienté» (op. cit., 353).

Nous partageons cette façon de voir et la comprenons ainsi: l'enseignement s'oriente d'après la «vie» de l'apprenant. Le critère de qualité de l'enseignement est donné par l'aide qu'il offre à l'apprenant dans la maîtrise de la «vie». Que la «vie» représente des choses différentes pour les apprenants, cela doit être pris en considération par l'école grâce à la formation de groupes d'élèves constitués selon les intérêts et les capacités (p. ex. à l'école professionnelle par la formation de groupes de métiers).

L'enseignement s'oriente sur la phase d'existence actuellement importante pour l'apprenant. Apprendre d'avance, dans le vague espoir que les contenus pourront s'avérer utiles, néglige le facteur oublié ainsi que le fait que seul l'emploi de ce que l'on a appris en maintient l'utilité.

S'orienter d'après la «vie», cela veut dire offrir une aide pour maîtriser des situations d'action. Ces dernières peuvent concerner la profession, les loisirs ou le domaine des rapports sociaux. Cela requiert de fournir des *schémas d'action*.

S'orienter d'après la «vie», c'est aussi donner à l'apprenant des *moyens d'analyse*. Il a besoin de notions pour les appliquer aux situations, pour s'y orienter, pour y voir clair. Il a besoin de stratégies lui permettant de résoudre les problèmes.

S'orienter d'après la «vie», cela veut dire en outre trouver des *valeurs* qui permettent de juger.

L'enseignement doit donc commencer à partir des possibilités d'actions et d'interprétation et par l'évaluation des apprenants (aller chercher); puis il doit structurer ces possibilités, les élargir, les différencier; résultat: les apprenants sont mieux capables d'agir dans la «vie», d'interpréter, de comprendre et d'estimer les situations de la vie. La compétence permet au maître de choisir et d'ordonner les contenus nécessaires à ceci. Avec sa compétence didactique, le maître devient le stimulateur et l'auxiliaire avisé, afin que l'enseignement concerne les apprenants et les rende capables d'agir, d'interpréter et d'estimer.

Ainsi, une exigence pédagogique devient claire: «Aller chercher» est bien indispensable, mais cela ne suffit pas pour l'apprenant. Il est aussi nécessaire de savoir quelle est la forme de *l'accompagnement* adéquat pour l'apprenant et comment peut être réalisée la phase finale du chemin à parcourir en commun.

Digression. Vygotsky: «Zone proximale de développement»

La question alors posée est celle de savoir de quoi l'enseignement doit se composer pour que la liaison «de la vie, pour la vie» soit assurée? Les analyses de Lew Semjonowitsch Vygotsky (1896-1934) offrent des indications précieuses. Les réflexions du savant russe, dont l'éventail des intérêts était universel (sociologie, psychologie, philosophie, linguistique, arts et littérature), sont de nos jours encore originales, évidentes et fécondes. Il se voua intensément à la question du rapport entre «la pensée et la parole» (all. 1964; franç. 1985; original russe 1934).

Dans l'oeuvre citée, l'«étude de l'évolution des notions scientifiques dans l'enfance» prend une grande place. Plus généralement, il s'agit de la question de l'apprentissage chez l'homme. Vygotsky l'exprime de façon bien imagée: «En effet les concepts n'apparaissent pas dans l'esprit de l'enfant comme des petits pois qu'on verse dans un sac. Ils ne sont pas disposés les uns à côté des autres ou les uns au-dessus des autres sans aucun lien ni rapport. Si c'était le cas, toute opération de la pensée exigeant une corrélation entre les concepts, toute conception du monde chez l'enfant, bref toute la vie complexe de sa pensée seraient impossibles». (p. 293). Ceci exprime que les notions et les opérations de réflexions acquises dans l'apprentissage scolaire doivent être tissées avec les connaissances de l'apprenant pour être fructueuses et utiles. Pour caractériser des formes tronquées ou appauvries de l'apprentissage scolaire, on pourrait faire appel à cette image. La «pédagogie-petit-pois» fournit bien un ensemble de savoirs et de théories compacts, mais qui restent morts, c'est-à-dire inefficaces parce qu'ils ne sont pas reliés aux autres savoirs et aux autres théories. Aebli (1983, 354) veut dire quelque chose d'analogue lorsqu'il nous prévient contre le risque de comprendre la communication du savoir comme un «ameublement de l'esprit» («meubler l'esprit»).

Pour son étude, Vygotsky fait une différence entre «notions de la vie courante» (ou subjectives) et «notions scientifiques». Plus généralement, il désigne de cette façon le savoir apporté par l'apprenant et qu'il a acquis dans le quotidien, et le savoir communiqué par l'école. Il caractérise les deux notions ainsi: «La faiblesse des concepts *quotidiens* se manifeste, selon les données de notre étude, par une *incapacité à l'abstraction*, une inaptitude au maniement volontaire; ce qui domine dans ces conditions c'est leur utilisation incorrecte. La faiblesse du concept scientifique c'est son *verbalisme*, qui constitue le principal danger pour son développement, c'est son insuffisante saturation

en concret; sa force est dans la capacité qu'a l'enfant d'utiliser volontairement sa "disponibilité à l'action"». (p. 210). Il précise le caractère concret des concepts quotidiens par: «Ils sont fort dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation, dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme». (p. 287). La «disponibilité pour l'action» d'une notion scientifique a trait à son utilisation dans l'action mentale, c'est-à-dire dans la pensée grâce à sa plus grande généralisabilité et à sa plus grande capacité de mettre de l'ordre.

Pour trouver le niveau d'évolution d'un enfant (et obtenir des renseignements sur le point où l'on doit aller le chercher en tant qu'apprenant), on connaît des procédés de diagnostic psychologique. Pour appréhender ce niveau, des problèmes sont posés que l'enfant doit résoudre seul. Vygotsky décrit par une image à quel point un tel procédé est insuffisant pour saisir le niveau de développement: «De même que le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers ayant atteint leur complet développement et porté des fruits mais doit tenir compte aussi des arbres encore en pleine croissance, de même le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la *zone de proche développement*». (p. 269). Vygotsky appelle cette zone *la phase proximale de développement*: il désigne ainsi les performances qu'un enfant doit atteindre «grâce au travail en commun» ou «en collaboration avec l'adulte».

Donc, la zone proximale de développement est limitée d'une part par les problèmes que l'enfant peut résoudre *seul*. Mais il ne peut pas éternellement apprendre selon des directives. Ici, ce sont le niveau de développement et les possibilités intellectuelles qui imposent les limites.² Même si le postulat de Vygotsky relatif à la zone proximale de développement a surtout été repris dans le diagnostic psychologique, il est facile de prouver que lui-même y voyait également une *exigence pédagogique*. «En effet l'enfant n'apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles. C'est pourquoi la zone de proche développement (zone proximale de développement), qui définit ce domaine des «passages» accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement». (p. 273).

Là où l'enseignement prend une signification pour l'apprenant, dans la zone proximale de développement, les notions subjectives qu'il apporte rencontrent les notions scientifiques communiquées par le maître. A la fin, il nous reste la question de savoir comment, dans l'optique de Vygotsky, ces deux types de notions s'influencent mutuellement. Nous avons vu ci-dessus qu'une inter-

action est nécessaire (danger d'un «savoir-petit-pois»). Vygotsky voit une «dépendance réciproque» qu'il illustre par le rapport entre langue maternelle (pour le développement des notions subjectives) et langue étrangère (pour le développement des notions scientifiques). «Cette assimilation consciente et intentionnelle d'une langue étrangère s'appuie de toute évidence sur un certain niveau de développement de la langue maternelle. Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. Mais inversement aussi l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, *lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci*, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser... C'est justement en ce sens qu'il faut comprendre l'aphorisme de Goethe: "Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas la sienne à fond"». (p. 290). Ainsi, les deux processus d'évolution s'influencent mutuellement. Les notions scientifiques doivent acquérir le caractère concret et la valeur expérimentale des notions subjectives pour être fructueuses. De leur côté, les notions subjectives se développent, grâce à l'approche des notions scientifiques, vers une plus grande conscience et généralité et obtiennent ainsi une meilleure capacité d'utilisation.

La modification des théories subjectives comme objectif de l'enseignement

Dans toutes nos réflexions, nous trouvons à l'arrière-plan la question de savoir comment organiser l'enseignement pour qu'il soit efficace dans la «vie» pour l'apprenant. Exprimé négativement, on pourrait dire: Comment peut-on obtenir que ce qui est communiqué dans l'enseignement ne soit pas mort, isolé, ne reste pas détaché du reste, un savoir sans potentiel d'interprétation, d'action et d'évaluation? Des dispositions efficaces à titre de solution à ce problème pourraient parallèlement contribuer à combler le fossé «école - vie», «théorie (dans le sens péjoratif) - pratique». Lorsque grâce aux dispositions prises par les enseignants cette relation se réalise, nous pouvons alors considérer ceci comme le résultat d'une compétence didactique.

Notre réponse est contenue schématiquement dans le titre de ce paragraphe: les théories subjectives doivent être modifiées. Cette proposition doit toutefois être précisée.

Nous avons défini les «théories subjectives» comme des ensembles de savoir reliés aux réseaux constituant les structures cognitives d'un acteur et auxquels il a recours pour agir. Nous en soulignerons ici deux aspects importants pour l'action pédagogique:

- *Les théories subjectives ne sont pas des théories non-pertinentes.*

Elles sont utilisées par l'apprenant pour guider et élaborer son action dans la vie courante. L'objectif de l'enseignement n'est pas de supprimer ces représentations et de les remplacer par autre chose. Vygotsky (1964) le dit ainsi: «Si... une nouvelle structure de généralisation annulait tout simplement la précédente et la remplaçait, réduisant à néant tout le travail antérieur de la pensée, le passage à un nouveau stade ne pourrait rien signifier d'autre qu'une réélaboration de toutes les significations de mots existant déjà dans la structure précédente. Un travail de Sisyphe!... L'enfant forme une nouvelle structure de généralisation d'abord avec quelques concepts, le plus souvent fraîchement acquis, par exemple dans le processus d'apprentissage; il suffit qu'il ait maîtrisé cette nouvelle structure pour qu'il réorganise, transforme aussi la structure de tous les concepts précédents. Ainsi le travail antérieur de la pensée n'est pas perdu». (p. 304).

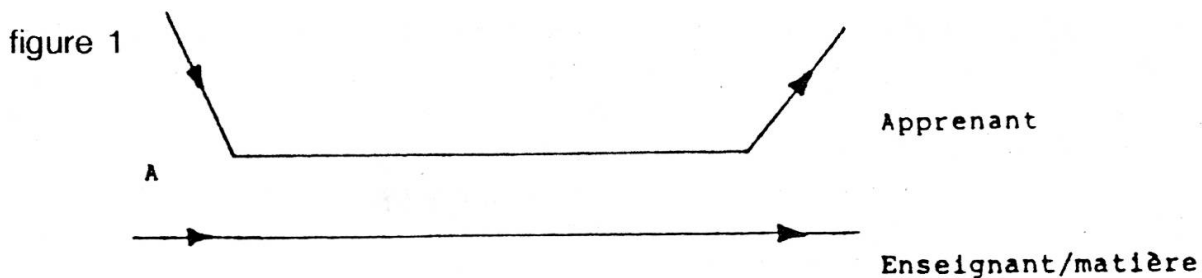
Les théories subjectives ne sont pas seulement un point de départ didactique fructueux, mais aussi le *point final de l'apprentissage scolaire*. Grâce à l'enseignement, les structures cognitives sont devenues plus riches, plus nuancées, mieux amalgamées - maintenant, elles doivent encore devenir utilisables, efficaces, c'est-à-dire conformément à notre description: elles doivent devenir des théories qui seront à la base de l'action quotidienne, des «Alltagstheorien».

- *Modifier les théories subjectives - mais dans quel sens?*

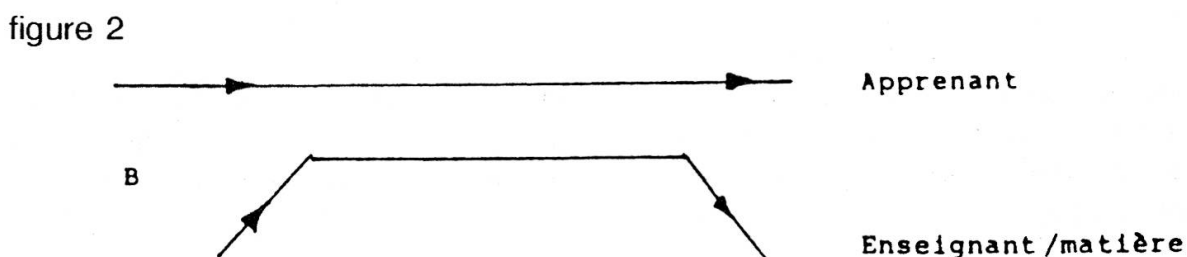
L'enseignement scolaire doit aider l'apprenant à être *plus conscient* de ses théories subjectives. Par quel point de vue se laisse-t-il guider dans sa perception et son interprétation? Quelles sont les convictions qui définissent son action? Cette démarche rend seulement les théories subjectives «aptes à être réfléchies». Elles doivent encore être *plus structurées*. Nous pensons ici aux aspects ayant trait à l'ordre et à la cohérence intérieure. Des contradictions ou l'absence de justifications sont alors découvertes dans la manière de penser et d'agir de l'apprenant. Les structures cognitives doivent devenir *plus générales*. La portée de leur validité doit donc être augmentée, de même que leur applicabilité aux diverses situations. L'enseignement a également pour but de développer des structures *différenciées*. Ce qui auparavant se comprenait vaguement sera enrichi d'informations complémentaires plus précises.

- *Modifier les théories subjectives - mais par quelles dispositions pédagogiques?*

En principe, nous voyons deux possibilités d'élaborer une voie commune enseignant/apprenant. Nous l'expliquons par les deux figures suivantes:



Forme A: L'enseignant suit la voie définie par la systématique de la matière et de la spécialité. Cette voie est conséquente, logique, directe et la séquence est reprise à la prochaine leçon là où on l'a quittée à la précédente. L'apprenant passe de la vie courante à l'enseignement et s'adapte à la matière ou y est adapté. A la fin de la leçon, il s'en va et abandonne la matière.



Forme B: L'apprenant arrive du quotidien et apporte avec lui les problèmes qu'il se pose concernant le domaine traité ainsi que ses opinions sur le sujet. L'enseignant, avocat de la matière, va vers l'apprenant, l'aide à clarifier ses questions, donne des impulsions et des informations. A la fin de la leçon, le maître s'en va avec la matière, non sans s'être assuré que la voie que suit l'apprenant est logique et directe.

Il n'est pas nécessaire de dire que nous considérons la deuxième forme comme pédagogiquement fructueuse et donc digne d'intérêt. Ci-après, nous précisons pas à pas la seconde forme.

Rencontrer l'apprenant. Cette exigence est posée à l'enseignant. Il doit connaître le monde qui alimente la réflexion et les expériences de l'apprenant. Pour cela, il est nécessaire d'avoir, par exemple, des connaissances générales relatives au groupe d'apprenants, donc, pour le maître d'école professionnelle, des connaissances de psychologie des jeunes, afin de pouvoir les comprendre dans leur situation particulière. Afin d'éviter les préjugés («les lycéens sont comme cela..., les apprentis comme ceci..., les élèves d'écoles professionnelles...»), l'enseignant sera également confronté aux problèmes actuels, aux expériences, aux connaissances des groupes d'apprenants spéciaux ainsi qu'avec leur situation particulière. Rencontrer l'apprenant, cela veut aussi dire se mettre dans la situation d'enseignement telle qu'elle est perçue du point de vue de l'apprenant. Celui qui se met de temps en temps à la place de l'examiné saura mieux examiner et avec plus de compréhension, en tant

qu'enseignant. Celui qui va au devant de l'apprenant saura plus sur ses représentations et ses formes de pensées et pourra ainsi plus directement le rencontrer où il se trouve. Le second aspect: connaissance, compréhension et prise au sérieux de la situation de l'apprenant, permet à l'enseignant une *rencontre émotionnelle*. Lorsqu'ils sont évoqués en classe, les problèmes actuels et les exemples de la vie quotidienne des apprenants les aident à trouver l'enseignement captivant, intéressant et important.

Appréhender. On demande à l'apprenant de prendre conscience de ses théories subjectives. Bien des actions et des interprétations sont devenues routines. Il est vrai que c'est économique mais, parallèlement, contraire aux modifications et au développement. Ici, deux aspects sont importants. D'une part, le maître, grâce à la prise de conscience et à l'expression des théories subjectives, obtient des informations sur le niveau actuel du groupe d'apprenants et des individus. Il obtient donc des informations sur le point où il peut engager son enseignement. D'autre part, les représentations conscientes deviennent pour l'apprenant objets de réflexion continue. Les problèmes apparaissent, les prises de position et les actions peuvent être justifiées, et les déclarations des enseignants trouvent un arrière-plan dans lequel elles peuvent être ordonnées.

Connecter: C'est le lieu où - pour citer Vygotsky - les «notions subjectives» et les «notions scientifiques» entrent en contact. A ce point, l'enseignement reprend les théories subjectives de l'apprenant et montre la direction dans laquelle elles peuvent être élargies et précisées. C'est le point que Dewey (1910, 72), dans son analyse de l'acte de réflexion, appelle «a felt difficulty».

La pertinence de cette connexion est décisive pour le succès du processus d'apprentissage. Si cela ne réussit pas, la suite demeurera très probablement détachée de ce que le maître apporte. C'est pourquoi le maître a volontiers recours au procédé qui est aussi efficace dans la vie courante lorsqu'il s'agit de susciter la réflexion. Il cherche à faire vivre à l'apprenant une difficulté, une situation ouverte inexplicite, un problème. On déclenche ainsi un grand besoin de plus de clarté.

Accompagner. C'est le noyau de l'enseignement et qui nécessite le plus clair du temps. Le maître rend les contenus transparents, clairs, les démontre et incite l'élève à faire ses propres découvertes. En langage didactique, c'est la phase d'édification et de différenciation des notions. Il existe de nombreux ouvrages qui offrent des analyses et des conseils correspondant à ce courant pédagogique.

Le postulat de Vygotsky a une grande importance pour la problématique qui nous intéresse particulièrement, c'est-à-dire sur la façon de rendre ce qui est appris efficace dans la vie de tous les jours, et de le rendre fécond du point de vue pédagogique. La formation des notions doit avoir lieu dans la

«zone proximale de développement» de l'apprenant. Cela implique que l'enseignant doit aider l'apprenant à faire *son prochain pas* dans un domaine donné.

Le maître qui tient compte de la zone proximale de développement, comptera autant sur la force qui se trouve dans les carences reconnues - dans la «felt difficulty» -, que sur l'effort de l'apprenant pour s'approprier et traiter des informations; mais il respectera également les expressions parfaitement claires de l'apprenant, «lorsque c'est assez».

Le maître doit-il faire un «feeding on demand»? C'est-à-dire ne répondre que sur ce qu'on lui demande? Une telle exigence serait peu réaliste car le maître a un plan pertinent concernant ce que les apprenants doivent savoir faire et pouvoir réaliser pour répondre aux exigences du quotidien par exemple. Le maître est alors simultanément avocat de la matière et avocat de l'apprenant. La tentative de raccorder les deux rôles est bien difficile, mais elle est la seule possibilité d'atteindre l'objectif de l'enseignement: un acteur compétent dans la vie quotidienne.

Enraciner. L'apprentissage ne doit pas cesser abruptement («Nous arrêterons notre leçon à cet endroit»). Une telle fin a pour effet que les notions élaborées demeurent théoriques, et se perdent. L'enseignant devra au contraire essayer de faire apparaître d'emblée les possibilités d'applications de notions acquises. A cet effet, il tente de présenter des applications dans la situation concrète de la vie afin d'y obtenir des «ancrages», des «enracinements». Wagenschein (1982) dit du savoir que son effet est obscurcissant lorsqu'il est seulement débité docilement et non «enraciné», et il entend par là l'incorporation de l'érudition dans la «totalité de ses (c'est-à-dire celles du maître; note du rédacteur) expériences de l'environnement».

Dans le désir d'organiser un enseignement qui soit efficace et qui aide l'apprenant dans sa vie quotidienne, nous avons démontré les étapes d'une voie de l'enseignement orientée selon les zones proximales de développement de l'apprenant. Nous formulons ensuite sous forme de thèse quelques conclusions résultant de l'expérience de notre projet de recherche «Théories subjectives» pour une didactique de la formation des maîtres.

III Conclusions extraites du travail du projet pour une didactique de la formation des maîtres

Dans notre projet de recherche «Théories subjectives des maîtres d'écoles professionnelles concernant leur enseignement», nous avons développé et appliqué une *méthode de recensement* pour étudier les théories subjectives, méthode qui peut être transposée à la formation des maîtres comme *paradigme d'une méthode didactique orientée vers l'efficacité pratique*.

Par orientation vers la pratique, nous n'entendons pas l'inclusion d'exemples pratiques dans l'enseignement théorique, ou l'exercice de séquences d'un comportement d'enseignement ou d'enseignant efficace (stratégies d'enseignement).

La *notion référentielle à la pratique employée comme théorie subjective* s'adresse au praticien qui est en principe capable de réfléchir *lui-même* à sa façon d'agir.

Dans la formation des maîtres, il n'y a donc pas lieu de simuler une pratique d'enseignement; le praticien de l'enseignement doit être *appréhendé dans sa pratique actuelle* ou à actualiser, afin qu'il puisse prendre conscience des réflexions qui guident sa propre action pédagogique. Les points de départ d'une formation de maître efficace ne sont donc pas n'importe quelles connaissances de pédagogie générale stockées ou emmagasinées - qu'elles soient du genre naïf ou élaboré - mais les représentations subjectives qui ont un *rapport avec l'action d'enseigner actuelle et individuelle*. Bref, ce qui est intéressant, c'est la *compréhension pratique* de l'acteur.

Questionner la compréhension pratique d'un acteur, cela veut dire: *prendre la personne au sérieux comme sujet-acteur*. Lorsque les intentions sont didactiques, cela demande de la part de l'enseignant l'aptitude et la disponibilité pour *aller chercher* l'apprenant là où il se trouve actuellement -par rapport à la thématique importante pour la formation.

Le *principe didactique de la rencontre* implique tout d'abord un OU et un COMMENT.

Les apprenants ne se trouvent jamais au point zéro. Ils se trouvent dans un «site» déterminé par la culture et le groupe et édifié par l'individu. Celui qui va à la rencontre doit connaître ce site et pouvoir s'y mouvoir, c'est-à-dire qu'il doit trouver le point où *une rencontre intellectuelle et émotionnelle* avec le partenaire peut être fructueuse. L'enseignant ne connaît pas seulement le contenu et la méthode de son enseignement, ou encore, en termes psychologiques-didactiques, la structure de l'objet d'enseignement et la voie sûre à travers le réseau de notions qu'il aborde comme structure cognitive. Il doit également être capable, dans le «site» de l'apprenant, de fixer des points d'orientation et d'emprunter des voies qui correspondent aux *possibilités individuelles* de l'apprenant. En d'autres termes, il doit connaître des «modèles didactiques» lui permettant d'appréhender les théories subjectives et savoir les appliquer conformément à la situation et au destinataire, et ceci de façon efficace.

Les étapes de ces voies d'enseignement/apprentissage sont les suivantes: Se porter vers l'apprenant/Rencontrer/Connecter/Accompagner/Enraciner.

«Aller chercher», interprété dans ce sens didactique, n'est pas seulement une stratégie d'enseignement méthodique efficace, mais en premier lieu un *comportement pédagogique* par lequel un enseignant rencontre un apprenant et appréhende ses expériences authentiques. Dans un but didactique, il accepte la complexité donnée par une situation d'action humaine avant même de la soumettre à une analyse et à un jugement. Il se confronte avec les éléments provisoires, dissociés, contradictoires apparaissant dans l'action d'enseignement, et y cherche une base à laquelle il peut adapter sa représentation des objectifs («Points d'ancrage» pour les structures d'action et de connaissances pédagogico-didactiques à élaborer ou à différencier dans la formation des maîtres).

Le maître n'exige pas en premier lieu de l'apprenant sa capacité d'adaptation, mais il s'applique tout d'abord à avoir lui-même un *comportement souple*.

En plus des connaissances de la matière et des aptitudes intellectuelles (de structurer et de se mouvoir dans une structure conceptuelle) requises et encouragées chez le maître, nous trouvons, comme autre qualification, l'*empathie*, comprise comme l'aptitude didactique éthique à reconnaître l'apprenant comme un sujet-acteur et à se mettre dans sa façon de penser.³

Si l'on peut dire en général du maître qu'il est un apprenant exemplaire, on pourrait en plus caractériser le formateur de maître comme un «*rencontreur exemplaire*».

Exemplaire veut dire ici qu'il montre l'exemple, par son propre procédé et son propre comportement didactiques, d'un enseignement respectueux et efficace, afin que cet enseignement - et ceci serait alors l'effet suivant - soit réalisé de manière analogue, à l'école ou partout où l'on enseigne et apprend.

Littérature étayant le projet

- Born, R., Kuster, H., Füglistner, P., 1983: Teilnehmendes Lehren - Mitgestaltendes Lernen. In: Montada, L., Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta, 240-252.
- Füglistner, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H., 1983: Alltagstheorien von Lehrern. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 5, 47-68.
- Füglistner, P., 1983: Unterricht als didaktische Handlungssituation: Zur Genese und Funktion eines Arbeitsbegriffs. In: Montada, L., Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta, 191-203.
- Füglistner, P. (1984) «Sich Hinbegeben» und «Abholen» - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 3-17.

NOTES

- 1 Nous ne pouvons pas nous étendre ici sur le procédé de mise en valeur et les résultats du contenu du projet «Théories subjectives». On se reportera à la présentation détaillée dans notre rapport final à l'attention du Fonds National, Berne 1985. Un résumé sous forme d'esquisse peut être demandé auprès des auteurs.
- 2 L'exigence de Vygotsky a surtout été fructueuse dans le diagnostic psychologique. Toute une tradition de recherche s'est développée qui a fait de l'étude de la capacité d'apprentissage intellectuel l'objet de son intérêt. Guthke (1977) nomme à ce sujet, entre autres, Leontjew, Luria et Smirnow, Rubinstein ainsi que Zeigarnik.
- 3 Pour autant que la réflexion soit liée au fond, l'aptitude exigée ici par le formateur de maîtres de se mettre dans la pensée de l'autre, ne peut être un «sondage» vide de sens et non spécifique à une personne. Par exemple, celui qui doit former des maîtres d'écoles professionnelles devra être confronté à des situations de formation industrielles et artisanales. Le monde du maître d'école communale est différent, et le monde du professeur de lycée est encore différent. Dans cette optique, les résultats, ou du moins les indications de fond, de notre projet de recherche «Théories subjectives des maîtres d'écoles professionnelles» ne peuvent pas simplement être généralisés pour tous les enseignants. En analogie avec l'objectif de notre recherche, il faudrait rechercher ce que et comment pensent les professeurs de lycée ou les maîtres d'écoles communales lorsqu'ils enseignent.

ZUSAMMENFASSUNG

Von «Abholen» zum Lehren in der «Zone der nächsten Entwicklung»

Ziel des hier referierten Projekts ist die Erarbeitung von Grundlagen und Methoden für die pädagogisch-didaktische Ausbildung von Berufsschullehrern fachkundlicher Richtung.

Es wurden die subjektiven Kognitionen untersucht, aus denen heraus die Lehrer ihr alltägliches Handeln im Unterricht gestalten (Alltagstheorien). Zur Erfassung dieser Alltagstheorien wurde eine eigene Methode entwickelt. Aus den mit der Forschungsmethode gemachten Erfahrungen leiten die Projektautoren Folgerungen für eine Didaktik der Lehrerbildung ab. Es wird eine Verbindung hergestellt zu Vygotskys Konzept der «Zone der nächsten Entwicklung».

SUMMARY

Going for the «zone of next development» of the child

The aim of the research-project is to elaborate theoretical foundations and methods for a pedagogical and didactical training of teachers at vocational schools of the technical branch.

The subjective cognitions, which lead the teachers' everyday behavior, were studied using a specific method developed for this purpose. From the experience gained with this method the authors derive a number of consequences for future didactics of teachers' training. A relation with Vygotsky's concept of the «Zone of next development» is established.