Document généré le 12 juil. 2025 21:31

Revue internationale du CRIRES
Innover dans la tradition de Vygotsky
CRI_SAS international Journal
Vygotsky's Heritage: Innovation in Education

Interactions entre la pédagogie critique et la théorie historico-culturelle de l'activité en contexte d'innovation des pratiques enseignantes

Jessy Turcotte

Volume 6, numéro 2, 2022

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1093302ar
DOI : https://doi.org/10.51657/ric.v6i3.51687

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Turcotte, J. (2022). Interactions entre la pédagogie critique et la théorie historico-culturelle de l'activité en contexte d'innovation des pratiques enseignantes. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, *6*(2), 56–65. https://doi.org/10.51657/ric.v6i3.51687

Résumé de l'article

Plusieurs défis se dressent devant les enseignants qui désirent changer leurs pratiques pour s'éloigner des pratiques traditionnelles d'enseignement vertical des savoirs. Ces difficultés sont associées à des facteurs individuels davantage à des facteurs culturels, notamment le milieu scolaire et les systèmes éducatifs en place. Pour comprendre la façon dont ces éléments culturels influencent le choix des pratiques enseignantes et la volonté des enseignants.es de faire autrement, le cadre d'analyse de la théorie socioculturelle de l'activité s'avère intéressant. Toutefois, il demeure possible de le bonifier par rapport aux aspects politiques de l'éducation à l'aide de certains concepts de pédagogie critique. Cet article traite donc des possibles contributions que peut apporter la pédagogie critique au cadre d'analyse de la théorie socioculturelle de l'activité lorsqu'on s'intéresse aux difficultés associées à l'innovation des pratiques enseignantes. Bien que plusieurs éléments relatifs aux pratiques enseignantes puissent être étudiés sous l'angle de ces deux courants, une recension des écrits traitant de leurs complémentarités et de leurs ressemblances a permis de dégager deux thématiques interreliées, soit l'effet des forces politiques sur le choix des approches d'enseignement et l'importance de la remise en question dans le changement de mentalité. Au terme de l'analyse, nous avons été en mesure de schématiser les étapes de la conscientisation des individus à partir de concepts importants de la troisième génération de la théorie socioculturelle de l'activité.

© Jessy Turcotte, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

INTERACTIONS ENTRE LA PÉDAGOGIE CRITIQUE ET LA THÉORIE HISTORICO-CULTURELLE DE L'ACTIVITÉ EN CONTEXTE D'INNOVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Jessy Turcotte jessy.turcotte.2@ulaval.ca
Étudiante au doctorat en didactique
Université Laval

Résumé

Plusieurs défis se dressent devant les enseignants qui désirent changer leurs pratiques pour s'éloigner de pratiques traditionnelles d'enseignement vertical des savoirs. Ces difficultés sont associées davantage à des facteurs culturels que des facteurs individuels, notamment le milieu scolaire et les systèmes éducatifs en place. Pour comprendre la façon dont ces éléments culturels influencent le choix des pratiques enseignantes et la volonté des enseignants.es de faire autrement, le cadre d'analyse de la théorie historico-culturelle de l'activité s'avère intéressant. Toutefois, il demeure possible de le bonifier quant aux aspects politiques de l'éducation à l'aide de certains concepts de pédagogie critique. Cet article traite de possibles contributions que peut apporter la pédagogie critique au cadre d'analyse de la théorie historico-culturelle de l'activité lorsqu'on s'intéresse aux difficultés associées à l'innovation des pratiques enseignantes. Bien que plusieurs éléments relatifs aux pratiques enseignantes puissent être étudiés sous l'angle de ces deux courants, une recension des écrits traitant de leurs complémentarités et de leurs ressemblances a permis de dégager deux thématiques interreliées, soit l'effet des forces politiques sur le choix des approches d'enseignement et l'importance de la remise en question dans le changement de mentalité. Au terme de l'analyse, nous avons été en mesure de schématiser les étapes de la conscientisation des individus à partir de concepts importants de la troisième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité.

Mots clés : Théorie de l'activité, pédagogie critique, pratiques enseignantes, forces politiques, changement social

Abstract

Several challenges face teachers who wish to change their practices to move away from the top-down approach. These challenges are more associated with cultural factors than individual factors, including the school environment and the educational systems in place. To understand

how these cultural elements influence the choice of teaching practices and the willingness of teachers to do things differently, the framework of cultural-historical activity theory is interesting. However, it is possible to improve it with regard to the political aspects of education using certain concepts of the critical pedagogy philosophy. This article discusses possible contributions of critical pedagogy to the framework of cultural-historical activity theory in addressing the challenges associated with teaching innovation. While many elements of teaching practice can be studied from the perspective of these two streams, a literature rewiew on their complementarities and similarities has identified two interrelated themes: the effect of political forces on the choice of teaching approaches and the importance of questioning in changing mindsets. At the end of the analysis, we were able to map out the stages of individual consciousness-raising using important concepts from the third generation of cultural-historical activity theory.

Keywords: Cultural-historical activity theory, critical pedagogy, teaching practices, political forces, social change

Note d'auteur

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Jessy Turcotte (jessy.turcotte.2@ulaval.ca).

En s'intéressant à l'innovation de pratiques enseignantes, soit à l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques, plusieurs possibilités s'offrent comme cadre d'analyse. Les enseignants.es font partie d'une communauté d'acteurs.rices ayant à cœur la réussite scolaire des sujets apprenants, de ce fait, l'enseignement constitue une activité socialement située et normée. Le fait de vouloir changer ses pratiques pédagogiques en s'éloignant du modèle magistral ou de transmission des connaissances pour tendre vers des approches centrées sur l'élève pose ainsi un lot de défis, notamment en lien avec les habitudes du milieu et les outils matériels. Ainsi, la troisième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT) représente un cadre pertinent pour analyser les possibilités d'innovation du fait qu'elle qui permet de comprendre la façon dont les défis peuvent constituer une source puissante d'apprentissage et d'innovation (Engeström, 2001). De plus, si l'on s'intéresse aux pratiques en soi, il est difficile de passer outre la pédagogie critique prenant ses racines chez le penseur Paulo Freire et qui, comme le CHAT, vise une transformation sociale. La pédagogie critique propose également des concepts pertinents pour analyser l'innovation des pratiques enseignantes, surtout par son ancrage dans les pratiques inclusives, diminuant la reproduction des inégalités sociales en éducation.

Les auteurs ayant mis en relation la pédagogie critique et les théories historico-culturelles de l'apprentissage sont peu nombreux. Cependant leurs idées convergent en ce qui a trait à leurs compatibilités et à leur complémentarités (Bhutani Vij, 2021 ; Collins & Lister, 1996). Selon Stetensko (2008, p.475), il est mystérieux que les éléments que ces deux courants ont en commun soient demeurés inexplorés si longtemps. L'intention de ce texte n'est pas d'établir les ressemblances entre les deux, mais plutôt d'expliciter à partir d'une recension d'écrits la façon dont la pédagogie critique peut entrer en relation avec le cadre d'analyse de la CHAT lorsqu'on s'intéresse à l'innovation des pratiques enseignantes.

Cadre conceptuel

Cette section présente brièvement la provenance et certains des principaux concepts de la CHAT et de la pédagogie critique afin de bien comprendre les interactions possibles entre ces deux lorsqu'on aborde l'innovation des pratiques enseignantes.

La théorie socioculturelle de l'activité

Selon Yrjö Engeström, la première génération de la CHAT est ancrée dans les travaux du psychologue Vygotsky (1978 ; 1985), qui a introduit le concept de médiation. Selon Vygotsky, en réponse à un stimulus, le comportement de l'individu est médié par des artéfacts culturels. De ce point de vue, les objets sont considérés comme des entités culturelles et l'objet orienté vers l'activité devient la clé qui permet de comprendre l'humain (Engeström, 2001). La deuxième génération est centrée autour de Leont'ev (1978) qui attribua une dimension collective à l'activité. Il a explicité les différences entre une action individuelle et une activité collective permettant ainsi de saisir les interrelations complexes entre l'individu et sa communauté.

On attribue la troisième génération de la CHAT à Engeström (1999). Cette théorie est utilisée dans l'élaboration d'une méthodologie interventionniste qui vise à générer de nouvelles pratiques (Lektorsky, 2009). Engeström a conçu son modèle systémique à partir des deux générations précédentes. Cependant, les idées sous-jacentes de la troisième génération diffèrent à propos de la conception de l'activité et à la prise en compte de la diversité culturelle (Barma, 2008). Un sens plus global est donné à l'activité, l'activité s'oriente vers un objet dont le rapport participe

au développement d'une activité socialement réglée et médiatisée par des outils (Barma, 2010 ; Engeström, 2001). On s'attarde davantage à la transformation d'une collectivité qu'à la transformation d'un individu (Engeström, 1997 ; 2001) dans le but d'explorer les possibilités de changement collectif (Deslandes et al., 2020) franchissant ainsi les frontières d'un seul système d'activité pour étendre l'unité d'analyse à plusieurs systèmes qui interagissent entre eux et qui partagent un objet commun (Engeström, 2001). Les interactions créent à la fois des tensions récurrentes et deviennent une source d'innovation lorsqu'elles sont dépassées. Les tensions détectables qui s'accumulent sur une longue période dans et entre les systèmes évoluent en contradictions (Il'enkov, 1982 ; Virkkunen & Newnham, 2013). Plus les contradictions s'aggravent, plus un individu est en mesure de questionner et de s'éloigner des normes établies (Engeström, 2001). La résolution des contradictions par cette « sortie du cadre » rend alors possible la transformation qualitative du système d'activité, car une reconceptualisation de l'objet et du motif de l'activité est réalisée afin d'inclure davantage de fonctionnalités que ce qu'octroyait l'activité précédente. Cette transformation du système représente ce qu'Engeström (1987) nomme l'apprentissage expansif : « un processus de construction partagée d'un objet, une mobilisation de ressources mutuelles et d'apprentissage mutuel » (Miettinen, 2006, p. 176). L'apprentissage expansif se concentre sur l'apprentissage de nouveaux modèles d'activité qui n'existent pas encore ; ils sont appris au fur et à mesure de leur conception (Engestrom, 1987). Ces apprentissages sont vus comme des zones proximales de développement constituant des terrains de possibilités entre le présent et le futur où les activités peuvent être transformées collectivement pour résoudre les contradictions actuelles (Engeström & Pyörälä, 2021). L'apprentissage expansif se réalise au moyen d'actions d'apprentissage formant des cycles, toutes les actions d'apprentissage et la résolution des contradictions qui émergent à partir de ces actions reste nécessaires pour conduire à une transformation durable de l'activité d'un collectif (Viau-Guay & Hamel, 2017). Bien que ce processus d'apprentissage puisse sembler linéaire, plusieurs allers-retours subviennent entre les différentes actions d'apprentissage lors de la résolution d'une contradiction.

La pédagogie critique et les différentes conceptions de l'éducation de Paulo Freire

L'inspiration directe de la pédagogie critique pour ses fondateurs n'est nul autre que le brésilien Paulo Freire, un humaniste reconnu mondialement et un des philosophes de l'éducation les plus influant du 20e siècle. Les efforts actifs de Freire en faveur de l'alphabétisation d'adultes défavorisés en tant que moyen de lutte contre l'oppression lui ont valu plusieurs distinctions (De Lima & Rodrigues Dias, 2018). Son œuvre a également influencé les courants contemporains tels que le *Black Feminism* et les *Cultural Studies* (Pereira, 2016). La PC s'appuie en grande partie sur la sociologie, la philosophie et la pédagogie. Elle est ancrée dans des principes de justice sociale puisqu'elle cherche à éveiller la conscience critique des opprimés relativement aux rapports sociaux afin d'encourager leur émancipation. Cet éveil de conscience s'effectue en dotant les sujets de pratiques libératrices visant à modifier ces rapports sociaux, ce qui renvoie à la perspective matérialiste du concept de praxis (Mayo, 2021, p.87) utilisé par Freire dans *La pédagogie des opprimés* et définit comme une combinaison de la réflexion et de l'action qui transforme la réalité (Freire, 2021, p.128). La pédagogie critique va au-delà de Freire et englobe plusieurs penseurs qui ont leur propre conception des finalités de l'éducation et de la signification des contenus scolaires. Néanmoins, un des principaux postulats de la pédagogie critique demeure la non-neutralité et l'élitisme de l'enseignement faisant en sorte que les savoirs académiques traditionnels enseignés verticalement *(top-down)* qui participent à la reproduction des inégalités sociales doivent être

déconstruits pour être reconstruits en tant que pratiques pédagogiques socioconstructivistes inclusives marquées par l'horizontalité. En pédagogie critique, l'éducation a pour fonction de combler le fossé entre l'école et la vie quotidienne (Giroux, 2020). Comme notre intérêt se situe dans l'innovation des pratiques enseignantes, les conceptions de l'éducation de Paulo Freire qui ont inspiré l'essor de la pédagogie critique s'avèrent pertinentes à définir.

La conception « bancaire »

Dans son œuvre *La pédagogie des opprimés*, Freire (2021) décrit les relations entre les éducateurs.rices-élèves comme fondamentalement des relations de narration et de dissertation. L'élève représente l'objet patient à l'écoute de l'éducateur.rice narrateur.rice et la conception « bancaire » de Freire s'illustre à travers l'élève que l'on considère comme un récipient où l'on dépose des savoirs : « Les élèves, aliénés à leur tour (…) voient leur ignorance comme la raison d'exister de l'éducateur.rice, mais ne parviennent pas (…) à se découvrir éducateur.rice de la personne qui éduque » (Freire, 2021, p.68-69). Freire estime que cette vision de l'éducation renforce la passivité des individus afin de les adapter au « monde » puisque l'élève possède le rôle d'archiver les dépôts remis par l'enseignant. e. Pour paraphraser l'auteur, plus les individus restent passifs, plus ils deviennent en adéquation avec la société et mieux ils seront « éduqués » (Freire, 2021, p.77). Cette passivité imposée « met l'accent, directement ou indirectement, sur la perception fataliste que les hommes et les femmes peuvent avoir de leur situation (…) » (Freire, 2021, p.97), limitant ainsi la prise de conscience des apprenants.es relativement à leur position dans la société. Les pratiques enseignantes ancrées dans cette vision « bancaire » de l'éducation ne peuvent promouvoir la transformation de la société puisqu'elles participent à la reproduction des inégalités entre les classes sociales en favorisant la transmission verticale des savoirs traditionnels issus de la classe dominante.

La conception « problématisatrice »

Freire (2021) présente la conception « problématisatrice » de l'éducation en tant que pratique émancipatrice. Pour Freire, l'apprentissage s'opère dans le dialogue, c'est-à-dire dans une relation pédagogique plus démocratique où les sujets se considèrent comme des égaux et non par la simple transmission verticale des connaissances de l'enseignant.e à l'apprenant.e. Cette conception de l'éducation mise sur l'importance de valoriser la culture des élèves ainsi que leurs connaissances, car « Plus les élèves prennent conscience qu'ils sont des êtres dans et avec le monde, plus ils se sentent mis au défi. » (Freire, 2021, p.90). L'engagement des apprenants dans leurs apprentissage aide ainsi à la formation de citoyen du monde puisqu'il favorise le développement de la pensée critique, de la compréhension de la société et du bien commun (Meirieu, 2020). Une conception « problématisatrice » requiert un changement de posture chez l'enseignant.e. qui ne peut plus se considérer comme le.a seul.e détenteur.rice de savoirs dans la classe. Ce nouveau rapport entre enseignant.e/élève devient fondamental dans la conscientisation des élèves relativement à leur position sociale et ultimement dans l'accès au « plus-être », soit à l'émancipation des sujets qui ne sont plus subordonnés à la classe dominante. L'apprenant devient alors sujet à son existence pour que petit à petit il développe sa compréhension du monde, qu'il ne percevra plus comme une réalité statique, mais « comme une réalité de transformation, inscrite dans un processus. » (Freire, 2021, p.93)

Méthodologie

Pour répondre à l'objectif initial qui est d'expliciter comment la pédagogie critique peut entrer en relation avec le cadre d'analyse de la CHAT lorsqu'on s'intéresse aux pratiques enseignantes, nous avons procédé à une recension d'écrits sur la base de données *EBSCO Education Source* à l'aide des mots-clés : CHAT et Freire. Nous avons obtenu un total de cinq résultats. Dans nos critères, nous avions sélectionné les publications révisées par les pairs et publiées à partir de 2000. D'autres mots-clés ont été utilisés pour la recherche, notamment pédagogie critique et théorie de l'activité, théorie historico-culturelle. Cette recherche de mots-clés en anglais a généré deux résultats.

À partir des résultats de recherche, la deuxième partie de la recension consistait à lire les résumés des articles afin de sélectionner les plus pertinents selon notre objectif. Quatre des sept articles recensés ont été conservés, soit celui d'Ares (2006), de Buthani Vij (2021), de Collins (2011) et de Graziano (2008). Les références de l'article de Collins (2011) ont également suggéré un article de Collins et Lister (1996) que nous avons ajouté à l'analyse. Ainsi, au total l'analyse compte cinq articles abordant les ressemblances et les complémentarités entre la pédagogie critique et la CHAT ou qu'ils présentent des résultats de recherche d'enseignants.es qui désirent utiliser une approche de pédagogie critique dans leur pratique.

Analyse et discussion

La lecture des cinq articles conservés a permis d'identifier les idées principales des auteurs à propos de la compatibilité et de la complémentarité des deux courants lorsqu'on étudie le renouvellement des pratiques enseignantes. En regroupant les idées principales selon la similitude dans les propos, deux thématiques se dégagent, soit les règles et normes du milieu scolaire et la nécessité d'un changement de mentalité de la part de l'enseignant.e dans un contexte d'innovation des pratiques.

Les règles tacites de la classe dominante

Même si la troisième génération de la CHAT constitue une théorie prenant en compte les interactions sociales et l'effet de la communauté, quelques-uns lui reprochent un manque de considération envers l'effet des forces dominantes dans le choix d'un enseignant.e pour ses pratiques pédagogiques (Ares, 2006; Graziano, 2008). Un élément important de la CHAT représente la dimension collaborative de l'activité qui comprend des règles implicites ou explicites du milieu et la division du travail. En Occident, plusieurs pays utilisent des tests standardisés qui s'appuient sur un modèle de gestion industriel pour comparer la performance des élèves. De ce point de vue, l'évaluation possède une dimension politique de régulation aucunement au service de l'apprentissage et dont les impacts sont considérables chez les élèves de milieux ethniques, les élèves immigrants ou à faibles revenus et chez les élèves en situation de handicap (Tochon, 2011, p.140). Ce type de pratique évaluative indépendante du contexte favorise le recours au modèle de transmission des savoirs qui s'accorde avec la conception bancaire de l'éducation de Freire où l'on transmet la culture des mieux nantis. Cette culture dominante, valorisée autant dans la société que dans le cadre scolaire, crée de l'oppression envers certains groupes défavorisés ou marginalisés. La reconnaissance d'une situation d'oppression nécessite le vécu d'une contradiction (Bhutani Vij, 2021) qui assujettit l'individu à réagir à sa situation et à poser une action à partir de ce qu'il

considère juste et valable En d'autres mots, le vécu d'une contradiction a le potentiel de stimuler la praxis.Lorsqu'on aborde le changement ou l'innovation des pratiques, une problématique qui revient souvent est la confrontation entre la nouvelle pratique et la pratique établie dans le milieu qui fait vivre des tensions à l'enseignant.e, représentant le troisième niveau de contradiction selon Engeström (2001) que l'on peut associer à une difficulté de légitimité structurelle (Ares, 2006). Pour permettre l'innovation des pratiques enseignantes, bien que l'agentivité individuelle des enseignants.es soit fondamentale, elle ne saurait être garante d'un changement durable. La pédagogie critique et la CHAT accordent que c'est plutôt l'émergence de l'agentivité collective qui permet aux actes de résistance de se réaliser et de mener à un véritable changement social. Ainsi, des conditions collectives concrètes doivent être mises en place pour empêcher que certains éléments structurels constituent un frein à l'innovation. À ce niveau, il est intéressant de se questionner sur l'apprentissage expansif, à savoir jusqu'où il peut se développer en dehors du contexte institutionnel puisqu'une innovation pédagogique durable repose sur plusieurs systèmes d'activités (Graziano, 2008). Prenons l'exemple du développement de programmes scolaires ou de contenus à enseigner qui provient des instances politiques. Comme mentionnée précédemment, la culture scolaire occidentale est inégalitaire envers les groupes sociaux défavorisés. La résolution de ce type de problématiques sociales critiques fait d'ailleurs partie des objectifs de la quatrième génération émergente de la CHAT (Engeström & Sannino, 2021).

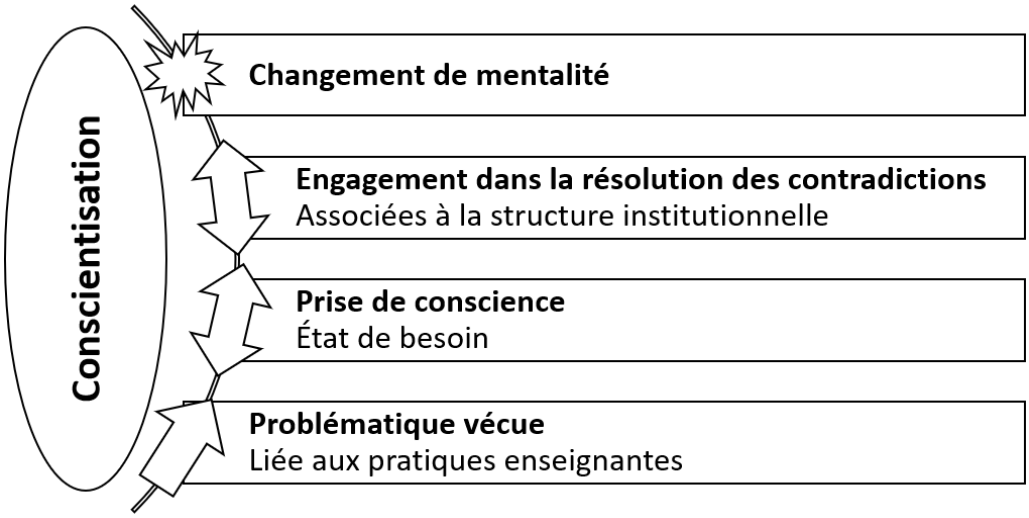
Le changement de mentalité par la conscientisation

Pour être en mesure d'innover, un changement de mentalité semble primordial. Un.e enseignant.e qui s'engage activement de façon critique et consciente dans une activité dont l'objet s'oriente vers l'innovation de ses pratiques subira un changement puisqu'il.elle doit faire face à des contradictions qui remettent en question ses pratiques, possiblement sa conception de l'éducation en général. Cet engagement qui implique la praxis, utilisant à la fois le côté intellectuel et le côté pratique, change l'individu et le monde autour de lui. L'individu se situe alors dans une zone d'apprentissage féconde ressemblant à la zone proximale de développement (Collins & Lister, 1996) définie comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel que déterminé par la résolution individuelle de problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Traduction libre, Vygotsky, 1978, p.86). Cet espace abstrait entre ce qui est familier et ce qui ne l'est pas offre d'excellentes opportunités d'apprentissages. L'individu élabore par le dialogue une compréhension plus profonde du monde et des façons dont celui-ci peut être changé. Comme le stipule un des principes de la CHAT, l'innovation doit ainsi passer par un état de besoin dans l'activité exigeant que l'enseignant.e prenne conscience d'une problématique liées aux pratiques institutionnelles dans laquelle il peut décider de s'engager. L'enseignant qui vit une remise en question peut alors graduellement reconceptualiser son rôle d'enseignant faisant en sorte qu'il développe plutôt une conception « problématisatrice » au détriment d'une conception traditionnelle ou bancaire de l'éducation. Ce changement de mentalité correspond à un processus de conscientisation qui encourage l'identification des contradictions présentes dans l'activité de l'individu rendant possibles le changement et les transformations libératrices (Collins, 2011 ; Collins & Lister, 1996). L'individu s'engage alors dans un processus nécessitant plusieurs actions d'apprentissage qui peut mener ultimement à l'AE. Or, les contradictions vécues pendant le processus peuvent mener à plusieurs allers-retours entre ces actions d'apprentissage. Le schéma suivant (Figure 1) synthétise les grandes étapes menant à la

conscientisation en mettant en relation les différents concepts abordés de la CHAT et de la pédagogie critique.

Figure 1

Le concept de conscientisation de Freire sous l'angle de la troisième génération de la CHAT



Conclusion

Certains concepts de la pédagogie critique peuvent contribuer au cadre d'analyse de la troisième génération de la CHAT lorsqu'on étudie l'innovation des pratiques enseignantes. La pédagogie critique permet essentiellement de compléter la réflexion quant au processus de conscientisation de l'enseignant.e qui s'engage dans le renouvellement de ses pratiques et sur l'impact des forces politiques en éducation. En somme, même s'il est facile d'établir des ressemblances entre les deux courants, il demeure important de les distinguer en tant que deux entités différentes. La CHAT représente un outil d'analyse qui vise à générer de nouvelles pratiques afin d'enrayer un problème présent dans la pratique actuelle. La pédagogie critique constitue plutôt un outil de formation des enseignants pour qu'ils analysent leur propre condition d'enseignant.e et le fonctionnement du système scolaire en plus de constituer un outil au service de l'*empowerment* des élèves (Pereira, 2016). De plus, tous deux proviennent de contextes historiques et culturels différents et possèdent un vocabulaire et des concepts distinctifs. Prenons l'exemple du langage qui s'avère fondamental dans les deux courants. En pédagogie critique le langage à lui seul permet le dialogue et représente un puissant outil de conscientisation. En CHAT, le langage est très important aussi en tant qu'instrument de médiation, cependant, il ne représente pas le principal outil, les outils matériels revêtent une importance particulière. Notre analyse à propos de l'innovation des pratiques enseignantes s'oriente davantage vers les facteurs politiques et culturels qui rendent difficiles les changements sociaux en éducation. Il demeure néanmoins pertinent d'approfondir l'analyse en ce qui concerne les différentes approches de pédagogie critique à partir du système d'activité dans le but de déterminer les tensions émergentes.

Références

Ares, N. (2006). Political Aims and Classroom Dynamics: Generative Processes in Classroom Communities, *Radical Pedagogy, 8 (2),* 12-20.

Barma, S. (2008). Vers une lecture systémique du contexte, des enjeux et des contraintes du renouvellement des pratiques en éducation aux sciences au secondaire au Québec. *Revue Canadienne des jeunes chercheurs en éducation, 1 (1).*

Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education, 33 (4),*677–710.

Bhutani Vij, A. (2021) The neoliberal agenda of workplace learning in NGOs : contestation, narratives and resistance, *Studies in Continuing Education, 43:2*, 208-222, DOI : 10.1080/0158037X.2020.1787370.

Collins, C. (2011). Reflections on CHAT and Freire's Participatory Action Research From the West of Scotland: Praxis, Politics, and the "Struggle For Meaningful Life", *Mind, Culture, and Activity, 18 (2)*, 98–114, DOI: 10.1080/10749039.2010.484098

Collins, C. & Lister, J. (1996). Hands ups or heads up? Community work, democracy and the language of "partnership." In M. Shaw & I. Cooke (Eds.), *Radical community work: Perspectives from practice in Scotland* (pp. 26–45). Edinburgh, Scotland: Moray House.

De Lima, V. A., & Rodrigues Dias, M. A. (2018). Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 79, 157-167. https://doi.org/10.4000/ries.7198

Deslandes, R., Barma, S. & Beaumier, F. (2020). Collaborative school-family relationships using the expansive learning cycle to enhance parents' empowerment in helping their child in the context of a new reading method. *International Journal about parents in education, 12*(1), 47–61.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1997). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R. —L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams. Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R. —L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 377–404). New York, NY: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*, 133–156.

Engestrom, Y. & Pyorala, E. (2021). Using activity theory to transform medical work and learning. *Medical Teacher, 43*(1), 7–13. doi: 10.1080/0142159 × .2020.1795105

Engestrôm, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions : four generations of activity-theoritical studies of work and learning. *Mind, Culture and Activity, 28(1),* 4-23. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328

Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimé·es.* Éditions de la rue Dorion.

Giroux, H.A. (2020*). On Critical Pedagogy.* London: Bloomsbury Academic. http://dx.doi.org/10.5040/9781350145016.ch-004

Graziano, K. J. (2008). Walk the talk: Connecting critical pedagogy and practice in teacher education, *Teaching Education, 19(2)*, 153–163, DOI: 10.1080/10,476,210,802,040,740

Ilenkov, E. V. (1982). *The Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx's Capital*. Éditions du Progrès, Moscou.

Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a Mean of Collective Activity. Dans Sannino, Daniels et Gutiérrez. *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge Universtiy Press.

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mayo, P. (2021). Marxist-inflected praxis in Paulo Freire's political pedagogy. *Debates em educaçao, 13*, 82-99. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEspp82-99

Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie. Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie.* Paris Autrement.

Miettinen, R. (2006). The sources of novelty: a cultural and systemic view of disturbed creativity. *Creativity and Innovation Management. 15 (2),* 173–181.

Pereira, I. (2016). *Introduction à la pédagogie critique*. Questions de classe(s). https://www.questionsdeclasses.org/introduction-a-la-pedagogie-critique/

Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education, 3*, 471–491.

Tochon, F. V. (2011). Le savoir-évaluer comme politique éducative : vers une évaluation plus profonde. *Mesure et évaluation en éducation, 34(3),* 137-160. https://doi.org/10.7202/1024798ar

Viau-Guay, A. & Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Revue Canadienne de l'Éducation, 40 (3),* 123-157.

Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trans.). Paris: Messidor/Éditions sociales. (Original work published 1934).