

Les
Cahiers
de
L'ISP

Lev Vygotski
aujourd'hui



INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS
ISP Faculté d'Éducation
ISP Formation

INSTITUT SUPÉRIEUR de PÉDAGOGIE

Pour toute information et pour découvrir nos
publication en libre accès, consultez notre site web :
<http://lel.crires.ulaval.ca/>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :
Certains droits réservés par 350.org



Mise en page : Marie-Caroline Vincent

ISBN : 978-2-921559-31-7

1^{ère} éd., Institut Supérieur de Pédagogie, ICP, Paris, 2001

Pour citer cet ouvrage :

Barth, B.-M. (dir.) (2018). *Lev Vygotski aujourd'hui (2^e éd.)*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne

<http://lel.crires.ulaval.ca/public/levvygotskiaujourd'hui.pdf>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : janvier 2018



Cette création est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Préambule de Britt-Mari Barth

Le colloque sur « *La pensée de Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine* » que j'ai organisé à Paris il y a dix-sept ans avait plusieurs objectifs. Il s'agissait tout d'abord de mettre en lumière la pensée du chercheur russe et son lien avec l'orientation culturelle de la psychologie cognitive développée notamment par Jerome Bruner. Il s'agissait aussi d'inviter tous les participants à vivre par eux-mêmes une démarche inductive. Ce fut la tâche confiée à James Wertsch - lui seul pouvait s'en acquitter! - de relier entre eux tout au long du colloque les différents travaux présentés en apportant ses précieux commentaires. Ainsi les participants pouvaient entrer progressivement dans la pensée de Vygotski et saisir toute l'étendue de ses implications pédagogiques.

Je suis donc infiniment heureuse de l'initiative prise par les Livres en ligne (LEL) du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de rééditer les actes de ce colloque, devenus introuvables. À la relecture, je suis heureuse également de constater que ces travaux ont gardé une grande actualité. J'espère vivement qu'ils contribueront à inspirer de nouveaux travaux parmi les lectrices et lecteurs que cette opportune réédition ne manquera pas de susciter.

Bonne lecture!

Britt-Mari Barth
Professeur émérite de sciences de l'éducation
Institut Supérieur de Pédagogie, ICP

Avant-propos

C'était au début du 21^e siècle lorsque la Faculté d'Éducation de l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Institut Catholique de Paris a convié la communauté universitaire à un colloque portant sur « La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine ». Organisée par Britt-Mari Barth et le groupe de recherche qu'elle a dirigé pendant plusieurs années, le Laboratoire de Recherche pour le Développement Socio-Cognitif (LAREDESCO), cette journée d'étude visait à réfléchir sur les manières d'articuler recherche et intervention pédagogique, question centrale partagée par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Le principal conférencier de cette journée fut James Wertsch, professeur à l'Université Washington à St. Louis (MO) qui, à l'époque, était un des pionniers états-uniens à chercher à comprendre et à approfondir les idées apportées par Vygotski à propos notamment du langage sous la perspective socioculturelle. James Wertsch assura ainsi la conduite de la journée en tant que médiateur de la perspective historico-culturelle de Vygotski et prononça la conférence de clôture. Il fut chargé d'interagir avec les intervenants dont les présentations ont permis de riches échanges sur la pensée de Vygotski et de ses implications dans des milieux et pratiques variés (en France) : éducation spécialisée, adaptation scolaire, milieux scolaires populaires, analyse des médiations dans des crèches, à l'école maternelle, au collège (en classe de Sciences de la Vie et de la Terre et en classe de mathématiques).

En ce début de siècle, l'œuvre de Vygotski, considérée inachevée par sa mort prématurée à 38 ans, était encore en partie inexplorée dans le monde francophone. Depuis ces années-là, la traduction de son œuvre et les travaux qui prolongent sa perspective se sont multipliés et son héritage est vivant.

En témoignage, au sein du CRIRES, le titre de sa revue internationale et la parution de son récent numéro spécial *Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage*.

La diversité des travaux (et de ses interprétations, comme le soulève Wertsch) portant sur Vygotski soutient la pertinence de proposer une réédition de ses actes et de le faire en libre accès. De plus, pour clôturer les actes, Britt-Mari Barth avait assuré la publication d'un dernier texte qui mérite également d'être diffusé puisqu'il s'agit de la traduction en français d'un aperçu de la vie de Lev Vygotski écrit par sa fille, Ghita Vygotskaïa.

C'est donc avec grand plaisir que le CRIRES rend ces actes accessibles à un large public à travers les Livres en Ligne. Cette publication ouvre la voie aux publications des membres collaborateurs d'ISCAR qui pourront le faire sur le NID•NEST du site.

Je tiens à remercier chaleureusement la générosité du professeur François Moog, Doyen de l'Institut Supérieur de Pédagogie - Faculté d'éducation de l'Institut Catholique de Paris et de Britt-Mari Barth, professeure émérite de cette même institution, pour leur accord de reproduction de ces actes de colloque.

Nous nous réjouissons de cette collaboration.

Marie-Claude Bernard
Université Laval – Présidente des LEL du CRIRES

Table des matières

1. Préambule <i>Britt-Mari Barth</i>	i
2. Avant-propos <i>Marie-Claude Bernard</i>	ii
3. Allocution <i>Patrick Valdrini</i>	1
4. Ouverture <i>Chantal Paisant</i>	3
5. Introduction à la journée <i>Britt-Mari Barth</i>	5
6. Préambule <i>James Wertsch</i>	8
7. Participer pour apprendre : Une pédagogie de médiation socio-cognitive <i>Britt-Mari Barth</i>	11
8. La fabrication de poissons de papier en maternelle <i>Marie-Renée Pimont</i>	20
9. Scénario en Sciences de la Vie et de la Terre <i>Dominique Proust-Monsaingeon</i>	25
10. Négocier le sens, un signe pour se comprendre au jour le jour <i>Sylvie Léone</i>	29
11. Communiquer pour apprendre : La pédagogie interactive du CRESAS <i>Marianne Hardy, Christiane Royan et Françoise Platone</i>	39
12. Se mettre à l'épreuve pour apprendre : Pour une dialectique des rapports entre pensée et affect <i>Jean-Yves Rochex</i>	61
13. La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine : synthèse de la journée <i>James Wertsch</i>	77

14. Un aperçu de la vie de Lev Vtgotski	
<i>Ghita Vygotskaïa</i>	90
15. Bibliographie	
<i>Références fournies par B.-M. Barth et par J.-Y. Rochex</i>	100
16. Notes de lecture	107
Patrick Tapernoux	108
Britt-Mari Barth	113

Allocution du Recteur

Vous êtes nombreuses et nombreux dans cette salle et je m'en réjouis beaucoup. *Professor James Wertsch, we are pleased and honored to welcome you at the Catholic University of Paris. It gives an extra flavor to this important year in our university's history during which we will be celebrating our 125th anniversary. We know how important History is to shape an institution - we shall be interested in knowing more about how it shapes our minds...* Professeur James Wertsch, je suis heureux de vous accueillir à l'Université Catholique de Paris. Je remercie la jeune faculté d'Éducation pour cette initiative de faire venir le Professeur Wertsch qui va faire porter la journée sur la pensée de Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine.

L'Institut Catholique de Paris est une maison très vaste qui comporte beaucoup de disciplines : nous avons du commercial, de la chimie, de la géologie, de la théologie, du droit canonique, des lettres, etc. et nous sommes très fiers d'avoir dans la maison cette tradition de réflexion, de formation et d'action aussi dans la pédagogie. En effet c'est un des grands lieux où l'Institut Catholique de Paris peut réaliser la mission qui lui a été donnée, qui est, bien entendu, comme vous le savez, une mission de formation, d'apprentissage et de recherche... mais aussi de « réflexion sur ». Et l'intérêt d'avoir une Faculté d'Éducation comme nous l'avons dans l'ISP, faculté à côté de l'ISP formation, c'est, bien entendu, d'avoir un lieu où l'on peut prendre de la distance pour réfléchir sur ce que l'on fait avec les méthodes universitaires qui peuvent se définir avant tout par le niveau d'approche des problèmes, et également par une capacité de débat à l'intérieur des différents systèmes de pensée concernant ce champ particulier.

Je voudrais remercier le Doyen, Madame Paisant, et le Professeur Britt-

Mari Barth, pour l'initiative qu'elles ont eue en organisant cette manifestation du groupe de recherche LAREDESCO. Mais ce n'est pas la première fois, car je me souviens avoir déjà ouvert au Sénat un congrès avec Ann Brown et Joseph Campione de l'Université de Berkeley et David Perkins de Harvard. Nous avons reçu aussi Jerome Bruner, dont nous gardons un excellent souvenir. Cette journée avec le Professeur Wertsch s'inscrit donc dans une jeune tradition. Je vous remercie d'y participer. Elle contribuera à la recherche de la Faculté d'Éducation, recherche dont nous sommes aujourd'hui légitimement fiers.

Ouverture par Chantal PAISANT,

Doyenne de la Faculté d'Éducation

Il ne convient pas de multiplier les ouvertures et vous êtes d'abord venus pour écouter nos hôtes, mais, avant de passer la parole au Professeur Britt-Mari Barth, organisatrice de ce colloque et à qui il revient d'en faire la présentation scientifique, j'ai le plaisir en tant que Doyen de cette jeune Faculté de remercier à mon tour nos hôtes conférenciers pour cette journée. Ils vont nouer le dialogue avec vous tout au long des différentes interventions. Au premier chef, bien sûr, le Professeur James Wertsch, de l'Université Washington, de Saint Louis, éminent spécialiste de la pensée de Vygotski, arrivé hier après-midi des États-Unis, spécialement pour cette journée, et qui aura le rôle difficile d'être en quelque sorte le fil rouge de la journée puisqu'il sera chargé de réagir aux différentes interventions avant de nous donner, ce soir, sa conférence. Je remercie également le Professeur Jean-Yves Rochex de l'Université Paris VIII dont les travaux n'ont pas peu contribué à diffuser la pensée de Vygotski en France et à combler une part du retard considérable avec lequel cette œuvre, ou, du moins, une partie des ouvrages de Vygotski, a été traduite en français. Je remercie également Mesdames Françoise Platone et Christiane Royon, respectivement directrice de recherche et chercheur au CRESAS, à l'INRP, et qui nous montreront l'intérêt des travaux de Vygotski pour les recherches dans les domaines de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire. Dans la salle, je salue avec beaucoup de gratitude la présence parmi nous d'André de Peretti et de Louis Legrand. Je salue tous les collègues ici rassemblés des différentes universités de Paris, Paris IV, Paris V, Paris X, et Paris XII, université avec laquelle nous sommes en convention ; des collègues formateurs en IUFM, conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs

de l'Éducation Nationale, enseignants, étudiants de maîtrise et de troisième cycle dans notre Faculté d'Éducation, et qui sont, pour l'immense majorité d'entre eux, à la fois des chercheurs et des enseignants.

Cette diversité des responsabilités que nous représentons témoigne assurément du rayonnement de la pensée de Vygotski et de ses ressources, pour tous ceux qui comme Jean-Yves Rochex questionnent « le sens de l'expérience scolaire », c'est-à-dire aussi les processus de construction du sens dans les démarches d'apprentissage. Le titre du colloque, *La pensée de Lev Vygotski*, peut donner un petit peu le vertige au regard de l'immensité de l'œuvre en question, faite en un temps fulgurant : quelque cent quatre vingt publications, pour quelqu'un qui est mort à trente huit ans, il y a là quelque chose d'étourdissant. Le sous-titre du colloque, *et ses implications pour la pédagogie contemporaine*, n'est pas moins ambitieux au regard des potentialités encore inexplorées de ladite œuvre. A ce propos, il est une phrase très belle de Vygotski que je voudrais rappeler ce matin : « l'homme est plein, à chaque minute, de possibilités non réalisées ». Je crois qu'une telle conception de l'homme peut, de fait, donner un vertige à tout éducateur. Vertige de responsabilité, et si je puis dire, d'humilité. Ce sont les qualités de tout chercheur. Humilité, parce que cette vision de l'homme dissuade aussitôt de toute prétention à un quelconque pouvoir absolu sur le développement du petit de l'homme. Responsabilité aussi, parce que cette vision appelle une intelligence scrupuleuse, généreuse, dans la recherche des conditions les plus favorables au développement des capacités dudit petit homme. Une journée, c'est donc bien court, au regard d'un tel enjeu, mais dans ces interactions entre « la pensée et le langage », pour citer là le dernier ouvrage de Vygotski, si la construction du sens dépend des interactions entre les personnes et en chacune d'entre elles, alors je ne doute pas que l'intensité et la qualité des échanges dans cette salle ne stimuleront les potentialités créatives de tous et de chacun. Je vous remercie, je passe la parole à Britt-Mari Barth.

Introduction à la journée

Britt-Mari BARTH

Professeuse à l'I.S.P., Faculté d'Éducation

À mon tour je vous dis combien je suis heureuse de vous accueillir ici, avec James Wertsch.

C'est à une journée d'étude que vous êtes conviés, dans le cadre de notre propre travail à LAREDESCO. Comme Monsieur le Recteur l'a rappelé, elle se situe dans la cohérence d'autres journées d'étude que nous avons déjà organisées et nous avons désiré renouveler l'expérience. Je pense à la session au Sénat en 1995 avec Ann Brown et Joseph Campione, et David Perkins ; beaucoup d'entre vous y participaient déjà, ainsi qu'à celle de l'I.S.P. avec Jerome Bruner.

LAREDESCO (Laboratoire de Recherche pour le Développement Socio-Cognitif) est la nouvelle identité d'un petit groupe de recherche que j'anime et qui se réunit de façon informelle depuis de nombreuses années à la Faculté d'Éducation de l'I.S.P. Les membres sont des praticiens-chercheurs qui se sont formés à la recherche à notre faculté en alliant recherche universitaire et enseignement. Nous pratiquons une forme de recherche d'intervention, analysée qualitativement à partir d'enregistrements ou d'autres techniques d'objectivation. En ce qui concerne notre méthodologie, nous nous référons à Ann Brown qui a donné le nom de « *design-research* » à ce type de recherche qualitative. C'est la dynamique entre ces deux pôles, recherche et intervention pédagogique, qui permet un éclairage du processus enseigner-

apprendre. Notre axe de recherche est l'étude des contextes et des interactions qui favorisent les apprentissages. Il s'agit, en particulier, d'identifier les conditions qui étayent ces processus - notamment le rôle de différents types de médiation, entrepris par l'adulte. Les références théoriques du groupe se situent dans une orientation culturelle de la psychologie cognitive dont Lev Vygotski est un des précurseurs et à laquelle nous avons été initiés par Jerome Bruner. C'est pourquoi nous faisons le lien Vygotski/Bruner.

Le but de la journée est de réfléchir à la façon dont nous pouvons articuler nos questions de recherche avec l'éclairage théorique qu'apportent les travaux de Vygotski : en quoi l'apport de Vygotski rejoint les préoccupations actuelles en France en matière d'éducation et de pédagogie.

Comme l'indique le programme, cette journée va être organisée autour d'échanges, nourris par les communications des chercheurs présents et le Professeur Wertsch. Elle se terminera par une conférence de James Wertsch suivie d'un débat. Je suis heureuse que Françoise Platone et Christiane Royon de CRESAS à l'INRP et Jean-Yves Rochex de l'équipe ESCOL à Paris VIII aient bien voulu se joindre à nous aujourd'hui. Ce sont des chercheurs qui, comme nous-mêmes, ont un lien étroit avec la pratique. Bien que nos objets de recherche ne soient pas identiques, ni nos références théoriques, ce qui nous rapproche est plus important que ce qui nous sépare. Je crois que nous partageons l'idée qu'une recherche enracinée dans une forte base empirique doit être réinvestie dans les pratiques éducatives et contribuer à faire évoluer celles-ci. Je sais qu'il y a beaucoup de personnes présentes qui œuvrent dans le même sens, et je vous invite à participer, à contribuer aux débats, tout au long de la journée.

Celle qui va nous aider à communiquer est Eve Boutilié qui était déjà avec nous au Sénat. Elle est une interprète reconnue et très appréciée dans ce domaine ; elle a reçu sa formation à l'Institut Supérieur d'interprétation et de Traduction de l'I.C.P.

Je me tourne maintenant vers James Wertsch et vous allez comprendre pourquoi nous avons tant voulu que ce soit lui qui vienne nous parler de la pensée de Vygotski. En dehors des Russes eux-mêmes, il n'y a personne, je

pense, qui a fait autant d'efforts pour comprendre cette pensée. Il est allé vivre en Russie pour apprendre la langue et pouvoir lire les œuvres dans le texte; et aussi pour y travailler avec les proches collaborateurs de Vygotski, comme Luria, Leontiev et Galperine ainsi qu'avec la fille de Vygotski, Ghita Vygotskaïa.

Comme vous le savez, Lev Semyonovitch Vygotski est mort prématurément en 1934 à 38 ans : son œuvre abondante était donc inachevée. Pour bien la situer et pour comprendre sa portée dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui, c'est une grande aide d'avoir un médiateur. James Wertsch est l'un des premiers de ces médiateurs et les jeunes chercheurs aujourd'hui ont beaucoup de chance de pouvoir prendre appui sur ce vaste travail préalable.

J'ai eu l'occasion de rencontrer James Wertsch régulièrement ces dernières années, notamment à Genève aux Archives Piaget, à l'Université d'Harvard quand j'y ai passé un semestre; et, l'an dernier, à Aarhus au Danemark lors du 4^e Congrès de l'ISCRAT (*International Society for Cultural Research and Activity Theory*) dans laquelle James Wertsch est actif.

La liste des contributions, des publications et des divers « honneurs » de James Wertsch est trop longue pour être lue ici. Laissez-moi simplement vous dire que son Université de rattachement est *Washington University* à Saint-Louis. Il est psychologue de formation et y enseigne au Département de l'Éducation. Sur Vygotski, il a publié un grand nombre d'articles et plusieurs livres, dont *Vygotski and the social formation of mind* (Vygotsky et la formation sociale de l'esprit - non encore traduit en français). Les deux derniers ouvrages, qui représentent plutôt une prolongation de sa pensée, portent des titres stimulants : *Voices of the mind* (Les voix de l'esprit) et *Mind as Action* (L'esprit comme action).

Avant de lui passer la parole, je mentionne encore une « qualité » que j'apprécie chez lui - il a des origines suédoises!

James Wertsch, we are eager to hear your voice!

Préambule

James WERTSCH
*Professeur à l'Université Washington,
St Louis, USA*

Merci beaucoup pour ces mots aimables de présentation. Merci également de m'avoir invité ici aujourd'hui. Tout d'abord, je tiens à vous présenter mes excuses : je ne suis pas francophone. Aussi nous devons passer au cours de cette journée, par le truchement de l'interprète pour communiquer¹.

L'un des aspects les plus intéressants de la pensée de Vygotski est son hypothèse de départ, à savoir que nous comprenons tous des idées en fonction d'une perspective historique et culturelle particulière. Ce qui rend le débat particulièrement intéressant pour moi aujourd'hui, c'est de pouvoir appréhender la pensée de Vygotski dans un milieu historique et culturel complètement différent de celui auquel je suis habitué aux États-Unis.

Dans cette perspective, comprendre Vygotski, c'est l'aborder comme un écrivain spécifique qui va au-delà des limites historiques et culturelles. Lorsque je me suis rendu à Moscou dans les années 70 pour essayer de mieux connaître son œuvre en rencontrant ses étudiants ou ses collègues - Luria, Léontiev, Zaporozhec, Elkonin... - il m'a fallu un certain temps pour réaliser

¹Ce texte - ainsi que tous les autres de James Wertsch dans ces actes - résulte des enregistrements de ses paroles en anglais ainsi que de leur traduction consécutive réalisés lors de la journée. Il a été transcrits par Britt-Mari Barth.

que Vygotski n'était pas simplement un autre psychologue américain, mais qu'il avait, à son époque, cinquante ans d'avance!

Ce dialogue se poursuit aujourd'hui, et lorsque je rencontre des collègues, des chercheurs français qui abordent la pensée de Vygotski, c'est une autre manière encore de traverser les frontières historiques et culturelles. En fait, je dirais que nous sommes tous des exemples vivants d'une catégorie abordée par Vygotski qui est celle du médiateur, parce que nous nous situons en tant que médiateurs entre deux perspectives, et c'est ce que nous faisons en tentant de comprendre et d'appliquer les idées de Vygotski. Ces idées ont un fort potentiel, notamment en France, lorsqu'elles entrent en contact avec des idées venues d'autres grandes figures de la théorie de la pensée : Henri Wallon ou Pierre Bourdieu, par exemple, ou d'autres traditions théoriques plus anciennes. Vygotski a le mérite d'apporter un souffle nouveau et, en quelque sorte, « un peu de sang frais » à ces pensées.

La personnalité de Vygotski était à multiples facettes et il est assez difficile de le faire entrer dans une catégorie ou une discipline spécifique. Au début de sa carrière, il était grand amateur de poésie et de théâtre. Il a d'ailleurs rédigé de nombreuses critiques de pièces ou de poésies. Il a également écrit sur la religion et sur la philosophie. Il s'est beaucoup intéressé aux théories linguistiques, notamment au formalisme russe, qui était en vogue à l'époque. Il était, bien sûr, psychologue et sémiologue. Mais il a surtout travaillé en tant que pédagogue et éducateur. Il a été le premier directeur d'un institut pour enfants handicapés, institut appelé « de défectologie », situé à Moscou, et il a beaucoup participé à la création et aux travaux d'un institut soviétique pour la recherche et la pratique pédagogique. Toutes ces études portaient sur l'apprentissage des enfants, mais aussi des adultes, dans un contexte éducatif.

Au cours des vingt à vingt-cinq dernières années aux États-Unis, la pensée de Vygotski a grandi en importance, dans tous les domaines, qu'il s'agisse de la philosophie, de la sociologie, de l'anthropologie ou de la psychologie, et ce grâce notamment aux travaux de Jerome Bruner.

La pensée, les thèses de Vygotski sont très « à la mode » aujourd'hui aux

États-Unis auprès des chercheurs comme des praticiens. Mais on s'inquiète parfois de constater que sa pensée est trop populaire. Cela a conduit à une interprétation particulière, en l'insérant dans d'autres cadres de pensée et en la transformant. Certains arrivent même à considérer Vygotski comme un psychologue du traitement de l'information ou comme un psychologue du courant néo-piagétien.

En tout cas, il est intéressant de constater que, confrontées à des traditions différentes, ses thèses peuvent aboutir à des interprétations différentes. Je crois que les interprétations peuvent être très productives. Lorsque l'on étudie la pensée de Vygotski, il est important de garder un lien étroit avec le texte original, mais il ne faut pas avoir peur de se lancer dans de nouvelles interprétations. C'est la raison pour laquelle j'attends avec autant d'impatience la teneur de nos débats d'aujourd'hui.

Participer pour apprendre : une pédagogie de médiation socio-cognitive

Britt-Mari BARTH

Professeur à l'I.S.P., Faculté d'Éducation

Dans le contexte des apprentissages scolaires, il peut paraître évident qu'il faut participer pour apprendre - mais qu'entendons-nous par « participer » ?

C'est un terme largement utilisé - il arrive parfois que les élèves se voient attribuer une note pour la participation - mais la nature en est rarement précisée. Souvent cela veut simplement dire être visiblement actif, prendre des notes, prendre la parole... Parfois le terme se réfère à une attitude : avoir l'air intéressé, réagir...

La participation qui est tout à la fois un engagement affectif et cognitif est pourtant essentielle et je dis souvent à mes étudiants que si je ne peux observer qu'une chose dans une classe, c'est la qualité de la participation que j'observerai.

Qu'est-ce qu'il faut alors observer ? Sur quoi faut-il porter son attention ? Dans notre recherche, il est important de nous questionner sur ce que veut dire participer, comment on participe et par rapport à quoi, quels sont les enjeux de la participation et les conditions à mettre en œuvre par l'enseignant pour la rendre possible.

Une de mes premières lectures de Jerome Bruner (au début des années 70) était « *Child's talk* », traduit plus tard en français par « Comment les enfants apprennent à parler ». À cette époque, j'avais moi-même de jeunes enfants et j'étais donc particulièrement sensible à ses observations et à ses démonstrations. J'avais l'impression de les connaître déjà. En même temps, c'était une nouvelle façon d'expliquer ces phénomènes complexes.

Jerome Bruner avait donc décidé d'étudier l'acquisition du langage dans le contexte familial, *in vivo*, et non pas dans un laboratoire expérimental, *in vitro*. Déjà une petite révolution cognitive dans les années 70 ! Il a suivi plusieurs enfants pendant de longues périodes, de l'âge de 3 à 20 mois... dont Jonathan et sa mère.

Il avait alors observé que les mères mettaient en œuvre toutes sortes d'activités pour favoriser les contacts langagiers de leurs jeunes enfants. Il se réfère à ces activités en tant que « scénarios » ou « formats » pour signifier qu'il pouvait y distinguer une structure d'interaction entre un adulte et un petit enfant, laquelle se répétait de façon rituelle et devenait ainsi familière à l'enfant. Il montre comment cette interaction familière et routinière permet à l'enfant et à l'adulte de participer à une action commune, chacun ayant un rôle à jouer, son « tour », dans la participation. L'activité est conjointe en ce sens que la prise de parole de l'un est dépendante de la prise de parole antérieure de l'autre. Un scénario est asymétrique en ce qui concerne la connaissance dont disposent les partenaires ; l'un est plus expérimenté que l'autre. Le scénario devient une manière de soutenir l'enfant (ou celui qui est moins expérimenté) jusqu'à ce qu'il maîtrise son rôle et puisse le jouer tout seul.

Prenons un exemple de scénario : Jonathan a alors deux mois. D'abord il s'agit de capter son attention. La première phase d'attention conjointe, la plus primitive, est celle d'un contact prolongé des regards. Parallèlement se développe la possibilité pour l'enfant de mieux repérer ce qui occupe l'attention d'une autre personne. Dans sa forme la plus simple, elle consiste à suivre la direction du regard d'un autre, jusqu'à une cible éloignée d'eux.

Quand Jonathan a trois mois, la mère introduit un objet entre l'enfant et

elle-même comme cible d'attention conjointe. Elle le fait de deux manières :

- soit elle profite d'un moment de contact direct par le regard pour introduire l'objet tout en modifiant son expression afin de lui donner une intonation caractéristique et codifiée, par exemple : « Regarde la jolie poupée! »
- soit elle prend un objet sur lequel l'enfant avait déjà fixé son regard, l'agite dans son champ de vision tout en vocalisant : « Regarde ce que j'ai! »

Vers onze mois, une des activités préférées de Jonathan est de « lire des livres » avec sa mère. Le livre était un livre d'images, bien sûr. Cette lecture repose sur des savoir-faire déjà établis dans des scénarios précédents, mais maintenant l'échange se fait sur des objets non-concrets représentés par des images. C'est la mère qui règle la participation. Dans un premier temps, elle attire l'attention : « Regarde! »

Jonathan touche l'illustration.

La mère pose une question : « Qu'est-ce que c'est? »

Jonathan sourit et babille.

La mère désigne et confirme : « Oui, c'est un chien ».

Jonathan vocalise, sourit, lève les yeux vers sa mère.

La mère répète : « Oui, c'est un chien ». Jonathan babille et sourit.

La mère dit : « Oui » et sourit.

Plus tard, quand la mère se rend compte que Jonathan reconnaît bien la désignation, quand son babillage commence à ressembler à des phonèmes, elle se met à utiliser une intonation différente, tout à fait monotone, pour poser cette même question, afin de signaler à l'enfant : *Je sais que tu sais*. Elle

dit : « *Qu'est-ce que c'est ?* » avec une intonation descendante. Jonathan sourit et vocalise. Alors la mère change de nouveau d'intonation, et signale par-là un nouveau genre de question : « Et qu'est-ce qu'il dit ? »

Quand la mère le juge prêt, quand il maîtrise ce qui lui est déjà familier dans des échanges routiniers, elle l'incite à aller plus loin en lui offrant un accès nouveau à une nouvelle compréhension. L'enfant interprète alors l'intonation montante comme un signal pour chercher une nouvelle cible. La mère change tout juste ce qu'il faut et reste constante dans sa démarche pour que l'enfant ait la possibilité de se mettre à l'épreuve et de consolider l'acquis nouveau.

Les scénarios évoluent et peuvent devenir aussi variés et complexes qu'il est nécessaire. Des scénarios déjà connus peuvent être incorporés dans des scénarios plus complexes et deviennent alors implicites. De nouvelles fonctions peuvent être introduites, comme la demande d'un objet ou (très important) la demande d'aide. Les rôles peuvent s'échanger...

Je vais arrêter là les exemples de scénarios. Dans toute leur simplicité, ils sont une riche illustration d'une conception culturelle de l'apprentissage, différente d'une conception biologique, et dont la caractéristique la plus saillante est qu'elle nécessite une médiation. C'est une conception vygotkienne, partagée et développée par Jerome Bruner.

Les conditions de la participation

Pour aider l'enfant à construire la compréhension de la fonction référentielle - ici le lien entre le symbole et l'objet auquel il se réfère - au moins 4 conditions ont été mises en œuvre :

1. Il y a une *attention conjointe* qui est rendue possible par
2. une *action conjointe* qui porte sur
3. un *objet commun* d'attention présent. L'action conjointe est commencée par l'adulte, qui propose une activité ludique où chacun joue un rôle pour que le jeu puisse avancer.

4. *L'interaction* est donc *structurée*, avec des « règles du jeu », ce qui permet à l'adulte et à l'enfant de coopérer pour réaliser ensemble une tâche. L'interrelation évolue dans cette activité commune.

En invitant Jonathan à participer à ce scénario, sa mère lui offre donc une structure qui lui permet :

- D'une part, d'entrer dans le jeu, d'avoir un rôle de participant, d'avoir sa place dans un espace relationnel ce qui lui donne le désir de participer. C'est l'enjeu le plus important.
- D'autre part, cette structure est un moyen pour créer et conduire une attention conjointe vers un but précis qui est, dans notre exemple, d'élaborer la signification d'un symbole pour se référer à un objet commun présent.

Plus important encore, par la médiation de l'adulte, l'enfant acquiert un cadre pour interpréter son expérience et il apprend un langage qui lui sert à « négocier » le sens.

Une telle activité conjointe n'est évidemment pas sans rapport avec ce qui peut se passer dans une classe ordinaire, conduite dans ce sens.

Mais cette façon de comprendre l'apprentissage comme la participation progressive dans l'élaboration du sens pose de nouveaux problèmes par rapport aux pratiques pédagogiques dans le contexte scolaire actuel.

Ces pratiques prennent rarement en compte les conditions de l'activité conjointe, parce que l'apprentissage est conçu d'abord comme individuel ; il ne nécessite donc pas ce type de médiation cognitive, c'est à dire une médiation qui assiste le développement de la pensée, de la connaissance, de l'intelligence - et donc de la personne !

En classe, on trouve souvent deux situations :

- Soit l'enseignant explique quelque chose - mais il s'agit plutôt d'un

lien entre quelque chose qui est dans sa tête à lui et quelque chose qui est dans le monde. Il n'y a donc pas d'objet d'attention commun et, par conséquent, il n'y a pas de participation dans une attention et une action conjointes.

- Soit l'enseignant propose une activité pour les élèves, mais il n'y participe pas lui-même, il n'y a donc pas non plus une attention commune. Cela empêche l'enseignant de comprendre ce que les élèves comprennent, il ne voit que le résultat final de leurs activités, il n'a pas partagé le cheminement de leur pensée.

Dans cette perspective, l'action en elle-même n'est pas suffisante, c'est l'interaction avec celui qui a le plus d'expérience dans un domaine qui permet aux autres de s'appropriier les outils d'une culture donnée, notamment le langage et les façons dont on s'en sert, par exemple pour comparer ou pour argumenter ou pour construire un récit.

Le rôle de l'enseignant, c'est-à-dire du médiateur, devient donc essentiel.

Ce cadre théorique, que j'ai découvert dans les années 70, était pour moi le plus éclairant pour mon propre questionnement sur le lien entre l'instruction et l'apprentissage dans le contexte scolaire : quel était le rôle de la pédagogie dans la construction des savoirs des élèves ?

Des scénarios pour apprendre

Dans les années suivantes, j'ai conçu et expérimenté des scénarios (des «formats») pour étudier les types d'interactions et les outils intellectuels qui pouvaient inciter les élèves à participer à l'élaboration de références communes. Mes deux ouvrages, « *L'apprentissage de l'abstraction* » et « *Le Savoir en construction* » rendent compte de ce travail et proposent un cadre théorique et une instrumentation cohérente pour guider l'action pédagogique.

Trois présupposés sous-tendent ce travail :

La participation comme moyen de créer la motivation

Si on adhère à l'idée que l'environnement social est constitutif de l'apprentissage, alors, plutôt que de poser la question de ce qui manque aux élèves, il faudrait la formuler différemment et se demander quelle «culture» on peut leur proposer :

- Quelle intersubjectivité pour que chacun s'engage à adhérer à un projet d'apprentissage qui le concerne ?
- Quels types de langage pour s'exprimer et pour comprendre ?
- Quels types d'activités communes ?
- Quelles structures d'interaction pour que chacun puisse s'exprimer et être écouté ? Quels « formats » ?

L'intention de participer est liée à la façon dont on comprend les enjeux personnels, il est donc important que ceux-ci fassent l'objet d'une négociation et d'une entente.

Le savoir comme manière de connaître

Le deuxième présupposé concerne la conception du savoir :

- Pour apprendre quoi ?
- Pour quels transferts ?
- Afin de développer quelles compétences ?
- Comment le « savoir » va-t-il se manifester ?

Le savoir est ici conçu comme une façon de connaître, donc d'une manière dynamique : ce qu'on fait quand on connaît.

L'apprentissage comme processus de co-construction de sens

Le troisième présupposé concerne les moyens pour apprendre :

- Pour apprendre avec quoi ?
- Quels sont les outils indispensables, notamment les outils intellectuels ?
- Avec qui ?
- Quelles ressources humaines ?
- Comment faire en sorte que les apprenants puissent s'approprier les outils et prendre conscience de leur capacité à s'en servir ?

Le « co » de la co-construction se réfère à la fois à l'interaction sociale et aux outils intellectuels, héritage de notre culture, dans le sens de Vygotski et de Bruner.

Les réponses à ces questions concernent, toutes, les enjeux et les conditions pour rendre possible la participation de chacun. C'est le rôle de l'enseignant-médiateur de mettre en œuvre ces conditions. Il choisit les structures d'interaction en fonction du transfert visé, il sollicite l'intelligence des élèves par la problématisation, il guide de façon subtile leur participation pour que chacun puisse entrer dans une réflexion commune et donner forme à sa propre pensée.

Ce cadre établi, nous, le groupe LAREDESCO et d'autres alliés, continuons à l'expérimenter et à le faire évoluer dans les différents domaines qui sont spécifiques à chacun d'entre nous.

Nous avons besoin de mieux comprendre par quels moyens la participation se construit en fonction des différents publics et groupes d'âge. Participer n'est certainement pas une donnée - il faut donc rechercher comment on peut susciter l'intention d'entrer dans la relation et d'adhérer à un projet d'apprentissage dans une activité conjointe. Nous avons besoin d'identifier et de rendre accessibles les « outils intellectuels » dont les élèves ont besoin pour pouvoir mieux comprendre chaque discipline. Vygotski

parle d'outils psychologiques, Bruner d'outils culturels ; ni l'un ni l'autre n'est très précis en la matière. Dans un sens large, il s'agit de modes de pensée, de techniques (y compris l'écriture et la numération), d'outils d'analyse et de schématisation. Mais si la nature de ces outils, dans chaque domaine, n'est pas claire pour nous, les enseignants, nous ne pouvons les rendre accessibles aux élèves, ni les aider à se les approprier et à devenir conscients de leurs contextes d'utilisation.

Voilà, donc, brièvement, nos préoccupations et nos orientations de recherche. Nous nous proposons maintenant de vous donner quelques exemples de notre travail actuel, présentés par trois membres de LAREDESCO. Nous avons fait le choix de proposer trois exemples. Cela limite la portée de l'analyse, vu le temps disponible aujourd'hui, mais nous permet d'illustrer trois contextes différents.

Le premier exemple va être présenté par Marie- Renée Pimont, enseignante en maternelle dans une classe de grande section. Ses élèves ont entre 5 et 6 ans. Elle expérimente une approche métacognitive qui cherche à rendre les enfants réfléchis et conscients de ce qu'ils apprennent - à leur niveau bien sûr. C'est le tout début d'une pensée critique. Marie-Renée a obtenu une maîtrise¹ et un DEA² sur le sujet.

¹ Mémoire de maîtrise soutenu à l'I.S.P. en 1997. Voir références.

² Mémoire de DEA soutenu à l'Université de Nantes en 1999. Voir références.

Un exemple en maternelle : la fabrication de poissons de papier

Marie-Renée PIMONT
Praticien-Chercheur, LAREDESCO

Dans l'exemple que je vais exposer, je citerai des dialogues enregistrés alors que les enfants fabriquent des poissons de papier pour le premier avril. C'est notre activité conjointe. Les enfants enroulent des bandes de papier coloré et disposent d'une fiche technique comportant des gabarits et indiquant l'ordre du montage. Dans un premier temps, les enfants d'un même groupe réalisent avec moi un grand poisson. Puis chacun fabrique un petit poisson avec une fiche technique adaptée. Au fur et à mesure que le travail avance, je ménage des moments d'échange. Les enfants s'expriment et s'écoutent selon les règles du jeu qu'ils se sont déjà appropriées. Ils se réfèrent à ces règles par des formulations telles que « on a le droit de dire ce qu'on veut ».

Les enfants s'expriment à propos de la consigne :

- Alex : *Ça va être facile parce qu'à la maison j'ai fait des paniers avec des bandes comme ça.*
- Etienne : *Un poisson ? Comme Polochon ? J'ai la cassette de la Petite Sirène.*

Le fait que certains expriment leurs références, créent des liens avec les

expériences antérieures, stimule l'expression des autres enfants du groupe et facilite leur engagement dans la tâche.

Mais certains enfants n'adhèrent pas à ma proposition de fabriquer un petit poisson puisque collectivement nous en avons réalisé un grand. Écoutez :

- Alex : *Ben, on fait le gros poisson ? Je comprends rien.*
- M : *Un gros poisson par équipe, et un petit chacun.*
- Alex : *C'est bizarre.*
- M : *Qu'est-ce que tu aurais préféré ?*
- Alex : *Un gros poisson.*
- M : *Alors, s'il reste des bandes, vous pourrez refaire des poissons aussi grands.*
- Alex : *Et des plus grands ?*
- Victoria : *Des baleines ?*
- M : *Est-ce que les bandes seront assez longues ?*
- Quentin : *Ben non, faudra les rallonger un peu. Là tu mets de la colle et là tu mets de la colle.*

Les enfants formulent un nouveau problème : comment passer de ce poisson à un poisson géant ? Cela peut nous entraîner vers un travail très intéressant sur les proportions, que je remets à plus tard. Les enfants s'investissent dans la réalisation du petit poisson avec l'assurance qu'ils pourront ultérieurement fabriquer un poisson géant.

Au fur et à mesure que le travail avance, je demande aux enfants d'explicitier leurs stratégies.

- M : *Tu nous racontes comment tu as fait, Occia ?*
- Occia : *J'ai mis une petite bande et j'ai fait la taille.*
- M : *Tu as comparé la longueur de la bande à celle du gabarit.*

Occia a posé sa bande sur le gabarit de la fiche technique pour comparer les longueurs. Je reformule en utilisant des mots qui se réfèrent à la tâche, mais aussi à sa démarche cognitive.

- Anne-Sophie explique : *Je mets ça sur ça.*
- Je précise : *Tu te sers une fois du gabarit, et après tu superposes les bandes.*

En fait, Anne-Sophie a besoin de trois bandes de la même longueur. Dans un premier temps elle utilise le gabarit de la fiche technique, puis cette bande devient gabarit pour choisir les deux autres.

Ma rétroaction est destinée à l'enfant qui s'exprime, et aux autres enfants du groupe. Peu à peu, nous partageons un langage commun pour verbaliser actions et démarches. Tous les enfants ont été confrontés au même problème de départ : réaliser un poisson de papier en se référant à une fiche technique.

Cette « action commune » a suscité des réseaux d'aide.

- Je demande : *Isabelle, quelqu'un t'a aidée ?*
- Isabelle : *Marine m'a aidée.*
- Marine : *Je lui disais oui ou non. Quand elle disait : « c'est pour la nageoire ? », je lui disais oui ou non.*
- M : *Thomas, quelqu'un t'a aidé ?*
- Thomas : *Isabelle m'a aidé.*
- M : *Qu'est-ce qu'elle a fait pour t'aider, Isabelle ?*
- Thomas : *Elle a dit oui ou non.*

Un réseau d'aide commence à fonctionner. Marine a aidé Isabelle qui ensuite a aidé Thomas.

Plusieurs expliquent leurs critères pour choisir celui qui apportera son aide : quand je demande à Damien pourquoi il a demandé de l'aide à Victoria, il répond : « *Parce que quand j'avais fait le poisson boule elle m'avait aidé et j'avais bien réussi* ».

Je remarque que les enfants ne se choisissent pas sur un mode affectif (le copain, la copine) mais sur un mode évaluatif : celui qui a réussi cette activité ou une autre tout aussi difficile saura apporter une aide efficace. Les enfants prennent peu à peu conscience que l'entraide peut être quelque chose de positif.

Il a fallu vivre plusieurs moments de discussion en petits groupes pour que les enfants citent ces relations d'aide, et surtout pour qu'ils parlent d'entraide et ne s'accusent plus de « tricher » ou de « faire pareil ».

Puis je propose aux enfants de comparer le résultat au modèle. Ils disposent de petites images de trois visages aux expressions très différentes : très content, content, pas content du tout.

- Je demande à Victoria : *qu'est-ce que tu penses de ton poisson ?*
- Victoria aligne six bonshommes très contents et déclare : *j'ai bien réussi le corps, les nageoires.*
- Je pose la même question à Damien qui choisit un bonhomme content : *moyen, parce que la bouche elle est mal faite. La queue elle est pas assez arrondie aussi. C'est un peu bien mais la bande elle est plus grande.*

Parfois, l'enfant est content de son résultat, mais pas les autres enfants du groupe. Par exemple :

- Pierre Gaétan : *content. J'ai réussi la bouche, les nageoires, la queue, le corps.*
- Quentin : *le poisson est trop grand.*
- Pierre Gaétan : *je trouvais pas les tailles petites. J'ai choisi plus petites, plus moyennes et plus grandes.*

Plusieurs enfants comme Pierre Gaétan ont travaillé intuitivement, sans vérifier la longueur des bandes à l'aide des gabarits.

Les enfants s'approprient peu à peu la fiche technique qui prend son

statut d'outil. Les critères d'évaluation apparaissent également : sens du montage, choix correct des bandes, exactitude du nombre de bandes.

Prendre conscience de ces critères pourrait conduire à proposer une remédiation, mais remédiation et affectivité ne font pas toujours bon ménage. La plupart des enfants considèrent que leur poisson est « beau » et s'il est différent du modèle, ce n'est pas un problème! Cependant, au fil des échanges dans le groupe, ils consentent à comparer leur poisson au modèle.

Conclusion

Au cours de l'année, les enfants se familiarisent avec ce type d'échanges. Ils adoptent une attitude critique : ils mettent en question les consignes, ils demandent à comparer, à vérifier. Ceci de façon modeste et, il est vrai, difficile à évaluer, si ce n'est en recueillant attentivement les propos des enfants. Je terminerai en citant ceux de Marine : *avant j'y arrivais mais là j'ai bien compris dans ma tête que j'y arrivais.*

Exemple de scénario en Sciences de la Vie et de la Terre

Dominique PROUST-MONSAINGEON¹
Praticien-Chercheur, LAREDESCO

Le contexte

Il s'agit d'une classe de 6^e où je me propose de faire construire aux élèves le concept de *schéma* fonctionnel que les élèves confondent avec le dessin d'observation.

Le schéma, comme le dessin d'observation, sont des « images » beaucoup utilisées en sciences. Ces « images » n'ont pas la même fonction : le schéma sert à expliquer un mécanisme, un processus ; le dessin est descriptif, il n'est pas caractérisé par un sens de lecture, ce qui est le cas du schéma.

Schéma et dessin d'observation sont des outils avec lesquels l'élève devra se familiariser dès le début du collège, mais qui sont souvent négligés en tant qu'objet d'apprentissage.

La règle du jeu est posée, reformulée par quelques élèves, elle sera redonnée aussi souvent que le besoin s'en fera sentir au cours de la séance.

¹ Dominique Proust-Monsaingeon est formatrice d'enseignants et Professeur en Sciences de la Vie et de la Terre au collège. Elle expérimente une approche méta-cognitive qui vise à rendre les élèves conscients d'une démarche scientifique et des outils intellectuels propres à cette discipline. Ces derniers peuvent être des schémas, des graphiques aidant à comprendre les questions qu'on se pose. Elle a soutenu un mémoire de DEA en octobre 2000, à l'Université de Nantes voir références.

L'activité est conjointe : guidés par l'enseignant, les élèves exploreront et compareront des cas : exemples et contre-exemples de schémas (objets communs d'attention) pour arriver à une signification négociée des attributs du schéma.

L'enseignant accompagne l'interaction en amenant les élèves à préciser et à justifier leur pensée, à en vérifier la pertinence par rapport à l'objet de l'apprentissage ; et ceci tout au long de la séance.

Le dialogue professeur - élève qui fonctionne au début du cours, est relayé par un échange élève - élève dès que s'amorce la compréhension ou la reconnaissance de la règle du jeu.

Lorsque la classe est familiarisée avec la démarche de construction du savoir (démarche qui procède par comparaison et s'exprime au travers de scénarios variés), je peux utiliser assez vite des mots comme : critère, catégorie, validation de l'hypothèse ; les élèves s'en emparent pour dialoguer entre eux.

Quand la participation est optimale dans la classe, le professeur est relégué au rang « d'outil » : les élèves l'utilisent pour laisser une trace écrite de leurs idées, répondre ponctuellement à une question qu'ils se posent comme pourrait le faire un dictionnaire. Ils acceptent qu'il soit garant de la participation de chacun (dans le cas où tous veulent s'exprimer en même temps). Il est un expert à qui l'on peut s'adresser comme à un pair.

Les élèves se donnent progressivement le statut d'une équipe de chercheurs, ils le montrent par une attitude critique vis-à-vis des idées émises par leurs pairs ou par leur propre capacité à remettre en cause leurs premières propositions. Ils acceptent d'avancer par approximations successives. Une relation collaboratrice s'installe entre eux, ce qui facilite par la suite le travail en sous-groupes.

Question d'une élève à l'issue de la séance de construction

Comme indice de cette participation, je voudrais maintenant rapporter la question qu'une élève m'a posée en aparté à la suite de cette séance de construction :

- « *Madame, un schéma « faux », est-ce un contre-exemple* » ?

Je lui confirme que s'il manque une caractéristique essentielle à son schéma, comme par exemple le sens de lecture ou le titre, cela devient un contre-exemple. Son schéma n'est donc pas tout à fait juste. J'ajoute que l'adjectif « faux » ne suffit pas, il faut savoir en quoi son schéma est faux. Elle me répond alors : « *je pensais que ce qui est faux n'est rien, ne vaut rien ; alors, à partir du faux, on peut réfléchir* ».

Analyse de l'intervention de l'élève en référence au cadre théorique de la médiation socio-cognitive

Cette élève a pris conscience de la valeur du contre-exemple comme «outil intellectuel» pour apprendre.

Sa question relève d'une certaine prise de conscience du processus par lequel elle est passée pour construire le concept de schéma, et non seulement du résultat atteint.

L'attention conjointe des élèves et du professeur portée un certain nombre de fois au cours de la séance sur le contre-exemple, a permis à cette élève de construire plus que le concept de schéma. Elle s'est approprié un outil intellectuel pour comprendre, elle a progressé dans son autonomie.

Sa démarche auprès du professeur à la fin du cours, son déplacement vers le bureau, montrent un réel désir de comprendre, motivation intrin-

sèque née de son engagement affectif et cognitif dans un projet d'apprentissage, de l'aboutissement du projet, de la satisfaction du résultat atteint.

Ce type de réflexion d'élève n'arrive pas à chaque séance de construction de savoir, on ne peut le prévoir. Il permet simplement, lorsqu'il se produit, de mesurer la qualité de la participation de l'élève et son implication dans le processus implicite que l'on souhaite faire fonctionner dans un premier temps, pour le rendre conscient dans un second temps.

Il est valorisant pour l'enseignant d'avoir acquis de vrais outils de recherche, les indices de la participation se renouvellent d'un groupe à l'autre et, si on y est attentif, on peut enseigner trois fois de suite le même contenu sans avoir jamais l'impression de redite.

Négocier le sens : un signe pour se comprendre au jour le jour

Sylvie LEONE¹
Praticien-Chercheur, LAREDESCO

Mettre en mots... ce n'est pas aussi évident que cela ! J'ai envie de titrer l'exemple qui suit : « le droit de dire ».

Pour cet exemple, il faut vous imaginer dans le contexte : vous êtes face à une classe d'une dizaine de jeunes de 13-14 ans. Ils sont en 4^e et ils n'ont rien de particulier... hormis le fait qu'ils sont tous sourds profonds. Cela signifie donc que la parole, entre autre, leur est inaudible. En conséquence, si vous pourriez probablement comprendre certains d'entre eux, je pense qu'il vous serait certainement très difficile de comprendre les mots prononcés par une bonne partie de mes élèves, leur parole orale étant souvent des sons monocordes ponctués de cris.

Alors, comment communiquons-nous ? De deux façons (très souvent en simultanéité) : oralement et à l'aide des signes de la langue des signes, tout dépend de leurs habitudes de communication.

¹ Sylvie Léone est professeur de mathématiques au collège. Vu le contexte particulier de sa classe - et vous allez comprendre - elle s'intéresse spécialement au rôle des symboles pour penser et pour comprendre ainsi qu'à la différence entre les mots et le sens. Sylvie a obtenu une Maîtrise, soutenu à l'I.S.P (voir références) et un DEA, soutenu à l'Université de Paris VIII en 1999 (voir références) sur la conceptualisation en mathématiques et commence sa thèse.

Enseigner à des sourds profonds revient très souvent à regarder au microscope : tout semble y être exagéré, et je pense que cela peut représenter un bon éclairage pour mettre en évidence les processus d'acquisition des connaissances, ceci tant pour les sourds que pour les entendants.

Ces conditions d'enseignement nous apprennent :

1. qu'enseigner les mathématiques à des sourds, c'est tenter d'allier au quotidien trois langues : celle de l'enseignant qui s'exprime oralement, celle du jeune sourd qui s'exprime en langue des signes et le langage mathématique.
2. Cela nous apprend que, dans cette triple articulation, on ne peut négliger la langue de l'élève, qui est aussi importante que celle de l'enseignant. La nier serait les réduire au silence.
3. Cela nous apprend que la médiation (ici celle de l'enseignant), favorise le passage d'une langue à l'autre permettant de véhiculer le sens et donc l'appropriation des concepts.

Pour enseigner parallèlement dans des classes de sourds et dans des classes d'entendants, je peux constater que les trois points que je viens d'énoncer restent exacts lorsqu'il s'agit d'enseigner à des entendants, sous réserve d'un remplacement de « la langue des signes » par la prise en compte de l'expression des élèves.

Les mathématiques ont cela de particulier : elles entrent «rarement» dans les conversations quotidiennes hors de l'école. Dès lors, si nous voulons communiquer, mes élèves et moi, il nous faut inventer des signes correspondants aux concepts étudiés.

Notre objet commun d'attention aujourd'hui est le théorème de Pythagore, dont vous vous souvenez sûrement, et qui s'exprime de la façon suivante : « dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés ».

En classe, nous faisons les approches numériques puis démonstratives par différentes activités.

Puis nous faisons une première fois le point comme nous en avons l'habitude, selon des « règles du jeu » qui structurent notre démarche. Quelles règles du jeu ? En fait, elles consistent à confronter, à comparer des situations. De ces activités d'observation et de dialogue sur ces situations émergent petit à petit des éléments pertinents qui permettent de discriminer, de définir, bref de conceptualiser. Ces éléments de reconnaissance sont appelés *attributs* (mes élèves sourds disent, en langue des signes, *propriétés*).

Au cours de l'année, ces *règles du jeu* sont devenues implicites.

- Le professeur : *nous ne pouvons pas continuer à signer Pythagore en dactylographie, c'est trop long... Quel signe pouvons-nous inventer pour exprimer ce théorème de Pythagore ?*

Hors de son écriture conventionnelle, mes élèves sourds expriment le théorème de Pythagore.

- Wallès : *Il faut d'abord un triangle rectangle (signe).*
- Florent : *Et puis il y a un calcul (une égalité) avec des puissances 2 (signe).*
- Wallès : *Mais l'hypoténuse, c'est particulier (signe).*

Chaque élève de la classe est concerné par la proposition de signes, dans cette expression qui est la leur et non la mienne puisque je suis entendante. J'interviens pour rassembler les idées, demander la justification de tel ou tel signe proposé.

Le reste de la classe convient alors d'une mise en œuvre de la conclusion qui est symbolisée par l'autre main qui signe le mot « calcul » à la place du troisième côté de ce triangle (donc de l'hypoténuse).

Ainsi ce sont alors les attributs essentiels de ce théorème qui sont un tremplin pour nous lancer dans la création de signes qui nous permettent de communiquer.

Le modèle opératoire du concept qui fait partie de notre outillage pédagogique est un outil intellectuel important pour nous. Il sert d'objet d'attention commune pour structurer le savoir et pour faire le lien entre le sens et les mots. Il nous donne un langage commun pour en parler.

Il nous permet de prendre appui sur le caractère motivé de certains signes de la langue des signes, c'est-à-dire cette condensation du concept par le « signe » qui le nomme et d'un exemple qui le représente. Si je fais cercle (signe) ou triangle (signe), vous voyez bien de quoi je veux parler, transformant ainsi ce que certains nomment un handicap en un atout.

Conclusion

Britt-Mari BARTH

Nous sommes sans doute tous d'accord sur des finalités qui visent à faire de tous les élèves de futurs citoyens responsables, autonomes, qui participent à leur propre culture et la font évoluer avec les autres, plutôt que de la subir et de s'en exclure...

La question qui se pose alors est de savoir ce qui permet d'y arriver :

- Quel est le rôle de l'école ?
- Quel est le rôle de l'enseignant-médiateur ?
- Quels cadres théoriques nous permettent de penser ces questions ?

Dans notre travail, nous sommes parties de l'hypothèse que, pour arriver à une participation réelle de tous les enfants, il faut les instrumenter d'abord et leur offrir un compagnonnage à la fois affectif et cognitif qui leur donne confiance en eux et envie de participer d'une façon de plus en plus autonome. Le rôle du maître est alors essentiel. C'est son action qui va orienter la manière dont ils vont apprendre et connaître, ce qui va influencer ce qu'ils vont devenir. Nos dispositifs de recherche visent à préciser ce rôle et à

étudier les conditions dans lesquelles il s'exerce.

Le cadre théorique de Vygotski se prête à ces interrogations et c'est pourquoi nous avons souhaité l'approfondir - avec James Wertsch et vous tous.

Réactions du Professeur Wertsch

Tout d'abord je tiens à remercier l'ensemble des intervenantes pour les exemples, pour les questions très intéressantes qu'elles ont posées, pour les observations qu'elles ont pu faire, sur la base d'une expérience pédagogique de terrain. Je dirais que pour mieux éclairer le sens de la pensée vygotskienne, il peut être utile de se référer à son hypothèse fondamentale sur la nature de la conscience humaine : la conscience humaine se forme d'abord sur un plan social et ensuite sur un plan individuel. C'est une thèse assez radicale dans la mesure où il ne dit pas simplement que le contexte social ou l'environnement social est le cadre dans lequel se fait l'apprentissage individuel, mais il affirme que l'ensemble des processus cognitifs et affectifs se déroule et se construit d'abord sur un plan social, et ensuite que la même chose se construit et s'élabore sur un plan individuel.

L'hypothèse vygotskienne sur la nature de la conscience humaine contredit une hypothèse de base qui sous-tend l'ensemble de la psychologie et de la pédagogie : celle d'un individualisme de la pensée. D'après cette hypothèse, nous ne pouvons pas comprendre les processus sociaux si nous ne commençons pas par comprendre d'abord le plan individuel. Par exemple un groupe social ne saurait exister sans les individus d'abord, donc on commence par les individus. Cette hypothèse est assez répandue, aux États-Unis en tout cas, dans le domaine de la psychologie dite individualiste. Ce que Vygotski dit et que les exemples que nous venons d'entendre montrent bien, c'est que cette hypothèse est peut-être erronée puisque les processus sociaux sont le premier lieu où s'établit l'ensemble des processus cognitifs, ensuite l'ensemble des processus se déploie à un niveau individuel. Mais effectivement, il est nécessaire d'étudier comment ces processus s'élaborent.

Ce que Jerome Bruner et Britt-Mari Barth soulignent à très juste titre, c'est l'importance des « formats » pour inciter l'enfant à participer à ce processus qu'est l'interaction sociale.

Pour comprendre comment se fait l'apprentissage individuel dans ce système, j'aimerais reprendre l'expression d'une émule de Vygotski, Courtney Cazdan, qui travaille à l'université de Harvard. Elle dit que « la performance vient avant la compétence » (performance dans le sens action). C'est une expression qui me paraît fort utile, car elle s'oppose à l'idée de séquences du développement, selon les thèses chomskiennes qui soutiennent que les compétences linguistiques et cognitives sous-tendent la performance. Selon Cazdan, avant d'avoir des compétences, avant d'acquérir l'aptitude à la lecture ou le raisonnement mathématique ou scientifique, nous participons à des performances sans forcément comprendre ce que nous sommes en train de faire.

Cette expression « performance avant la compétence » explique de quelle manière nous pouvons participer à des performances avant de comprendre pleinement les implications de ce que nous sommes en train de faire ou de dire, et c'est là, je crois, que les processus sociaux jouent leur rôle et prennent leur place. Par exemple, je peux tout à fait participer à une activité pédagogique ou éducative avec un mécanicien automobile sans forcément comprendre les implications de ce que je suis en train d'accomplir. Un enfant peut participer à des activités de lecture, de réflexion mathématique ou scientifique, et même à des activités métacognitives, avant de prendre conscience de leur teneur. En fait, il répond à des questions posées par quelqu'un d'autre. En répondant à ces questions, il entre dans un processus social. Si je demande à ce mécanicien automobile : « est-ce que la voiture démarre bien lorsqu'il fait froid, lorsqu'il neige ? », je participe à une activité dont le niveau cognitif est plus élevé que celui dont je dispose, mais j'y participe néanmoins.

Dans cette perspective, le type de performance sociale auquel nous participons prend donc toute son importance dans la mesure où nous essayons de développer ces compétences individuelles. Il est très important de reconnaître que la transition, le passage, de la « performance » à la compétence

n'est pas simplement un processus mécanique d'intériorisation. Il demande une participation, une négociation du sens, qui doit se faire d'une manière active, au sein de chacun des apprenants. C'est cela que montraient les exemples ce matin et c'est un point extrêmement important. Il ne s'agit pas seulement d'une performance mécaniste puis d'un apprentissage intériorisé qui aboutiraient à une compétence individuelle, mais plutôt, d'une compétence individuelle qui se transforme, qui s'élève, pour pouvoir participer à une performance sociale.

Dans cette perspective, il est tout à fait possible de formuler nos pensées sans avoir conscience du sens plein et entier que peut avoir ce que nous disons. Il est possible de formuler des choses dont le sens dépasse celui que nous leur attribuons. Il y a un débat sur le rôle que le langage joue dans la « performance » sociale ou dans les compétences individuelles. Je dirais que cette transition, ce passage de la performance sociale à la compétence individuelle se fait par le truchement d'une négociation de sens. Nous apprenons par exemple à utiliser le langage qui ensuite offre la possibilité de réfléchir au langage lui-même. Mais nous apprenons d'abord à utiliser ce langage, comment l'utiliser, comment passer par ce médiateur que peut être le langage, pour aboutir ensuite à une capacité réflexive sur le langage lui-même.

J'aimerais faire intervenir dans notre débat un autre auteur, un philosophe des sciences qui s'appelle Thomas Kuhn, et dont les thèses s'appliquent assez bien aux exemples qui ont été exposés aujourd'hui. Il dit par exemple que l'apprentissage scientifique, professionnel, lorsque l'on veut devenir chimiste ou physicien, passe d'abord par des expériences de laboratoire. C'est une fois que l'on a réalisé les expériences en laboratoire, que l'on commence à comprendre les principes scientifiques généraux qui sous-tendent ces expériences. Or on se fonde souvent sur une hypothèse inverse, qu'il faudrait d'abord comprendre les principes abstraits, et ensuite les appliquer dans les expériences de laboratoire. Thomas Kuhn s'est penché sur les révolutions scientifiques et il a constaté que c'est bien dans le sens inverse que l'apprentissage se fait, de la même manière que dans la socialisation c'est d'abord l'apprentissage du langage qui intervient, et ensuite

la réflexion, la capacité réflexive sur le sens du langage, donc la capacité à arriver à une théorie abstraite sur le langage. La même chose s'applique aux révolutions scientifiques et au cheminement scientifique, et je crois que ces thèses peuvent tout à fait être pertinentes dans le débat qui nous occupe aujourd'hui.

Il me semble, que les exemples de ce matin nous suggèrent deux grands domaines de réflexion : Le premier concerne la possibilité pour les élèves de participer aux activités pédagogiques. Quels sont les « formats », quels sont les langages ? Par exemple, dans l'exemple des mathématiques, la participation sociale, la « performance » sociale, est différente parce que trois langages sont impliqués, plutôt que deux ou un seul. Cela fait une différence quant à la participation sociale et quant à nos attentes au niveau de la compétence individuelle. Ce que nous savons utiliser dépend de la façon dont nous pouvons participer à la performance sociale.

Mais, nous voulons également encourager la possibilité de réfléchir sur ce que nous savons faire et cela implique encore un autre genre de participation : la réflexion métacognitive. Lorsque l'on dit « d'abord la performance, ensuite la compétence individuelle », lorsque nous affirmons que nous savons d'abord par le biais d'exemples et par l'utilisation du langage, c'est seulement ensuite que nous arrivons à des concepts abstraits et à la compréhension de l'existence d'une structure théorique : nous voulons souligner cette deuxième phase qui consiste à réfléchir sur ce que nous savons. Cette réflexivité métacognitive consisterait, par exemple, à réfléchir au type de langage que nous utilisons ou aux limites de ce langage. Dans les activités de lecture, il s'agirait de poser des questions à propos du texte puis de prendre conscience que certaines questions sont peut-être plus pertinentes que d'autres, de même dans les activités de résolution de problèmes mathématiques.

Questions du public

Josépha Vermote et Marie Milis . Nous avons apprécié dans les exemples la façon dont l'enseignant-médiateur écoute les élèves, s'intéresse à leurs observations. Les enseignants ne se considèrent-ils pas trop souvent comme les seuls experts? Alors qu'ils pourraient donner une expertise aux enfants qui est celle de ne pas connaître. Les enfants pourront alors nous montrer par où ça passe d'apprendre.

Chantal Paisant : L'exemple en maternelle me met cette question à l'esprit : la place de l'imaginaire dans ce processus d'apprentissage. Dans l'exemple du petit et du gros poisson - comme par hasard c'est la baleine, ce qui n'est pas rien au niveau affectif - quelle place est accordée à l'imaginaire, au dialogue, avec le développement d'une pensée, en relation interactive avec l'autre? Pensée, langage, et imaginaire... Pour quelqu'un comme Vygotski qui a été tellement interpellé par la littérature, faut-il ouvrir aussi cette dimension-là? Il me semble, qu'il y a là quelque chose d'essentiel, et je ne sais pas ce qu'on en fait, sauf en maternelle.

Britt-Mari Barth : Nous avons hésité à prendre cet exemple, de crainte que cela induise l'idée qu'il faut tout copier, et qu'il n'y a pas de créativité et donc de relation à l'imaginaire... Mais pour être créatif, il faut également avoir des outils et apprendre les modèles des autres. Il y a deux voies, et je crois qu'il faut les deux. Howard Gardner est allé en Chine pour étudier cela, avec quelques doutes... Mais pour ces enfants qui passaient leurs journées à tout copier, à tout refaire comme le maître... c'est une façon de s'approprier les outils pour après... Mais vous avez parfaitement raison, il faut des moments pour exercer l'imaginaire, et je crois qu'en maternelle il y en a...

James Wertsch : Une remarque me vient à l'esprit après avoir entendu ces questions très intéressantes, notamment sur le rôle de l'enseignant vis-à-vis des enfants qui sont experts en matière de « ne pas savoir ». Les enfants ne savent pas encore et donc le pédagogue est le mieux placé pour savoir de quelle manière appréhender celui qui ne connaît pas encore ce savoir que véhicule la société. Les thèses vygotkiennes proposent un espace

intermédiaire entre ce savoir proposé par la société et l'imagination des enfants. Je suis convaincu que même tous ces enfants chinois qui copient des choses toute la journée le font en faisant intervenir leur imagination, et de manière individuelle. Même si la part de leur imagination n'apparaît pas de manière évidente, elle se dessine progressivement. Je ne crois pas que l'on puisse dire qu'il y aurait d'un côté une imagination individuelle qui s'épanouit et de l'autre un transfert des connaissances. Ce que Vygotski propose, c'est cet espace qui se trouve à mi-chemin entre les deux, et où se fait la rencontre : entre l'imagination individuelle et le savoir que propose la société par le truchement de ce traducteur / médiateur qu'est le pédagogue.

Communiquer pour apprendre : La pédagogie interactive du CRESAS

Marianne HARDY
Christiane ROYON
Françoise PLATONE
Chercheurs au CRESAS

Nous travaillons toutes trois au CRESAS : un centre de recherche sur les causes de l'échec scolaire et les moyens d'y remédier, qui fonctionne dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique¹.

Nos premières études sur l'échec scolaire, et notamment des observations menées en classe, nous ont fait penser que les pratiques éducatives majoritairement en vigueur jouaient un rôle très important dans la marginalisation et l'exclusion scolaires ou la passivité d'un certain nombre d'élèves, notamment ceux appartenant à des milieux socio-culturellement défavorisés.

Notre problème est alors devenu le suivant : comment mobiliser tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles, dans le processus d'apprentissage scolaire ?

¹ Pour davantage d'information, voir notamment Stambak Mira : « Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS » et Hardy Marianne : « Pratiquer à l'école une pédagogie interactive ». In : « L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales », *Revue Française de Pédagogie*, n° 129 octobre - novembre - décembre 1999 (Dossier coordonné par Françoise Platone).

Pour traiter cette question, nous nous sommes appuyées sur une vision théorique des processus d'apprentissage, une vision constructiviste de type piagétien, à l'intérieur de laquelle très vite, nous avons été amenées à souligner le rôle prépondérant des interactions sociales, des échanges, de la communication entre les partenaires dans la construction des connaissances, et, tout particulièrement, le rôle des échanges entre enfants.

Des observations réalisées quasi-simultanément dans deux types de contexte nous ont mises sur cette voie :

- Il s'agit d'une part d'observations conduites dans certaines situations dans les crèches. Certaines d'entre nous, qui étaient entrées dans ces structures pour étudier le développement des jeunes enfants, ont remarqué que dès le plus jeune âge les enfants cherchaient à se regrouper pour échanger et mener ensemble des activités partagées. L'analyse de ces activités, lorsque le contexte aménagé par les adultes leur permettait de se développer, a mis en évidence l'élaboration de savoirs qui s'y produisait à travers l'échange et la confrontation entre enfants².
- L'autre série d'observations a été réalisée dans des situations expérimentales construites pour observer des enfants d'école maternelle (enfants de trois à six ans). Ces situations avaient été aménagées par nos soins en marge de l'institution scolaire. Elles cherchaient à mettre en évidence les compétences des enfants que les conditions traditionnelles de l'examen psychologique individuel nous semblaient pouvoir masquer. En conséquence, les conditions que nous proposons aux enfants étaient très différentes et caractérisées par un travail en petits groupes, l'incitation à la collaboration, de la latitude et du temps accordés aux enfants pour qu'ils puissent dégager eux-mêmes des thèmes ou des problèmes précis à l'intérieur des champs de connaissance que nous souhaitions les voir travailler. Enfin, en tant qu'adultes, nous n'intervenions que de façon mesurée, soit pour apporter un élément de connaissance ajusté au problème du moment,

² STAMBAK M. et Al. (1983) : *Les bébés entre eux...* Paris, PUF.

soit pour stimuler ou relancer la dynamique entre enfants en cas de besoin.

Dans de telles conditions, nous avons pu mettre en évidence que tous les enfants examinés pouvaient apprendre, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou socio-culturelles.

Dans ces deux séries de recherches, et dans des travaux ultérieurs conduits avec des éducateurs et des enseignants volontaires, nous avons pu montrer la volonté de communiquer qui existe chez les enfants, l'intérêt que chacun porte aux réalisations des autres, la capacité qu'ils ont à développer ensemble des « dynamiques interactives constructrices de savoirs ». L'analyse de ces dynamiques a montré que les échanges entre enfants sont constructifs notamment parce que les apports des uns complètent l'apport des autres dans les réalisations communes ; l'observation mutuelle permet aux idées de circuler ; à travers les interventions des uns et des autres, l'objet étudié apparaît sous des aspects inattendus, la résistance d'autrui oblige à l'argumentation, à l'objectivation de la pensée et au recul réflexif.

Toutefois, pour se développer, de telles dynamiques nécessitent une condition fondamentale : que les relations entre partenaires soient les plus équilibrées possibles. Par relations équilibrées, il faut entendre des relations telles que chacun, quel que soit son statut dans le groupe (par exemple : bon élève ou mauvais élève, adulte ou enfant, grand ou petit, riche ou pauvre) se sente autorisé à exprimer sa pensée, en parole ou en acte, et puisse la confronter à celle d'autrui, sans crainte de se faire juger ou disqualifier.

De telles relations ne sont généralement pas données d'emblée, sauf dans le cas des très jeunes enfants et encore, sous certaines conditions organisationnelles. Par exemple, qu'il y ait suffisamment de matériel disponible par rapport au nombre d'enfants présents, ou autres conditions de ce type.

À l'école, et ceci dès l'école maternelle, on constate que les relations ne sont pas forcément équilibrées, même entre enfants, du fait que des statuts inégaux ont déjà pu se construire : bons élèves / mauvais élèves par exemple, ou rapports de force entre enfants fondés sur d'autres critères.

Il appartient aux pédagogues d'induire une équilibration des relations en créant une certaine écologie sociale accordant droit de cité et de parole à tous les partenaires à partir de la création d'un espace d'intérêts et de réalisations communs.

Sur ces bases, nous avons ensuite recherché comment mettre en place à l'école des conditions favorisant de telles dynamiques interactives constructives de savoirs. Cette visée a conduit à travailler avec des enseignants volontaires pour apprendre à provoquer de telles dynamiques sur les contenus d'enseignement, pour construire un ensemble de compétences que nous avons appelé « pédagogie interactive ».

Ces compétences, dont l'exploration n'est pas forcément achevée, portent notamment sur :

- les caractéristiques des situations éducatives proposées aux enfants : nature des tâches, durée, organisation matérielle, nombre d'enfants par groupe.
- les rôles multiples que les éducateurs doivent remplir au cours des séances, qui comportent au moins trois aspects : observation participante qui cherche à saisir la signification des réalisations du groupe d'enfants ; vigilance sur la participation de tous à travers des relations équilibrées ; apport mesuré, si nécessaire, d'éléments de connaissance utiles au développement des activités mises en œuvre par les enfants.

Sur le plan méthodologique, de tels résultats sont obtenus en travaillant en collaboration étroite avec des équipes d'éducateurs engagés dans un processus de transformation de leurs pratiques. Ce processus est régulé par l'analyse des effets sur les enfants des pratiques mises en œuvre. Cette analyse consiste notamment en une microanalyse d'enregistrements vidéo de séquences éducatives interactives. Cette démarche fait apparaître notamment le contenu des échanges et la façon dont ils s'articulent entre eux.

Pour illustrer ces propos, nous développerons maintenant l'analyse d'un moment de co-construction de notions grammaticales observé dans une classe réunissant des enfants de cinq à huit ans.

Cette séquence a été produite au cours d'un travail en coopération entre chercheurs du CRESAS et l'équipe de l'école ouverte des Bourseaux. Cette école s'est ouverte en 1981, avec un projet affiché d'éducation active et coopérative s'appuyant sur la richesse de groupes multi-âges. A l'époque de notre rencontre, les enseignants avaient pu éprouver les bénéfices des interactions entre enfants d'âge différent (en particulier ceux liés au tutorat) mais ils souhaitaient mieux comprendre de quoi étaient faites ces interactions et comment elles intervenaient réellement dans les apprentissages des enfants.

Pour notre part, nous avons eu l'occasion de mettre en place la pédagogie interactive avec différents enseignants, et sur différents champs de connaissance mais seulement à l'échelon d'une ou deux classes et nous étions fort intéressées par l'occasion de la développer à l'échelon d'un établissement entier.

Le champ retenu pour cette collaboration a été celui de la grammaire du fait que l'équipe d'enseignants s'y sentait le plus en contradiction avec ses orientations constructivistes et coopératives. L'expérimentation a intéressé toute l'école, du cycle 1 au cycle 3, avec un investissement plus fort au départ sur le cycle 2 qui regroupe donc par classe un tiers d'enfants de 1ère année (5-6 ans = GS), un tiers de deuxième année (6-7 ans = CP) et un tiers de 3ème année (7-8 ans = CE1).

L'initiation à la grammaire a été prise comme une occasion donnée aux enfants d'aborder différents aspects fondamentaux de la langue à partir de l'usage qu'ils en avaient. Elle s'est donc ancrée sur différentes activités collectives d'expression (marionnettes, théâtre, écriture de petits scénarios) à partir desquelles pouvaient être établies avec les enfants de premières formalisations sous forme d'affichages. Par ailleurs, pour permettre aux enfants d'exercer diverses notions ainsi rencontrées, différents jeux étaient créés et proposés régulièrement. Parmi eux, celui que nous détaillons maintenant : le jeu de la phrase minimale. Il s'agit d'inventer oralement des phrases aussi brèves que possible et de les segmenter en éléments constituants dont on identifie les fonctions (sujet, verbe, éventuellement complément). Cette réflexion orale est menée chaque matin successivement par trois ou quatre enfants devant la classe entière, chacun devant obtenir l'accord de la classe

sur son analyse avant que le secrétaire du jour, une troisième année (= CE1, 7 ans), ne la consigne sur le cahier de classe.

On pourrait penser que cet exercice répétitif, d'apparence simple, ne mobilise qu'un schéma d'action minimal (couper la phrase en trois morceaux, appeler le premier « sujet », le second « verbe » et le troisième « complément »); en fait, quand on y regarde de près, on voit qu'il mobilise différents niveaux d'analyse de la phrase, sur le plan du sens et de la forme et qu'il est l'occasion, dans la répétition, de rencontrer des difficultés inattendues en raison de la richesse de notre langue que les enfants mobilisent naturellement à l'oral.

Ainsi la phrase « j'arrose les plantes », produite par Virgil et dont nous allons étudier l'analyse qu'il en fait avec l'aide de ses camarades, comportait plusieurs ordres de difficultés : un mot multi-catégoriel (plantes), une forme pronominale créant une forte cohésion entre le sujet et le verbe, un pronom à la première personne du singulier, auquel on ne peut donc rien substituer et, enfin, l'élision du « e » de « je ».

Par une microanalyse séquentielle des trois minutes de travail sur cette phrase, nous allons tenter de cerner la dynamique d'échanges entre enfants et d'en évaluer les effets sur leurs démarches intellectuelles. Les protagonistes de l'échange analysé sont Virgil, l'auteur de la phrase, âgé de sept ans, Romain, le secrétaire du jour, âgé aussi de sept ans et deux enfants du public qui vont prendre spontanément la parole : Kadiatou, six ans et Adama, sept ans.

L'analyse révèle un déroulement en trois épisodes :

- Le premier est celui de *l'émergence du problème* due à la conjugaison de points de vue différents.
- Le second, très bref, est celui d'une *résolution individuelle* par une élaboration notionnelle sous une forme que nous avons appelée la « s'explication ».
- Le troisième est celui du *partage*; il commence par la controverse de l'explication individuelle et débouche, après un détour par un cas

plus simple, sur des reconstructions partielles, avant que ne prennent place la transmission d'éléments notionnels par l'adulte et la synthèse à deux voix par les enfants.

Tableau 1: Émergence d'un problème

Virgil	Romain	Autres
	alors. (compulse son carnet) Virgil!	
alors euh : j'arrose les plantes	analyse	
<i>j'arrose</i> eh ben...c'est le su...jet, et puis <i>les plantes</i> eh ben c'est QUOI		Kadiatou : le verbe
	c'est bon ou c'est pas bon	
c'est bon; (expression de doute) le sujet c'est <i>j'arrose</i> et puis <i>les plantes</i> c'est QUOI		K : non! non! c'est l' verbe!
eh!		
	t'avais dit <i>les fleurs</i> , t'avais dit <i>j'arrose</i> les fleurs	
non j'ai dit <i>j'arrose les plantes</i>	ah oui! bean alors, analyse	K : le verbe! (insiste)
<i>j'arrose</i> ...		
Adutle : écoutez Kadiatou		
		K :le verbe c'est <i>plante</i>
Alors elle pose une question sur le verbe et elle dit : le verbe, c'est <i>plante</i>		
non c'est..., le verbe eh ben c'est <i>j'arrose</i> (fronce les sour- cils) et pis <i>les plantes</i> eh c'est la question QUOI	(doctoral) eh y'a pas d'sujet, donc ça pose un problème	

Tableau 2: Résolution individuelle

Virgil	Romain	Autres
pourquoi?	(Regarde Virgil) attends! ah non! je sais t'as oublié l'sujet!	
<i>j'arrose c'est l'sujet</i>	non, non je le dis, ja, attends, (les yeux au pla- fond) jjj, le jjé, (regarde à nou- veau Virgil) c'est l'sujet	Adama : vas-y

Tableau 3: Partage et co-construction

Virgil	Romain	Autres
le jé c'est l'sujet!!!	ben oui, en regardant Adama : j'arrose (prend du regard Virgil à témoin)	(A. se tourne vers Romain) ya pas d' <i>j</i> .
	ou/c'non	A : (à Romain) : <i>il arrose</i> , (se tourne vers Virgil) : <i>il arrose les plantes</i>
Adulte : oui, alors si c'est il arrose les plantes, on commence par celle d'Adama. Alors on essaie d'analyser il arrose les plantes, ça va p't'être nous aider.		
<i>il...c'est...</i>	c'est l'sujet	A : <i>il... c'est l'sujet</i>
...le sujet, <i>arrose...</i> c'est	le verbe	A : le verbe
...le verbe et <i>les plantes</i> c'est la ques- tion QUOI		
Adulte : et maintenant si on dit, à la place de il arrose si on dit j'arrose, comment on analyse ?		
ja	C'est pareil, mais sauf qu'il y a <i>j</i> , c'est c'que j'ai dit	A : c'est vrai qu'ya un <i>ja</i>
ja c'est le...sujet pis oh!!! (regard en coin vers Romain)	hein einein! non c'est <i>j, j, j</i> c'est l'su- jet	
Adulte : ça s'écrit comment ?		
	c'est un jé apostrophe	
un ji apostrophe, voilà, l'apostrophe ça fait comme si c'était <i>je</i> mais on ne peut pas dire <i>je arrose</i>		
		A : non! <i>j'arrose</i>
ça ferait drôle <i>je arrose</i>, alors comme on n'peut pas dire <i>je arrose...</i>		
QUOI	donc c'est <i>j</i> , le j-apostrophe le sujet, <i>arrose</i> , c'est le verbe et les... <i>plantes</i> c'est	
	c'est le complément QUOI	

L'émergence du problème

En réponse aux demandes de Romain le secrétaire, Virgil énonce sa phrase « j'arrose les plantes » et l'analyse. Pour attribuer leurs fonctions aux éléments qui la composent, il la segmente en deux constituants *jaroz/les plantes*. Cette erreur initiale, que nul ne relève, rend problématique l'application du terme à terme habituel Sujet - Verbe - Complément que les enfants mobilisent régulièrement.

Virgil sait que les plantes répond à la question « quoi » (d'autant mieux qu'il est réellement l'agent de l'action) mais il se heurte à l'identification du premier élément qu'il a isolé - *jaroz* - qui est à la fois le sujet et le verbe. Par deux fois, bien qu'en hésitant, il lui attribue la fonction sujet : « *jaroz...* eh ben c'est le... sujet, et pis *les plantes* eh ben c'est la question quoi ». Kadiatou, sans doute habituée à voir le verbe en seconde place, conteste l'analyse de Virgil « le verbe c'est *plante* »!

Contraint par l'intervention de l'adulte à prendre en compte la suggestion de Kadiatou, Virgil propose alors, mais sans conviction, de baptiser Verbe le premier segment : « le verbe eh ben c'est *jaroz* » ce qui lui permet de maintenir ce à quoi il tient : « et pis les plantes eh ben c'est la question quoi ».

Romain, dégagé par sa position de secrétaire de l'emprise de l'action de segmentation mais chargé de noter le résultat de l'analyse, a plus de facilités pour comparer la structure annoncée par Virgil à la structure habituellement rencontrée - Sujet - Verbe - Complément. C'est ce qui lui permet de thématiser le problème : « ya pas d'sujet, donc ça pose un problème ».

Résolution individuelle

La réflexion de Romain n'est pas comprise par Virgil, l'auteur, qui interroge : « pourquoi ? ». Cette interpellation fait passer Romain de l'examen de la phrase à celle de l'action de son camarade : « attends... ah non ! je sais, t'as

oublié le sujet ».

Et comme Virgil, qu'il a mis ainsi en cause, s'apprête à réitérer sa première analyse « jaroz c'est le sujet... », Romain interrompt cette oscillation pour rentrer à son tour dans l'action « non - non, je le dis » afin d'étayer son intuition que la structure doit être la même que d'habitude. Cherchant à délimiter sujet et verbe au sein du premier constituant jaroz et sachant que le sujet doit se trouver en première position, il localise d'abord en début de phrase le segment englobant le sujet « ja... » puis ayant en tête que le verbe est « arrose », il trouve les limites du constituant « jjj » construisant ainsi sous nos yeux les bases de la notion qui faisait défaut - l'élosion - « le jje c'est l'sujet ».

Le partage

Contestation

Virgil et Adama qui n'ont pas suivi Romain dans sa vision anticipatrice d'une structure identique, mais qui sont toujours dans l'application de leurs mêmes schèmes d'action (segmentation en deux morceaux puis attribution de fonctions) contestent cette assertion qui ne leur paraît pas avoir de sens.

Romain tente de récuser leurs objections. À Virgil qui use de dérision en insistant sur les assonances : « le jje c'est l'sujet!!! », Romain résiste « ben oui » et, pour vaincre l'incrédulité d'Adama « y' pas d'j », il tente de donner une contre preuve en emphasiant la présence du « j » dans la phrase « jj'arrose ».

Mais Adama, refusant cette forme bizarre, propose après réflexion de lui substituer une forme plus familière et acceptable pour lui : « il arrose... il arrose les plantes ».

Détour

L'adulte se saisit de cette occasion de faire participer à nouveau l'ensemble des enfants à la réflexion en faisant le détour par l'analyse de « il arrose les plantes », phrase proche par le sens et la forme mais qui ne comporte plus la difficulté de l'éliision «... oui alors si c'est , *il arrose les plantes*, on commence par celle d'Adama, on essaie d'analyser *il arrose les plantes*, ça va peut-être nous aider ».

Les partenaires s'acquittent alors aisément, à trois voix, de l'analyse de cette phrase plus classique en accordant toutefois beaucoup d'attention au constituant Sujet : «Adama : il... c'est l'sujet, Virgil : il... c'est ... Romain : C'est le sujet, Virgil : ... le sujet ».

Reconstructions partielles

Lorsque l'adulte tente de faire tirer bénéfice aux enfants de la comparaison de cette analyse partagée avec l'analyse précédente plus délicate : « et maintenant si on dit, à la place de il arrose, si on dit j'arrose, comment on analyse? », chacun reprend le travail à partir de ses propres avancées.

Romain qui, pour réussir l'analyse, avait pris de la distance par rapport à l'exemple particulier de Virgil explicite sa démarche « c'est pareil mais sauf qu'il y a j, c'est ce que j'avais dit ».

Virgil qui au cours du détour par la phrase « il arrose les plantes » a attribué la fonction sujet au premier mot ne comportant qu'une syllabe *il* puis la fonction verbe au mot *arrose*, s'essaie à une nouvelle segmentation de sa phrase initiale : « ja ».

Adama l'accompagne sans doute dans ce début d'action puisqu'il la commente : « c'est vrai qu'y a un ja ».

Virgil poursuit l'application du schéma qui a réussi pour « il arrose» en voulant attribuer les fonctions sujet puis verbe aux deux premiers segments : « ja c'est le... sujet puis r... oh! ». Il se heurte alors, dans l'action, à

la contradiction entre ce découpage en unités d'une syllabe au moins qui correspondent pour lui à la notion de mot et la nécessité d'obtenir des unités qui respectent la signification de la phrase. Cette contradiction lui éclaire de façon rétrospective le sens de l'analyse de Romain qu'il avait précédemment tournée en dérision. En témoignent son exclamation, sa brusque interruption et la façon malicieuse et contrite dont il regarde alors Romain. Ce dernier confirme l'erreur de césure : « hein einein, non, c'est j, j, ... j c'est le sujet ».

Partage et transmission de connaissances

Conscient que chacun a pu avancer dans sa propre réflexion, l'adulte entreprend alors de faire thésauriser au groupe les avancées du jour en les reliant à des notions grammaticales plus formalisées. Pour introduire l'élosion, il aiguille d'abord les enfants sur le lien entre la particule isolée par eux à l'oral et sa notation. A la question de l'adulte : « ça s'écrit comment ? », Romain répond : « c'est un jé apostrophe », l'adulte confirme en corrigeant : « un ji apostrophe voilà » puis apporte des explications : « l'apostrophe ça fait comme si c'était je , mais on ne peut pas dire je arrose ». Adama approuve : « non, j'arrose ».

C'est Romain qui conclut l'exercice en ramassant dans une synthèse appuyée par Virgil tout ce qu'il a construit et compris au cours de la séquence : « donc c'est j, le j apostrophe le sujet, *arrose* c'est le verbe et *les plantes* c'est le complément quoi ».

Interactions et construction de savoirs

Nous venons d'analyser un passage de co-construction entre enfants ayant des savoirs différents et des positions différentes (public, auteur, secrétaire) aux prises avec un même objet de connaissance. Cette analyse nous permet d'éclairer comment des avancées individuelles sont suscitées et orientées par les interactions dans le groupe.

La « s'explication » de Romain

Si nous nous focalisons sur Romain, on peut remarquer que c'est l'interpellation de Virgil : « pourquoi ? » qui lui fait quitter son rôle de Président, garant des règles et des relations sociales (« analyse » : « c'est bon ou c'est pas bon » ?, « ça pose un problème ») pour rentrer à son tour dans la recherche de la solution : « non, non je le dis... ».

Il se lance alors dans une réflexion qui marie le travail sur la matière verbale proposée : « y'a pas d'sujet, ça pose un problème » et l'observation des actions des autres sur cette matière, actions qui lui en ont révélé des aspects particuliers : « je sais , t'as oublié l'sujet ». La réflexion qu'il entreprend alors à voix haute et que nous avons analysée plus haut (mélange d'anticipation, d'action sur la matière verbale et de recul sur l'action faite) est focalisée par la présence de ses pairs attelés au même problème : tout en faisant, il s'efforce de leur faire comprendre de quoi il traite et pourquoi.

Nous avons là un exemple frappant de ce que nous rencontrons fréquemment dans les groupes d'enfants et que nous avons appelé la « s'explication », c'est-à-dire une recherche d'explication pour soi et pour autrui au cours de laquelle l'enfant développe des procédures pour comprendre et résoudre lui-même un problème et pour faire comprendre à ses partenaires sa solution et la question à laquelle elle répond.

C'est pour nous une occasion de capter « sur le vif » une pensée habituellement intériorisée, mais qui là s'exprime pour et devant les autres et nous révèle comment la pensée personnelle se nourrit de celle des autres et l'oriente à son tour.

Les apports des autres pour Virgil

Pour Virgil, l'auteur de la phrase qu'il lui revient en principe d'analyser, les apports du groupe se lisent au travers de l'ensemble de la séquence. Ce sont les interactions avec ses camarades qui le poussent à des suites d'essais

plus ou moins aboutis lui dévoilant l'objet de connaissance sous différents angles et lui permettant ainsi de progresser.

Au début, la contestation de Kadiatou : « non-non, c'est le verbe » le pousse à abandonner une solution qui ne le satisfaisait pas : « jaroz c'est le sujet » pour une qui ne le satisfait pas davantage : « jaroz c'est le verbe » mais qui toutefois respecte sa zone de certitude : « les plantes c'est la question quoi ». Cette décentration de point de vue ne lui est pas inutile puisqu'elle souligne la double possibilité qu'il pressentait pour jaroz d'être ou sujet ou verbe.

Plus tard la proposition d'Adama de substituer « il arrose » à « j'arrose » va réaffirmer dans l'action d'analyse que Virgil conduit avec les autres la coexistence du sujet et du verbe dans le début de la phrase.

C'est vraisemblablement la conjugaison de ces deux avancées (oscillation entre deux possibilités puis coexistence de ces deux possibilités) qui le pousse à essayer une nouvelle segmentation : « ja-roz-les plantes ». Mais comme ce progrès concernant la structure de la phrase rentre en conflit (intérieur) avec le sens de la phrase dont il est l'auteur, il remet en cause cette nouvelle segmentation amorcée (ja-), non pour un retour en arrière (jaroz) mais pour l'acceptation de la segmentation faite par Romain (j-aroz-les plantes) qu'il avait entendue et répétée précédemment sans la comprendre. C'est seulement quand son action de segmentation le met face au conflit entre structure et signification que la segmentation faite par Romain prend sens pour lui et l'aide à faire le pas qu'il n'aurait peut-être pas franchi seul.

Pour finir, la reprise de la solution par l'adulte et la synthèse de Romain à laquelle il s'associe donnent rétrospectivement plus de consistance aux micro acquisitions qu'il a faites sur des plans différents au cours de la séquence.

On voit donc là encore comment pensée personnelle et pensée intra personnelle se conjuguent et s'orientent de façon non linéaire et combien réflexion et action sont intimement liées et dépendantes l'une de l'autre : Romain a besoin de faire lui-même pour comprendre ce qu'il pense ou pressent. Virgil, parce qu'il rencontre un obstacle en faisant, établit un lien entre l'ana-

lyse immédiate de l'action qu'il vient d'entreprendre et l'observation qu'il avait faite de l'action de Romain.

Et les autres ?

Qu'en est-il pour les autres ? Certes leurs propos paraissent loin de la résolution de la difficulté de l'élosion mais nous avons vu que les propositions d'Adama et de Kadiatou ont fait avancer à ce sujet les deux acteurs principaux de la saynète. Leurs interventions sont toutefois trop rares dans cette courte séquence pour que l'on puisse deviner en retour l'impact des interactions sur leur propre cheminement. Néanmoins le seul fait qu'ils s'autorisent à intervenir pour manifester l'état de leur réflexion fait penser qu'ils doivent aussi tirer profit de ce qui se déroule devant eux. Ce sentiment est conforté par le fait que la question un peu obscure qui préoccupe Adama : « il n'y a pas de jj, - c'est il arrose », évolue après la dernière segmentation initiée par Virgil : « V : ja-, ja c'est l'sujet. A : c'est vrai qu'il y a un ja » !

De la même façon on peut penser que pour la partie du public qui ici ne s'est pas manifestée, le fait de voir se dérouler devant soi une réflexion partagée est à la fois une occasion d'attraper des bribes susceptibles d'alimenter le feu de sa propre réflexion et aussi une occasion de mieux percevoir l'acte d'apprendre comme une conquête, une activité chaotique, passionnante où chacun peut prendre part.

Décalages entre registres de réflexion, hétérogénéité des savoirs, points de vue ou centrations différentes, glissements de positions relatives nous paraissent être les constituants d'échanges constructifs pour chacun qui, bien entendu, ne sont pas de même amplitude à tout moment pour tous mais qui donnent de l'intérêt pour l'exercice de la pensée et du plaisir à acquérir de nouvelles connaissances.

Le rôle de l'adulte

Notre propos était d'insister sur le rôle des interactions entre pairs, aussi n'avons-nous que peu évoqué le rôle de l'adulte qui pourtant est capital et très délicat à tenir. Il s'agit bien sûr pour lui d'apporter aux enfants les connaissances et le bain culturel dont ils ont besoin, mais il s'agit d'abord de créer et gérer dans un champ de connaissances donné des situations susceptibles de favoriser les échanges productifs entre enfants que nous avons décrits.

Il revient donc à l'adulte de créer un ensemble de situations motivantes et suffisamment larges pour que chacun puisse rencontrer un objet de réflexion à sa mesure, d'instaurer dans la communauté d'enfants des règles de vie et des relations sociales qui permettent que s'instaurent des échanges confiants entre les enfants et d'aider, en temps voulu, à établir des liens entre les co-constructions des enfants qu'il a soutenues et les connaissances scolaires, culturelles ou sociales qu'il entend leur faire acquérir.

Ainsi dans la situation que nous avons rapportée, la plus large place est laissée aux enfants (14 répliques entre eux avant la première intervention de l'adulte) mais c'est dans un cadre fortement organisé par l'adulte : cet exercice répété de la phrase minimale est articulé, rappelons-le, à d'autres activités de communication et de réflexion sur la langue. Et si l'exercice laisse une large place aux variations surprenantes de la langue, à l'improvisation et la liberté de pensée des enfants, il est aussi régi par des règles précises qui se sont établies peu à peu : inventer une phrase courte, en faire si l'on peut l'analyse, la soumettre à la critique ou l'approbation de l'ensemble de la classe avant qu'elle ne soit codée par écrit.

L'écoute mutuelle des enfants qui frappe dans cet épisode provient bien sûr de l'organisation coopérative qui régit toute l'école mais elle est construite aussi au cours de chaque séquence d'apprentissage par le mode d'intervention de l'adulte. Ainsi on voit que sa première intervention (écoutez Kadiatou) est pour faire place au sein de la réflexion du groupe à une enfant plus jeune, aux savoirs moins avancés. Sa seconde intervention est la reformulation des propos tenus (« alors elle pose une question sur le

verbe, elle dit : le verbe c'est plante ») pour que, même erronés, ces propos viennent nourrir la réflexion collective. Ce sont de telles prises de position qui permettent que chaque enfant s'autorise à donner son avis et que toute proposition soit prise comme une occasion de réfléchir.

L'adulte s'intéresse réellement à la pensée des enfants et s'il ne renonce nullement à transmettre des savoirs formalisés, il le fait quand il voit la possibilité de greffer ces savoirs sur les avancées de leur réflexion. Ainsi son explication de l'élosion ne précède pas la construction notionnelle par les enfants mais vient pour la renforcer.

Conclusion

À nos yeux, ce type d'analyse est à la fois un outil de régulation de la pratique et un document de recherche qui apporte des connaissances sur la façon dont les enfants apprennent, notamment sur le rôle de l'échange et de la communication dans le processus d'apprentissage.

Réactions du Professeur James Wertsch

Merci beaucoup de nous avoir présenté cet autre exemple qui est très intéressant et qui nous aide à réfléchir aux thèses de Vygotski qui nous occupent aujourd'hui. Je dirai, en trame de fond de ce que vous venez de présenter, qu'au cours des trente dernières années aux États-Unis, beaucoup d'études ont été menées sur l'interaction en classe, c'est même une industrie des études de l'interaction qui s'est développée avec toutes sortes d'instruments quantitatifs et autres. L'une des conclusions qui revient le plus souvent est en fait assez déprimante. On a constaté que ce sont les enseignants qui parlent les deux tiers ou les trois quarts du temps dans la salle de classe, et ceci quelle que soit leur formation, quelle que soit la matière enseignée, quel que soit le contexte dans lequel ils enseignent. Une question fondamentale qui nous occupe aujourd'hui, c'est de savoir comment démo-

cratiser l'éducation. On ne peut pas ne pas aborder cette question. Comment laisser une plus grande place à l'apprenant dans le processus éducatif ?

La question évidemment ne se pose pas en termes quantitatifs, parce qu'on n'aurait pas instauré la démocratie si on avait laissé la parole aux étudiants cinquante pour cent du temps et aux enseignants les cinquante pour cent restants, en se contentant de penser que cette solution est satisfaisante. Ce qui compte éminemment, c'est la qualité de l'interaction. Je m'interrogeais sur une interaction très particulière qui est assez répandue dans les salles de classe et qui reflète un certain type de qualité d'interaction. Je pensais à ces questions qu'on peut appeler « rhétoriques », celles dont le locuteur connaît la réponse. Ce ne sont pas des questions qui visent à obtenir une information, et qu'on utilise pour des objectifs supposés pédagogiques. Par exemple, si je demande à un enfant de 2 ans « de quelle couleur sont tes chaussures ? », je connais, bien entendu, la réponse, je ne demande aucune information, mais c'est pour susciter un mécanisme chez l'enfant. Et ce sont des schèmes qui sont utilisés de manière très courante en salle de classe. Il y a question initiale posée par l'enseignant, ensuite réponse puis évaluation par l'enseignant. Alors dans une salle de classe, cela peut donner : « quelle est la capitale de la France ? Paris, très bien. Quelle est la capitale de l'Angleterre ? Londres, très bien. Quelle est la capitale de la Norvège ? Stockholm. Alors, Johnny, quelle est la capitale de la Norvège ? » C'est une initiation au système question initiale/réponse/évaluation qui est très couramment pratiqué dans les salles de classe. Ce qui est intéressant dans l'exemple que vous nous avez exposé ce matin, c'est que visiblement votre objectif est d'éviter d'avoir recours à cette séquence ainsi qu'à l'utilisation de questions rhétoriques. J'aurai à ce sujet deux remarques à faire, sur les questions rhétoriques et la séquence question initiale/réponse/évaluation.

De toute évidence, l'utilisation de questions rhétoriques n'est pas simplement un instrument pédagogique qui serait neutre et transparent et servirait simplement à développer les processus cognitifs. En utilisant ces questions, on utilise un instrument qui reproduit ces structures de pouvoir, et qui met en place une certaine autorité, au sein de la salle de classe, puisqu'une seule personne a le droit de poser la question, l'un des étudiants a la responsabilité

d'y répondre, et une seule personne de nouveau, toujours la même, a le droit d'évaluer la réponse à cette question. Donc, on ne peut pas se contenter de dire que ces questions sont simplement des outils pédagogiques et cognitifs. Ces derniers reproduisent un ordre institutionnel au sein de la salle de classe. Ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement la pédagogie et l'apprentissage, mais aussi toutes les questions qui ont trait à la culture, à l'autorité et à leur structure. La deuxième remarque que j'aimerais faire sur ces questions rhétoriques est qu'il est sans doute très difficile de modifier la pratique pédagogique de manière à se débarrasser complètement de ce type de questions et à en éliminer l'usage. Même si nous avons conscience des limites que ces questions imposent à notre pratique et des limites de leur utilité, il est difficile de ne plus du tout y avoir recours dans notre pratique quotidienne. Et justement ce que cet exemple montre bien, c'est qu'il y a d'autres solutions, mais des solutions qui passent par le fait de reconnaître un certain pouvoir et une certaine autorité à la voix de l'apprenant, ce qui est fort peu courant dans la salle de classe, en tout cas dans la société d'où je viens.

En conclusion, je dirai qu'il ne s'agit pas du tout de créer une espèce d'espace démocratique radical où les étudiants pourraient choisir eux-mêmes leur programme scolaire et les questions qu'ils veulent poser... on est déjà passé par cette phase. Il y a eu la pédagogie appelée « *open classroom pedagogy* » aux États-Unis ou « pédagogie ouverte ». On a vu que les résultats n'étaient pas très concluants. Les thèses vygotkiennes continuent à poser qu'il y a une responsabilité dans le fait de fixer un cadre à l'apprentissage. C'est un cadre global qui pose les grandes questions auxquelles les étudiants doivent répondre. Mais je crois qu'il y a peut-être une différence qui s'exprime en termes de gestion, et c'est ce que votre exemple montre bien. Les étudiants parlent de structure grammaticale, de liens grammaticaux. Ils ne sont pas « à côté de la plaque » et ne racontent pas : « j'ai des plantes chez moi, est-ce que toi tu en as ? Ma grand-mère en avait une, on ne l'a pas assez arrosée, elle est morte ». Ils restent vraiment dans le cadre d'un échange sur la grammaire. Et la différence c'est que vous avez procédé à une sorte de macro gestion, c'est-à-dire que vous avez défini le cadre dans lequel les grandes questions doivent être posées, mais en permettant aux élèves de

prendre en charge la micro-gestion, c'est-à-dire le niveau auquel ils participent et organisent les échanges entre eux. C'est justement le niveau qui permet leur participation active à des questions plus vastes. Toute l'idée de la « s'explication », l'idée qu'ils peuvent se poser des questions à eux-mêmes tout en en posant aux autres, reflète bien l'importance qu'il y a à fixer un cadre au niveau macro gestion pour le pédagogue et en même temps à sortir de cette micro gestion que le pédagogue traditionnel reprend lorsqu'il a recours à ces séquences : question initiale/réponse/évaluation.

Se mettre à l'épreuve pour apprendre : Pour une dialectique des rapports entre pensée et affect¹

Jean-Yves ROCHEX
Professeur à l'Université Paris VIII
Equipe ESCOL

« Le fait central de notre psychologie est le fait de la médiation » écrit Vygotski en 1933. Affirmation qui apparaît comme la conséquence du caractère tout à la fois nécessaire et problématique, pour la survie des sociétés comme pour l'institution et le développement des sujets, de la fonction et des activités de transmission. Nécessaire à cause du caractère superorganique, artefactuel, excentré de la culture humaine, patrimoine accumulé hors de l'organisme, sur lequel ont insisté tant Vygotski, Meyerson, Wallon ou Bruner que Leroi-Gourhan, Lucien Febvre ou encore Lucien Sève. Problématique, d'une part parce que ce patrimoine d'objets sociaux, d'outils, de modes d'usage, de concepts et d'œuvres qu'est une culture ne peut être approprié que de manière partielle et donc partielle par chaque sujet et, d'autre part, parce que chacun des objets qui le constitue, loin de se donner à lui de manière immédiate et transparente, « se présente à chaque individu comme un problème à résoudre » (Leontiev, 1976), problème dont la réso-

¹ Nous reprenons dans ce texte d'assez larges extraits de deux textes précédents : Rochex, 1999, 2000.

lution requiert la médiation d'autrui sans pour autant être jamais acquise d'avance.

C'est dire que la médiation qu'étudie et que nous aide à penser Vygotski est double. Elle ne se limite pas à l'interaction avec autrui et au rôle que joue celui-ci dans l'étayage et les interactions de tutelle qui permettent au sujet de s'approprier ce que Wallon, pour sa part, nomme « les instruments intellectuels et les formules différenciées d'action » nécessaires à la connaissance des choses et de soi-même (1934), appropriation au travers de laquelle le développement se réalise, prend forme et contenu. Fidèle à la tradition philosophique (Spinoza-Hegel-Marx) à laquelle se réfère Vygotski, le concept de médiation est, chez lui, inséparable de celui d'outil ou d'instrument psychologique. L'originalité de Vygotski consiste en effet à se saisir de la notion d'outil ou d'instrument développée par cette tradition philosophique pour l'élargir aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes de signes, que Vygotski désigne sous le terme d'instruments psychologiques. Comme les outils et techniques « matériels », ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artificiels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte. De même que les moyens de travail modifient la « nature naturelle » de l'homme (Marx), leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité à transformer le développement mental » (Wertsch, 1985).

Le sujet ne peut donc être institué et construire son histoire que s'il est inscrit et peut prendre sa place dans l'ordre symbolique et dans le monde de la culture. Outils et signes, s'ils sont le moyen de son action sur l'univers des

choses et des hommes et, par là même, sur lui-même, ne sont pas de simples moyens d'expression, d'extériorisation ou de projection de fonctions ou de processus psychiques généraux, universels, atemporels ; ils donnent formes et contenus au développement et à la vie psychiques en inscrivant le sujet dans des grammaires impersonnelles, dans des systèmes de normes autres que les siennes propres, dans des places et des rapports symboliques qui, parce qu'ils les transcendent et les fondent, peuvent être définis indépendamment de chacun des individus particuliers qui s'y inscrivent à tel ou tel moment. Ces grammaires et systèmes de normes et de rapports sont indissociablement univers de contraintes et espace de possibles et, par là même, non seulement permettent au sujet d'agir sur le monde et sur autrui mais peuvent le conduire là où il ne se savait pas vouloir ni pouvoir aller. Le développement ne procède donc pas du seul sujet, ni en ses formes et contenus, ni en son origine motrice. Il ne procède pas non plus du seul registre interpersonnel ou intersubjectif des interactions avec autrui. Parce que ces interactions et, plus généralement, les rapports humains, portent toujours sur des significations et des objets du monde culturel, le développement procède également de ces significations, de ces objets et de ce monde. Il obéit donc, pour une part, à leurs propres lois et contraintes et comporte donc une composante impersonnelle, dont la normativité est d'une autre nature que celle des lois et contraintes qui régissent le domaine des seules relations avec autrui et avec soi-même, différence de nature qui rend possible l'élaboration de ces dernières. C'est dans la possibilité de s'inscrire et de s'éprouver dans des activités (qu'elles soient langagières, corporelles, conceptuelles, techniques, esthétiques...) dont les normes et les contraintes, mais aussi les possibles relèvent de genres et de grammaires impersonnels, de formules différenciées d'action et d'instruments intellectuels « qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer à son propre usage » selon une formule utilisée par Wallon (1942), qui ne dépendent donc ni de sa seule subjectivité ou de son seul bon vouloir, ni de ceux d'autrui, que le sujet peut être incessamment sollicité au-delà de lui-même, convoqué à la fois et solidairement à se déprendre de lui-même, de ses suffisances et insuffisances, de ses appartenances et de son histoire passée, et à réduire par degrés sa dépendance à l'égard des choses

et des personnes².

Cette dialectique du personnel et de l'impersonnel dans le développement ne vaut pas que pour le seul registre de l'intellect et de la pensée; elle vaut tout autant pour le registre de l'affect et des émotions. On oublie trop souvent cet aspect majeur de l'œuvre de Vygotski dont il convient de rappeler que c'est, pour une large part, sa passion pour l'art, le théâtre et la littérature qui l'a conduit à la psychologie, et qu'il a consacré son travail de thèse à *La psychologie de l'art* (en fait de la littérature)³. Vygotski y développe la nécessité de mettre au centre de l'analyse la question des rapports entre la matérialité des œuvres, des formes esthétiques et des procédés sémiotiques, qui requiert de les appréhender d'un point de vue pragmatique, et leur contenu sémantique et représentationnel, deux registres qui sont pour lui indissociables mais irréductibles l'un à l'autre. Ces rapports font que l'expérience sensible et affective que produit la réception de l'œuvre ne se limite jamais à l'expression des émotions ou à la résolution des tensions affectives, mais contribue à transformer en retour les formes et les processus mêmes de la sensibilité. Loin d'être spontanée, cette transformation tient à la spécificité des procédés sémiotiques et du travail des formes propres à chaque genre artistique et qui confèrent aux œuvres leur valeur esthétique. Elle n'est possible que parce qu'il n'y a ni adéquation, ni indifférence, mais discordance créatrice et débordement réciproque entre travail des formes et travail de la signification⁴. L'art doit donc être pensé et étudié comme « technique sociale de la sensibilité », et comme démenti flagrant apporté aux thèses dualistes séparant le développement de la vie émotive et celui des modes et des systèmes de pensée et de représentation. Le travail de Vygotski sur la création et la réception artistiques participe de la thèse centrale d'une genèse sociale, non de la seule conscience mais, plus largement, du psychisme et de la sensibilité, tout en anticipant sur celle des instruments sociaux de leur (trans)formation, qu'il subsumera plus tard sous le concept

² Vygotski, et après lui Leontiev, formulaient cette dialectique en termes de significations sociales et sens personnels, en référence au travail de Frédéric Paulhan (1929).

³ Le livre est paru aux éditions La Dispute en 2005.

⁴ Ainsi est-il permis de penser que Vygotski aurait pleinement souscrit aux propos d'Yves Bonnefoy (1988) définissant la poésie comme « élan dans les mots vers plus que les mots ».

d'instrument psychologique.

C'est dire non seulement que Vygotski ne réduit jamais le développement à sa seule composante cognitive ou intellectuelle, mais qu'il ne pense pas non plus le développement intellectuel et le développement affectif comme séparés ou juxtaposés, ou comme étant dans des rapports de dépendance unilatérale de l'un par rapport à l'autre, conception qu'il critique chez Lewin (Vygotski, 1935; toutes les citations de ce paragraphe sont extraites de ce texte). L'approche dynamique de celui-ci a l'immense mérite aux yeux de Vygotski de « sortir des limites restreintes de la sphère intellectuelle », de poser la question de « l'unité des sphères intellectuelle et affective dans le développement de l'enfant débile et de l'enfant normal ». Mais elle souffre de reposer, d'une part, sur une conception insuffisamment complexe et dynamique du développement intellectuel, d'autre part et surtout sur une hypothèse de dépendance unilatérale du développement intellectuel à l'égard du développement affectif : « Il ne prend en considération qu'une dépendance unilatérale : selon lui, tout dans la vie psychique, dépend de la base dynamique. Mais Lewin ne prend pas en compte l'autre aspect de cette dépendance, à savoir que la base dynamique elle-même se modifie au cours du développement et dépend de l'ensemble des changements subis par la conscience. Il ne connaît pas la règle dialectique selon laquelle la cause et la conséquence changent de place au cours du développement. Il ne reconnaît pas que les créations psychiques, une fois formées sur la base des prémisses dynamiques connues, exercent une influence réciproque sur les processus qui les ont créées. (...) Il suppose que la place de l'affectivité dans la vie psychique reste invariable et constante pendant tout le développement et que, par conséquent, le rapport entre l'intellect et l'affectivité est constant ». À l'encontre d'une telle position, Vygotski affirme « que les processus affectifs et intellectuels forment une unité, mais qu'il ne s'agit pas là d'une unité statique et invariable. Cette unité se modifie (et) ce changement des rapports entre l'affectivité et l'intellect est de la plus grande importance pour l'ensemble du développement psychique de l'enfant ».

Se trouve ainsi formulée de la manière la plus explicite l'une des thèses

fortes que Vygotski partage avec Wallon⁵ concernant les rapports entre développement intellectuel et cognitif, d'une part, développement affectif et subjectif, d'autre part, thèse qui nous invite non seulement à les penser dans leur unité sans pour autant les confondre, et donc à penser et à élucider leurs rapports, mais aussi à penser que ces rapports ne sont jamais constants, qu'ils se développent, se transforment dans le cours de l'activité et de l'histoire des sujets. Autrement dit, cette thèse nous convoque à mieux rendre compte de ce que le rapport entre développement intellectuel et cognitif, d'une part, et développement affectif et subjectif, d'autre part, fait lui-même l'objet d'un développement dans le cours duquel diverses zones proximales se constituent, se sollicitent et se répondent les unes les autres.

L'appropriation des formules différenciées d'action et des instruments intellectuels qui nous permettent de penser et d'agir sur le monde requiert bien évidemment un travail cognitif de la part du sujet, mais elle est très loin de s'y limiter. Si l'apprentissage peut être considéré, selon la formule proposée par Lave et Wenger (1991) comme processus d'affiliation et de participation à une communauté de pratiques, celui-ci apparaît dès lors comme étant indissociablement cognitif (lié aux techniques, matérielles ou intellectuelles, dont on vise l'appropriation et l'exercice), subjectif (lié aux négociations de soi à soi que requièrent cette affiliation et cette participation), et intersubjectif (lié aux négociations avec autrui non seulement des significations sociales mais des sens personnels qui s'incarnent dans ces pratiques et dans leur transmission-appropriation).

C'est dire que le sujet est loin d'être seul dans ce processus et dans les activités qui le réalisent, qu'il est donc loin d'être seul face aux apprentissages scolaires. Confronté à des objets et à des œuvres, à des grammaires et à des normes impersonnelles qui sont le legs et la cristallisation d'activités humaines passées, il y répond également aux activités, aux intentions, aux projets et aux désirs, délibérés ou implicites, conscients ou insus, de multiples autrui portant sur son devenir et sur celui de la culture et de la société. L'apprentissage ne se réduit jamais à l'appropriation, et encore moins à l'intériorisation cognitive des propriétés des objets et techniques concernés.

⁵ Concernant Wallon, cf. Bautier et Rochex, 1999.

Il est toujours également attribution de sens et de valeur, par laquelle le sujet répond à la fois aux activités, aux intentions et aux désirs d'autrui, et à l'écho et aux sollicitations de ses propres activités passées et/ou potentiellement présentes, et peut-être plus particulièrement de celles qui sont restées « en souffrance » de réalisation et d'élaboration. Le sujet humain ne cesse de se produire, de se saisir et se ressaisir, de s'engager et de se déprendre, de s'identifier et de se désidentifier, au cœur de cet échange d'activités et de désirs, et au carrefour des différents milieux dans lesquels il vit ou dont il rêve. Ces milieux se présentent à lui d'abord sous formes d'épreuves à surmonter (Canguilhem, 1947, 1966), sans lesquelles nul ne saurait s'éprouver, faire ses preuves, ni à ses propres yeux ni aux yeux d'autrui.

Ce cadre théorique permet de comprendre combien l'expérience scolaire n'est pas seulement faite d'épreuves et de négociations cognitives, mais également d'épreuves et de négociations subjectives et intersubjectives. Il invite à penser les rapports entre les milieux et domaines d'expérience propres à chaque sujet et, pour ce qui nous concerne, entre son expérience scolaire et son expérience non scolaire à l'aide des concepts d'interdépendance et d'intersignification. Le concept d'*interdépendance* subsumerait ainsi l'ensemble des ressources dont est doté l'enfant ou l'adolescent et qui lui sont disponibles pour interpréter les demandes d'activité qui lui sont faites dans l'institution scolaire et pour y répondre de manière plus ou moins pertinente. Il renverrait donc aux processus que l'on a pris l'habitude de désigner en termes de clarté, d'opacité, ou de malentendu cognitifs ou socio-cognitifs, mais tout autant aux modalités selon lesquelles l'institution scolaire et ses professionnels prennent en considération ou méconnaissent ces processus et la nécessité de ne pas présupposer chez tous ceux qu'ils accueillent des dispositions et des modes d'interprétation, des rapports au savoir, au monde et au langage dont tous sont très loin de disposer à leur entrée dans les différents segments du système éducatif. Prise en considération qui me semble nécessaire pour travailler dans le sens de ce que Bourdieu et Passeron (1970) ou encore Bernstein (1975) disaient en termes de pédagogie explicite ou rationnelle. Le concept d'*intersignification*, désignant la nécessité et le pouvoir du sujet de négocier entre l'enfant (ou l'adolescent) et l'élève qui coexistent en lui et de signifier ce qu'il fait ou projette dans un domaine de son existence

à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines d'expérience (cf., sur ce point, Malrieu, 1998, Baubion-Broye et Hajjar, 1998), renvoie, lui, à la composante subjective de ces rapports et de ces processus, soit à ce que les sujets y engagent, y méconnaissent, et y élaborent d'eux-mêmes. Ce processus de subjectivation, ce travail d'intersignification entre son histoire scolaire et son histoire familiale et sociale, les épreuves qu'il y affronte et les rapports qu'il y établit entre activité et subjectivité, peuvent permettre au sujet de prendre appui sur l'un ou sur certains de ses assujettissements et engagements pour se libérer de sa sujétion à d'autres. Mais il n'en va pas toujours ni nécessairement ainsi ; ils peuvent au contraire se révéler sans effets, voire nécosants, et ne pas permettre, voire interdire qu'activité et subjectivité, que genèses instrumentales et dynamiques intersubjectives, constituent les unes pour les autres une zone proximale de développement.

Les travaux que j'ai menés ou auxquels j'ai collaboré (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998) concernant l'expérience scolaire de jeunes issus de milieux populaires me semblent montrer que tel est le cas lorsque les activités requises du sujet apparaissent trop opaques, parce qu'obérées par d'importants malentendus, ou encore comme dénuées d'enjeux et de significations ; quand elles apparaissent comme de simples tâches dérisoires et plus ou moins routinières, ne pouvant être appropriées comme épreuves qui en appellent au sujet et à ses ressources subjectives en le convoquant au-delà de lui-même, en l'engageant dans des processus et dans des grammaires qui peuvent le conduire là où il ne se savait pas pouvoir ni vouloir aller. L'opacité et l'insignifiance des situations et activités d'apprentissage pour le sujet peuvent d'ailleurs relever de la conception et des modes d'organisation de ces situations et activités (et donc du cadre socio-pédagogique et institutionnel de l'expérience scolaire) et/ou du peu de mobilité subjective de l'élève, de sa difficulté à circuler entre des activités tenues ensemble par un horizon de vie personnel peu ouvert à la dimension du possible et de l'inattendu et ne faisant guère de place, ne conférant guère de valeur à des activités susceptibles de faire advenir du non prévisible et de l'incertain. Elles ne permettent souvent comme seuls modes de régulation et d'intersignification entre ses différentes activités et ses différents domaines d'expérience (entre expériences scolaire et familiale, entre école et loisirs,

entre apprentissages et sociabilité juvénile) que des modes qui sont de l'ordre de l'empilement sans intégration, de la juxtaposition et du clivage, ou encore de la compensation, lorsque l'univers familial ou la sociabilité juvénile permettent de trouver un réconfort par rapport aux avatars et difficultés de l'expérience scolaire en les mettant à distance plus qu'en prenant une distance réflexive à leur égard (ce qui n'est évidemment pas rien) sans pouvoir pour autant faire retour sur celle-ci, sans pouvoir agir comme ressources et soutien réels dans l'ordre des études ou du rapport à la scolarité et à l'avenir des sujets concernés.

Les rapports d'interdépendance et d'intersignification entre l'expérience scolaire et l'expérience familiale ou extra-scolaire peuvent également s'avérer grippés ou nécosants, sur un registre la plupart du temps bien plus douloureux, lorsque la composante objective impersonnelle de l'expérience scolaire liée aux activités et contenus d'apprentissage et à la ressaisie qu'ils rendent possible de son rapport au monde et à autrui, se trouvent envahis, débordés, captés par les conflits et ambivalences propres aux avatars de l'histoire et de l'expérience familiales et sociales, qui demeurent en souffrance d'élaboration symbolique, de possibilité d'investissement et de traduction d'un domaine à un autre. L'institution scolaire, les contenus et activités d'apprentissage, ne sont alors pas investis pour eux-mêmes, mais pour ce qu'ils représentent dans les conflits subjectifs et intersubjectifs dans lesquels se débattent les sujets. Ils peuvent, dès lors, donner libre cours à des processus de soustraction au réel et à ses exigences, de refuge dans le ressassement de son passé et de ressentiment à l'égard de soi-même et d'autrui, aboutir à des conduites actives d'échec, voire à des comportements qui tiennent du passage à l'acte, toutes choses qui s'opposent à la plasticité psychique, au travail et aux remaniements subjectifs dont est potentiellement porteuse, de par sa composante impersonnelle, l'activité d'apprentissage.

Le travail d'intersignification qui permet au sujet de jouer de la pluralité de ses assujettissements pour s'en déprendre et s'en émanciper, de manière toujours partielle, se retrouve en revanche en des modes de rapports entre expériences scolaire et non scolaire (familiale, amicale, de loisirs) où se font écho et se développent mutuellement trois ordres de possibles. D'une part,

la possibilité pour les élèves de reconnaître (dans les deux sens du terme) les contenus et disciplines d'apprentissage, et peut-être plus particulièrement les activités langagières et le travail d'écriture, comme espace de contraintes et de possible. D'autre part, celle de faire valoir l'histoire dont ils sont issus, les dispositions et traits identificatoires qu'ils s'y sont appropriés dans ce qu'ils deviennent ou aspirent à devenir à et par l'école, de reconnaître la légitimité de cette histoire y compris lorsqu'ils ne veulent pas la reproduire (ce que j'ai décrit et nommé ailleurs - Rochex, 1995 - comme étant un processus intersubjectif de triple autorisation). Enfin, la possibilité d'intégrer savoirs et expérience scolaires et non scolaires sans pour autant gommer ou réduire leurs spécificités, mais au contraire en pouvant interroger les uns par les autres, en pouvant faire « circuler » et dialoguer d'un domaine à l'autre les connaissances, les points de vue et les postures propres à chacun.

Ces résultats de recherche me conduisent à soutenir un point de vue critique à l'égard des problématiques, théoriques et/ou institutionnelles selon lesquelles le sens de l'expérience scolaire et le rapport à l'institution d'enseignement pourraient, voire devraient être considérés, construits ou reconstruits en dehors ou en marge des enjeux d'apprentissage et de l'activité intellectuelle des élèves, en centrant la réflexion, l'investigation et la transformation prioritairement sur les relations de personnes (y compris de l'élève à lui-même). Problématiques qui me paraissent ignorer ou minorer de fait la part que l'engagement des sujets dans des normes et des grammaires impersonnelles, et leur inscription dans des places, des rôles et des fonctions symboliques qui sont définis indépendamment des individus particuliers qui les occupent et les incarnent temporairement, la part donc que cet engagement et cette inscription prennent dans le procès de subjectivation de chacun et dans les possibilités d'échanges entre sujets situés en des places différentes. Échanges au travers desquels chacun peut reconnaître l'autre comme étant à la fois différent et semblable à lui, et se reconnaître en retour « soi-même comme un autre », selon la si belle formule de Ricœur (1990).

Réaction du Professeur Wertsch et échanges avec le public

J'aimerais revenir sur un certain nombre de points qu'a abordés Jean-Yves Rochex dans son intervention. Je ne vais pas poser de nouvelles questions ni contredire ce qui a été dit. Mon idée est plutôt d'approfondir les points abordés. Je suis tout à fait d'accord lorsque vous dites que la médiation est un thème central dans la pensée de Vygotski. C'est ce qui le rend unique en tant que penseur et c'est son intérêt, je crois. Dans ce sens, on peut dire que les êtres humains sont des animaux qui utilisent des outils, et j'emploie ici le terme « outil » au sens très large. Vygotski fait une distinction entre les outils techniques et les outils psychologiques, moi, je vais employer le concept « outil » au sens large. Donc, les êtres humains sont ces animaux qui utilisent les outils. Et la notion de médiation par l'outil est tellement centrale chez Vygotski que je dirais que le concept de médiation est ce qui précède tout autre concept dans l'analyse. Il est antérieur à tous les autres, c'est-à-dire que pour comprendre l'interaction sociale, il faut forcément s'appuyer sur et passer par les formes de médiations qui existent. Pour définir l'interaction sociale, là encore, il faut présupposer une médiation. Donc c'est le concept de médiation qui précède tous les autres, et notamment celui d'interaction sociale.

Je crois aussi que le concept de médiation sous-tend la notion même de développement. Pour comprendre la nature du développement, nous devons savoir comment la médiation évolue. Il y a des stades de développement distincts. Dans l'ontogenèse, il est évident que les changements dans les différents stades de développement ne se font pas seulement sur un plan quantitatif mais aussi sur un plan qualitatif. Vygotski et d'autres penseurs marxistes-soviétiques disent que dans l'étude et l'analyse du développement humain, il ne faut pas seulement chercher l'évolution, mais bien la révolution. C'est ce qui est intéressant dans le développement.

Dans une monographie datée de 1930, Vygotski et Luria avaient insisté sur la nature du développement et du changement. Le changement est dû au développement qui apparaît avec l'émergence de certains outils. Par

exemple, ce qui distingue les êtres humains des primates, c'est le langage utilisé comme outil. Il s'agit bien d'un changement qualitatif. Ce n'est pas une poursuite ou une accentuation quantitative de quelque chose qui existait déjà, c'est l'apparition d'un nouvel outil, donc d'un saut qualitatif. Sur le plan ontogénétique, c'est bien le changement qualitatif qui permet d'arriver à un nouveau stade de développement. Ce thème est développé aujourd'hui dans la recherche contemporaine. Les psychologues évolutionnistes y reviennent souvent et disent par exemple que le développement humain ne peut pas être pensé uniquement comme développement du système neuronal, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de penser en termes de « plus de neurones », « plus de synapses », mais bien au développement dû à l'utilisation de nouveaux outils.

Laissez-moi vous donner un nouvel exemple de cette idée. Il y a trente ans, si vous vous étiez rendus dans un centre de design où de jeunes ingénieurs étaient censés inventer un nouvel avion aérodynamique, vous auriez trouvé une salle pleine d'ingénieurs utilisant toutes sortes d'outils techniques et culturels, comme des règles à calculer par exemple. Aujourd'hui, lorsque je parle de règles à calculer à mes étudiants, je dois souvent leur expliquer ce dont il s'agit. Ils sont trop jeunes pour en avoir jamais vu. Les ingénieurs auraient aussi utilisé des crayons et du papier. Aujourd'hui, dans un centre de design, vous vous retrouvez devant une personne assise devant un ordinateur. Et cette personne accomplit seule le travail qu'auraient accompli trente personnes il y a trente ans. Il y a bien quelque chose qui a changé. Est-ce que pour autant nos cerveaux sont plus gros ? Est-ce que nous sommes plus intelligents ? Je ne crois pas. Si quelque chose s'est produit, la tendance est plutôt inverse. Mais ce qui a changé, ce sont les outils dont nous disposons et que nous utilisons. Ce qui a changé ne s'est pas produit au sein de chaque individu, mais bien dans les outils qu'il utilise et qui l'entourent. Et pour revenir au thème qui nous occupe aujourd'hui, l'éducation, je vous parlerai d'un débat qui a cours à l'heure actuelle aux États-Unis, qui est très vif, et qui oppose les partisans des calculettes pour l'enseignement des mathématiques et ceux qui pensent qu'il ne faut pas que les enfants utilisent ces outils. Certains disent : « mais de toute façon dans dix ans ils auront tous des calculettes, ils en auront sur leurs montres, ils en auront n'importe où,

donc c'est inutile de leur demander de faire ces opérations avec un crayon et du papier. Pourquoi avoir recours à ces techniques anciennes alors qu'il y a toutes ces nouvelles technologies à notre disposition ? » D'autres disent au contraire : « si les enfants ne sont pas capables de faire ces opérations simples sur le papier, ils ne comprendront jamais les mécanismes qui sont essentiels pour comprendre le fonctionnement des mathématiques ». Là encore, c'est pour vous montrer à quel point l'émergence de nouveaux outils modifie notre perception même de l'apprentissage et éventuellement notre perception de la nature des mathématiques.

J'aurai deux remarques à faire pour conclure. L'une est d'ordre conceptuel, l'autre d'ordre politico-culturel. Première remarque, d'ordre conceptuel : je dirai que l'intelligence peut être définie comme la capacité de savoir comment utiliser un ensemble d'outils culturels dans un contexte donné. Donc, être intelligent, c'est savoir bien utiliser les outils culturels qui sont à notre disposition dans un contexte culturel donné. Les outils changent. Par conséquent, la définition que nous avons de l'intelligence change aussi. Pour la petite histoire, Platon s'inquiétait beaucoup pour le devenir de l'intelligence humaine. Et son inquiétude résidait dans le fait que l'écriture allait peut-être se généraliser. Si l'écriture se généralise, pensait-il, plus personne ne va mémoriser les milliers de vers de poésie, et plus personne ne sera intelligent. La mémoire va disparaître. Lorsqu'on pense au débat actuel sur la calculatrice, cela peut être intéressant de se souvenir de ces questions que Platon se posait. L'intelligence est donc définie comme la capacité à utiliser un ensemble d'outils culturels dans un contexte donné. Et cela pose une question d'ordre éminemment politique et culturel.

J'en viens à ma deuxième remarque : la question est alors de savoir qui décide quels sont les outils culturels que nous allons employer et que nous devons savoir utiliser. Pourquoi est-ce que moi je n'aurais pas la médaille du génie du siècle parce que je sais utiliser une règle à calculer alors que tout le monde autour de moi utilise un ordinateur ? Ou bien, pour poser une question plus sensible aujourd'hui aux États-Unis, qu'est-ce qui fait que l'utilisation d'un anglais grammatical, bien correct est un signe d'intelligence, alors que l'utilisation d'un autre anglais, moins correct,

moins grammatical, est signe de non-intelligence? Qui détermine cela? Le pouvoir de décider des outils qui vont être utilisés n'est évidemment pas un pouvoir neutre, la décision elle non plus n'est pas neutre. Elle est chargée politiquement et culturellement. Cette question est incontournable.

Louis Legrand : je suis en plein dans les préoccupations du travail de Jean-Yves Rochex. Je suis tout à fait d'accord et il me paraît fondamental de mettre en relief ce qu'il appelle la grammaire impersonnelle. L'exemple donné en ce qui concerne le calcul est typique. On ne va pas s'amuser à apprendre des nombres jusqu'à quatre ou cinq cents. L'essentiel est d'apprendre le processus qui permet de les engendrer jusqu'à l'infini. Du point de vue simplement institutionnel et pédagogique, il me paraîtrait extrêmement nécessaire et urgent de définir effectivement avec rigueur ce qui relève de ces activités-là et ce qui relève du savoir par cœur. L'enseignement est noyé dans le savoir par cœur. Les programmes s'enrichissent sans arrêt alors que l'essentiel n'est pas là. L'essentiel est dans l'usage de cette grammaire impersonnelle.

Question philosophique : d'où vient cette grammaire? Quelles sont les sources du savoir?

Deuxième question : comment peut-on accéder à cette grammaire impersonnelle?

Jean-Yves Rochex : Je n'ai pas la prétention d'apporter des lumières à Louis Legrand. Je suis tout à fait d'accord avec vous sur la nécessité de penser les programmes autrement. Ceci dit, on va voir si on est d'accord jusqu'au bout. Dans l'exemple que j'ai donné, ce qui est compliqué, c'est que, apprendre à compter jusqu'à 100 ce n'est pas un savoir factuel, c'est un savoir nécessaire pour pouvoir construire ensuite la grammaire impersonnelle. Donc là il n'y a pas d'opposition.

L'institution scolaire est chargée d'inscrire les élèves dans des grammaires secondes. Or les élèves, avant d'être des élèves, sont des enfants qui ont déjà des pratiques sociales, des pratiques langagières : ils possèdent déjà des grammaires premières ou des genres premiers. On pourrait reprendre l'opposition de Bakhtine entre genres premiers et genres seconds. Bakhtine

est un auteur privilégié de James Wertsch. On a eu un exemple ce matin avec « j'arrose les plantes ».

Dans les productions langagières orales, les élèves sont inscrits dans des grammaires impersonnelles, qu'ils ne maîtrisent pas. Ils en ont la maîtrise en acte, et la confrontation à la langue elle-même qu'est l'entrée dans l'écrit, qu'est la grammaire, non pas comme apprentissage de règles mais comme description de la langue comme système de contraintes, demande d'avoir une grammaire seconde, c'est-à-dire une grammaire explicite de cette grammaire première. Ce qui était dans un premier temps « outil », lorsqu'on fait de la grammaire, lorsqu'on écrit, lorsqu'on a à acquérir, à s'approprier d'autres grammaires personnelles, ces grammaires premières qui étaient outils deviennent objets de pensée pour la construction de grammaires secondes. Et donc là, je crois qu'il y a de l'espace pour ce que vous appelez « méthodes actives », le terme ne me gêne pas du tout, mais pour penser ces méthodes pas simplement en terme de méthode, mais en terme d'objet, peut-être en terme de révolution, au sens du développement qu'évoquait James Wertsch, c'est-à-dire que l'entrée, l'inscription, dans des grammaires explicites, ce que j'appelle des grammaires secondes, est une sorte de transformateur cognitif par rapport à des grammaires premières, mais qui peut d'autant plus se développer qu'elle se construit dans les interactions didactiques et médiatiques à partir des grammaires premières.

Un dernier mot, je suis d'accord sur la « toilette des programmes », mais à condition qu'on échappe à ce qui me paraît une problématique ravageuse répandue à profusion dans les médias et reprise par nos autorités, qui ne s'intéressent au programme que d'un premier point de vue quantitatif, avec « les programmes sont trop chargés, ou pas assez chargés, ou c'est bien comme ça ». La première question qu'on se pose, c'est en terme de quantité. Ce qui aboutit à des choses absurdes. Je travaille à des propositions de programmes pour l'école élémentaire. Je crois, pour passer beaucoup de temps dans les classes, comme nombre de collègues qui sont intervenus ce matin, que ce type de pseudo-évidence « les programmes sont trop chargés », qui dispense d'aller voir de près, en évitant de faire la part entre grammaire et savoir factuel, met en place dans l'opinion publique

l'idée que les élèves sont en retard scolaire parce qu'on voudrait trop leur apprendre. En fait, quand on est dans les classes, ce que je constate, c'est que les élèves ne sont pas en difficulté scolaire parce qu'ils sont en surcharge d'activités scolaires, mais, bien au contraire, parce qu'ils sont chargés, ou se surchargent eux-mêmes en tâches peu productives intellectuellement, et ils sont sous-alimentés, ou ils se sous-alimentent eux-mêmes, en activités productives intellectuellement. Si on ne travaille pas en diversification des modes d'activités, et là on rejoint la réflexion sur les méthodes actives, mais uniquement en termes de plus et de moins, on ne pose pas les vraies questions et on a des débats politico-médiatiques, à mon sens, au mieux indigents, au pire ravageurs.

La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine : synthèse de la journée

James WERTSCH
*Professeur à l'Université Washington,
St Louis, USA*

Vygotski lui-même n'aurait jamais dit « trois grands thèmes sous-tendent mes écrits ». C'est une interprétation libre à laquelle je me livre, néanmoins je suis tout à fait prêt à me confronter aux textes si besoin en était, et je suis également ouvert à toutes les interprétations que vous pourriez faire.

Méthode génétique ou approche fondamentale

Selon Vygotski, la méthode génétique n'est pas seulement une des méthodes qui permettent de comprendre le fonctionnement de la conscience humaine, mais c'est la méthode unique. Elle permet de connaître les concepts, les aptitudes mentales, les étapes qui aboutissent à l'émergence de ces aptitudes mentales. C'est donc un thème qui est fondateur dans l'œuvre de Vygotski. Ce que nous appelons aujourd'hui la psychologie du développement ou la psychologie développementale n'est pas simplement une psychologie qui vient s'ajouter à une autre psychologie (la psychologie

cognitive, la psychologie sociale, etc.), mais c'est la psychologie fondatrice qui selon Vygotski permet de comprendre toutes les autres. Précisons que lorsqu'il parle de méthode génétique, il ne se réfère pas à ce qu'on appellerait aujourd'hui la psychologie développementale, mais à un ensemble de domaines génétiques.

Effectivement, Vygotski n'assimile pas la psychologie développementale à l'ontogenèse, c'est-à-dire à ce qui correspondrait au cycle de vie individuel. Il l'associe à un ensemble de domaines : la phylogenèse, l'histoire socioculturelle, l'ontogenèse et la microgenèse. Pour ce qui est de la phylogenèse, en tant qu'émule de Darwin, tout comme Marx d'ailleurs, il reprend l'idée du développement de l'espèce et de la sélection génétique. Mais la phylogenèse s'associe à d'autres formes de développement dans l'histoire socioculturelle, dont l'ontogenèse et la microgenèse. Lorsque l'on passe de la phylogenèse à l'histoire socioculturelle puis à l'ontogenèse puis à la microgenèse, bien sûr les cycles de temps raccourcissent, mais surtout la nature même du développement change, et c'est une différence fondamentale. La phylogenèse se fait par la sélection génétique selon les thèses darwiniennes, et l'histoire socioculturelle commence là où la phylogenèse s'arrête et perd son importance. L'histoire socioculturelle commence avec l'émergence de nouveaux outils qui vont aboutir à d'autres formes de développement. C'est un changement d'ordre qualitatif et non plus quantitatif. Si l'on considère l'ontogenèse, il s'agit à nouveau d'une nouvelle modification d'ordre qualitatif. L'ontogenèse se caractérise par le fait qu'elle associe à la fois le développement organique et le développement culturel. Ce n'est pas seulement le développement d'un organisme individuel, mais celui-ci vient s'associer au développement et à la maîtrise d'outils culturels. Donc l'ontogenèse en ce sens est un domaine génétique particulièrement complexe.

La microgenèse est un terme qui n'a pas été utilisé par Vygotski lui-même mais plutôt par ses émules. Ils employaient un terme russe qui signifie «analyse microgénétique», laquelle se fonde sur l'analyse de transformations qui se déroulent pendant des laps de temps extrêmement courts. Par exemple, une forme d'analyse microgénétique pourrait être faite pendant une séance d'apprentissage. Il y a une différence que l'on peut mesurer, ou sentir, entre

le début d'un cours et la fin. Cela peut se dérouler sur un laps de temps d'une heure, ou de vingt minutes. Et cette différence n'est pas réductible à l'ontogenèse. Il s'agit vraiment de quelque chose qui se produit dans le déroulement d'un discours pendant un laps de temps donné. C'est le premier type de microgenèse.

Le second type de microgenèse se réfère plutôt au déroulement d'un acte psychologique. Si on prenait un appareil qui permet de projeter sur un écran une perception visuelle pendant cinquante millisecondes, on aurait une image extrêmement peu différenciée. Si on projetait cette même image pendant mille millisecondes ou cent millisecondes, on aurait une différenciation beaucoup plus claire entre, par exemple, la lumière et l'obscurité. Donc il y a bien quelque chose qui se déroule dans le temps et que l'on peut mesurer dans un déroulement de temps donné. Luria et Vygotski se sont également penchés sur la manière dont on peut formuler la pensée, mettre la pensée en mots. Là encore, il s'agit d'une expérience de microgenèse.

Cette théorie microgénétique est très importante pour Luria. C'est en 1947 que Luria a établi pour la première fois une typologie systématique des troubles du langage et des différents types d'aphasie. Il se fondait à la fois sur les théories linguistiques et sur l'analyse microgénétique. Il reprenait à son compte les idées de Vygotski sur la microgenèse et pensait que le discours suit un cheminement qui va d'un motif à une pensée, une pensée intériorisée d'abord, puis ensuite formulée, enfin à l'expression extériorisée de cette pensée dans un discours. Et donc il a établi une corrélation entre les diverses formes d'aphasie et les problèmes qui pouvaient survenir à chacune des étapes analysées et décortiquées par cette analyse microgénétique. A chaque type d'aphasie il a cherché à associer un problème au niveau du motif, un problème dans la pensée intériorisée ou un problème dans le discours.

Loi génétique générale du développement culturel

Le deuxième grand thème qui sous-tend l'ensemble des écrits de Vygotski se fonde sur l'hypothèse suivante : le fonctionnement de l'individu, qu'il s'agisse de son fonctionnement mental, cognitif, affectif, a une nature sociale ou ce qu'il appelle une nature « quasi-sociale ». Il y aurait selon lui une « loi génétique générale du développement culturel » selon laquelle les fonctions mentales supérieures qui caractérisent l'être humain se fondent sur deux plans différents : d'une part un plan intermental, celui qui régit les relations entre personnes, et d'autre part un plan intramental, c'est-à-dire celui qui se fait en l'individu. Et cela vaut pour la mémoire, la pensée, l'attention, et pour d'autres domaines que je vais aborder maintenant.

Je pense que cette loi génétique générale du développement culturel s'applique tout à fait à tout ce dont nous avons parlé jusqu'à présent puisqu'elle concerne directement les interactions intermentales entre l'adulte et l'enfant, entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes. C'est ce qui sous-tend le développement cognitif dans son ensemble. J'aimerais vous donner un exemple de cette loi génétique générale du développement culturel en action. Imaginez un père et sa petite fille. La petite fille a pris le bus pour rentrer de l'école, elle arrive chez elle et dit à son père :

- « *J'ai perdu mes bottes, où sont mes bottes ?* »

Peut-être le père se met-il en colère parce que c'est la dixième fois qu'elle a perdu ses bottes, puis il commence à lui poser une série de questions :

- « *Est-ce que tu les avais à l'école, ces bottes ? J'espère que oui.*
- *Oui, oui, je me souviens, il pleuvait et je les ai mises pour jouer dans la cour de récréation.*
- *Est-ce que tu les avais dans le bus ?*
- *Oui bien sûr, notre maître nous a demandé de mettre les bottes.*
- *Et qu'as-tu fait en rentrant à la maison ?*

- *Eh bien je me suis inquiétée toute la journée pour mon poisson rouge, alors je suis allée tout de suite à l'aquarium m'occuper de Freddy mon poisson rouge et le nourrir un peu.*
- *Donc va voir à côté de l'aquarium si tes bottes n'y sont pas ».*

Et la petite fille évidemment retrouve ses bottes.

Donc la question qui se pose ici c'est de savoir qui s'est souvenu. Ce n'est ni le père ni la fille, c'est la dyade qu'ils composent à eux deux. C'est l'interaction sur un plan intermental entre les deux individus.

Le même phénomène pourrait s'appliquer à tous les processus dont nous avons entendu parler ce matin. Dans le cas où les enfants se posaient des questions et formulaient une solution pour le problème, qui avait résolu le problème? C'était bien l'ensemble des enfants en se posant des questions les uns aux autres. L'hypothèse fondamentale est que pour ce qui concerne la résolution de problèmes ou la mémoire, ces opérations se font à un niveau intermental. La théorie de Vygotski en ce sens est tout à fait radicale, car il ne se contente pas de dire que l'interaction intermentale est un processus social qui aide au développement individuel, ou que c'est un contexte dans lequel se fait le développement individuel. Il va plus loin, il affirme que le processus intermental est un processus à part entière et que les moyens par lesquels ce processus est mis en œuvre ont une incidence sur le processus intramental et le développement individuel. Bien évidemment, la manière dont on pose les questions en classe aura une incidence sur le développement intramental de l'enfant ou de l'apprenant. Donc, on peut se demander ce qui est en jeu lorsque l'on a oublié ses clés, ses bottes ou ses lunettes. Qu'est-ce que vous faites, quand vous avez oublié vos clés, vos bottes ou vos lunettes? Vous entrez dans une sorte de processus dialogique et vous vous posez ces questions : « où est-ce que j'avais pris mes clés, où est-ce que je les ai laissées, où était-ce? Ah oui! » Petit à petit vous reconstituez le schéma. Et là, est-ce que c'est parce que vous faites preuve d'une imagination ou d'une créativité délirante? Je ne crois pas. Sans vouloir vous offenser, je pense qu'il s'agit d'un processus intermental qui a été intériorisé et qui est devenu un processus intramental. Le processus intramental lui-même n'est

pas une simple copie ou émulation d'un processus intermental, mais c'est l'intériorisation d'un discours social. Ce processus qui permet de passer d'un plan intermental à un plan intramental ne consiste pas simplement dans le fait de participer maintes et maintes fois à une opération : « à ce niveau-là j'ai suffisamment participé à des activités intermentales, j'en suis arrivé au plan intramental. On peut s'arrêter et passer à l'étape suivante ! » Non, une grande partie du développement se fait toujours alors que les processus intermentaux ont lieu dans ces phases dont parlait Britt-Mari Barth ce matin (négociation du sens). Il est bien évident que c'est lorsque l'on comprend le sens des questions posées ou des instructions données et lorsqu'on accumule cette compréhension que l'on peut comprendre la logique qui sous-tend la question. Et c'est là que se fait le transfert entre l'intermental et l'intramental. La question qui se pose n'est pas tellement de savoir qui pose les bonnes questions, mais comment poser les bonnes questions. Et c'est la question qui nous occupe au premier plan aujourd'hui. Parce que, finalement, quand on a compris les motivations profondes d'une question, il n'y a plus aucune raison de rester au niveau intermental.

Dans ce sens, l'une des tâches essentielles de la pédagogie, et l'idéal d'un pédagogue ou d'un bon enseignant, est justement de bien gérer ce niveau intermental de manière à ce qu'il ait une incidence positive sur le niveau intramental de l'apprenant. Comment mettre en place un niveau intermental qui permettra à l'enfant de négocier le sens de manière si efficace que très vite il en arrivera à ces formules d'autoquestionnement dont on parlait ce matin ? Et ce n'est pas du tout là une tâche simple, au contraire elle est fort complexe. Vygotski, dans ce sens, a avancé une idée, un concept qui est très porteur, celui de Zone de Développement Proximal que l'on pourrait traduire aussi par « Zone de Développement le plus Proche ». Il établit une corrélation entre cette zone et deux aspects de la pédagogie : d'un côté l'aspect évaluation, interrogation, examen, et de l'autre l'aspect enseignement. Cette Zone de Développement Proximal serait donc la zone qui sépare deux niveaux : un niveau de développement réel, donc intramental, celui auquel l'enfant peut tout à fait accéder sans aucun soutien, et un niveau de développement potentiel et donc intermental, auquel l'enfant peut accéder avec de l'aide. C'est évidemment fondamental de se pencher sur ces questions, comme

vous le mesurez tous. Si l'on considère le cas de deux enfants qui ont des niveaux de développement réel identiques, quand on leur assigne des tâches indépendantes, si on leur donne les mêmes outils et les mêmes indices pour effectuer ces tâches, on peut s'apercevoir que l'un des enfants passera d'un âge mental de dix ans à un âge mental de douze et que l'autre passera d'un âge mental de dix ans à un âge mental de quatorze ans. Ce que dit Vygotski, et c'est là l'intérêt de ses théories, c'est que lorsque l'on mesure le développement réel intramental, on ne mesure que la moitié de ce qu'il serait important de mesurer, et peut-être pas la moitié la plus intéressante, parce que le côté potentiel est tout aussi fondamental.

La médiation

Cette idée d'une Zone de Développement Proximal a beaucoup intéressé les émules de Vygotski. Elle ne représente pas seulement une illustration de cette catégorie que j'ai appelée « loi génétique générale de développement social », qui veut que les processus sociaux aboutissent et permettent les processus individuels. J'expliciterai ceci en abordant le troisième thème qui est aussi une idée très importante dans l'œuvre de Vygotski et qui est la suivante : toute action humaine, qu'elle se déroule sur un plan intramental ou intermental, est médiée par une série d'outils et de signes que j'appellerai par commodité « outils culturels ». Cette idée-là, celle de la médiation, est vraiment l'aspect fondateur et unique des théories vygotkiennes. Sans cette idée de médiation, Vygotski s'apparenterait à Georges Herbert Mead ou par certains aspects à Piaget ou même encore à Pierre Genêt. Sa contribution, c'est vraiment d'avoir proposé cette idée de médiation. Elle reflète d'ailleurs ses intérêts, au début de sa carrière, pour la linguistique, la philologie, et l'organisation déformés symboliques dans tous les aspects de la vie humaine. Je pense que Vygotski était un génie, mais néanmoins il ne tirait pas son génie du néant, il a eu quelques sources d'inspiration, et il devait beaucoup à Von Humboldt, un de ses enseignants, Spiet, dont on n'a pas beaucoup entendu parler, pour une raison simple : il a été arrêté en 35 et exécuté en 37 en Union Soviétique. Par la suite ses travaux ont été interdits par le régime

soviétique. Vygotski devait également beaucoup à Engels et à John Dewey.

On arrive en conclusion à une sorte de constructivisme qui se fait avec l'utilisation d'outils culturels. Evidemment l'agent actif construit du sens, mais il le fait en utilisant ces outils culturels. Le constructivisme n'est pas une invention qui sort de nulle part, c'est simplement une nouvelle utilisation d'outils culturels. Nous avons parlé de beaucoup d'exemples d'actions médiatisées ce matin : l'utilisation de la calculatrice, ou de plusieurs langages ou langues, plusieurs manières de poser des questions. Tout cela me permet d'aboutir à cette idée : l'esprit dépasse l'épiderme, l'esprit n'est pas une propriété individuelle, et là je reprends une idée avancée par Jerome Bruner mais aussi par des anthropologues comme Bateson par exemple.

Ceci a pour moi deux significations. La première de ces significations est liée au deuxième grand thème qui sous-tend l'œuvre de Vygotski et donc a trait à l'origine sociale et à la nature quasi-sociale du fonctionnement mental individuel. Car ce fonctionnement mental individuel continue à se faire sur un plan intermental. Les anthropologues par exemple se sont penchés sur le fonctionnement d'équipages sur des navires et la manière dont l'équipage fonctionne comme un esprit unique qui serait réparti entre tous les individus. La deuxième signification est que, même lorsque les processus mentaux se font au sein de chaque individu, c'est-à-dire en l'absence physique d'autres êtres humains, on a toujours un individu qui utilise des outils culturels. Dans ce sens on peut dire que l'esprit n'est pas du tout limité à ce qui se passe « entre les deux oreilles », mais utilise bien tout un historique d'outils culturels.

Question du public

Jean-Yves Rochex : Il me semble que l'on a parfois une interprétation un peu réductrice de la Zone Proximale de Développement, en disant « il faut absolument la médiation d'autrui » et une réduction que j'appellerai interactionniste ou interpersonnelle de la Zone Proximale de Développement, alors qu'il y a un texte de Vygotski sur le jeu qui n'est pas traduit en français mais

que moi je trouve très important. Vygotski dit et montre combien le jeu peut être une Zone Proximale de Développement pour l'enfant, sans avoir besoin d'autrui, c'est la situation et les outils culturels qu'il utilise qui provoquent cette Zone Proximale de Développement. Il explique que, lorsque l'enfant se sert d'un bâton, en attribuant au bâton la signification « cheval », alors il se crée une nouvelle situation d'activité qui l'oblige à se comporter avec le bâton comme si c'était un cheval, et que cette situation-là joue comme Zone Proximale de Développement. L'autre exemple qu'il prend, c'est lorsque les enfants jouent « à être des sœurs », combien cette situation nouvelle créée par attribution de signification oblige les enfants à s'expliquer ce que c'est qu'être sœurs, et là ça rejoindrait ce que je disais tout à l'heure sur genre premier ou genre second, alors que dans la vie ordinaire avec leurs sœurs, elles se comportent comme des sœurs sans savoir qu'elles se comportent ainsi et quels sont les attributs ou les critères de la relation de sororité. Je trouve important de penser la Zone Proximale de Développement en termes d'activité et pas seulement en termes d'interaction ou de relation interpersonnelle.

Laurent Cornaz : J'ai entendu ce matin un autre exemple, celui du schéma fonctionnel, qui paraît se raccrocher à ce qui a été dit. Lorsque ce matin il a été indiqué que les élèves oubliaient la position et la fonction de l'enseignant pour l'utiliser, non pas comme un dictionnaire seulement, mais disons comme un recours cognitif et que donc c'était confortable, il me semble que cet enseignant continuait à jouer un rôle dans une interaction. Si la situation était celle-ci, à savoir que les élèves pouvaient s'emparer du contenu culturel sur lequel ils avaient à travailler, c'est bien parce que cette situation avait été créée et était soutenue par la présence de cet enseignant. Donc il n'y avait pas que cette fonction de recours cognitif. Il y avait bien toujours là quelqu'un qui était avec eux.

James Wertsch : Je constate que les remarques que vous faites nous amènent immédiatement à un niveau plus élevé dans la subtilité de l'interprétation. On pourrait dire d'entrée de jeu que Vygotski dit simplement qu'il y aurait d'abord au premier plan le social puis, ensuite, le plan individuel. Mais une fois que l'on a dépassé cette introduction, on se rend assez vite compte que cette distinction serait abusive et qu'en fait ce qu'il propose est

beaucoup plus subtil. Il ne dit pas simplement que le social viendrait avant l'individuel alors que l'on tendait à penser que l'individuel venait avant le social. Il n'est pas en train d'inverser un ordre. Il propose plutôt des frontières beaucoup plus ténues, beaucoup plus floues entre l'individuel et le social. Ce n'est pas forcément le résultat ou le fruit de sa réflexion théorique et intellectuelle, mais plutôt un héritage du contexte culturel dans lequel il a grandi et vécu. Je dois dire qu'en tant qu'Américain, qui vient d'un pays où l'individualisme est de mise, j'ai été surpris lorsque je me suis rendu en Russie, parce que j'ai constaté que ce que l'on considère comme des idées novatrices pour essayer de transcender l'individualisme aux États-Unis fait partie de la vie quotidienne des Russes. Donc, effectivement, j'ai pu m'apercevoir qu'il existe un contexte dans lequel les limites entre l'individuel et le social sont beaucoup plus floues et beaucoup plus ténues et qu'il n'y a pas toujours un autrui qui est là pour réguler, contrôler, superviser ou créer une Zone de Développement Proximal. Nous pouvons le faire aussi. Mais ce que Vygotski avance, c'est qu'il y a dans cette connexion entre le social et l'individuel une plus grande intégration, une plus grande unité que ce que l'on tend à penser dans les sciences sociales courantes.

Lorsque Vygotski parlait d'apprentissage et de développement, il s'exprimait en russe. Le développement, en russe, a plutôt le sens, littéralement, de « pousser vers l'extérieur » ou « grandir vers l'extérieur ». L'apprentissage, en russe, ne se traduit pas bien en anglais, peut-être mieux en français, ce n'est ni le fait d'apprendre au sens où un apprenant apprend, ni le fait d'enseigner au sens où un maître enseigne, mais il se situe à la croisée des chemins entre les deux. Donc ce serait à la fois l'apprentissage et l'enseignement. C'est une première distinction qu'il est bon de garder à l'esprit.

Autre remarque, l'idée de complémentarité est peut-être importante, complémentarité entre Vygotski et Piaget. Vygotski s'est beaucoup intéressé aux processus d'enculturation qui font qu'un être humain commence à utiliser des outils culturels et reprend à son compte des pratiques qui relèvent de cette culture. C'est quelque chose qui est très important. Je crois quand même qu'il y a très peu d'enfants de deux ans qui seraient capables de se livrer à des opérations de calcul ou de géométrie analytique, je ne crois pas

que les enfants puissent apprendre n'importe quoi à n'importe quel âge. Et je ne suis pas ici en contradiction avec les théories de Jerome Bruner qui parle de programme scolaire qui serait en spirale, mais je crois quand même qu'il y a des processus de développement, et là je reprendrai des idées piagésiennes qui permettent un certain type d'apprentissages à un âge donné. Bien sûr, il faut éviter de tomber dans un extrême ou dans un autre. Vygotski dit que, peut-être, un enfant peut aller plus loin si on met en place ce qui lui permet d'apprendre plus. Il parlait d'ailleurs de l'école Montessori. Il ne parlait pas de Piaget. Je crois que Piaget déjà à cette époque avait parlé de périodes critiques et de l'intelligence des jeunes enfants. Mais ce qui est important dans cette idée, c'est qu'il y a des chemins, des cheminements de développement qui façonnent la manière dont on appréhende les possibilités d'apprentissage, et les apprentissages possibles. Je crois que Vygotski apporte des réponses importantes aux questions que se posent les pédagogues mais que Piaget propose d'autres idées qui doivent s'intégrer à un tableau plus vaste.

André de Peretti : J'ai été très passionné par tout ce qui s'est dit ce matin. Je relève d'abord une des propositions énoncées : « La performance vient avant la compétence ». Ceci confirme ce que Picasso avait déjà affirmé : « Je trouve d'abord, je cherche ensuite ». Si mes souvenirs sont exacts, il y a également l'assertion de Piaget soulignant avec humour : « Réussir pour comprendre », avant ou autant que « comprendre pour réussir ». Et Descartes nous avait aussi déclaré : « Je pense, donc je suis ». En ces termes, il confirmait que la performance « je pense » garantissait la compétence du « je suis ». Il y a sans doute beaucoup d'humour caché chez Descartes ; et peut-être nous dit-il : « Je ne veux pas être un humoriste mais je le suis »

Il y a en ces aphorismes une contradiction ou contraction apparente, comme celle de la « performance » réalisée par l'enfant qui dit de son bâton : « c'est un cheval ». Ceci évoque aussi ce que rapporte l'ethnologue allemand Frobenius dans « Le destin des Civilisations ». Il parle d'une petite fille qui, à côté de son père, joue avec des allumettes et dont l'une d'elles devient subitement pour elle une sorcière. Ce qui lui provoque aussitôt une grande peur : création mentale et émotion mêlées, non-séparables, selon un

« saisissement » premier.

Par rapport au russe, il est intéressant de noter la préférence pour le terme d'épanouissement plutôt que pour celui de développement mental. Au bout du compte, cependant, que faut-il faire dans la classe? Faut-il uniquement dire qu'« ils travaillent avec un apprentissage intermental »? Ou bien, ne faut-il pas mettre un inter- intra-mental, comme le fait si bien notre ami Edgar Morin? En bref, comment donc trouver la solution du problème de la priorité entre l'œuf et la poule ou entre l'«intra» et l'«inter»?

James Wertsch : Pendant mes années soviétiques, j'ai passé de nombreuses heures chez mes amis soviétiques. Et les blagues circulaient, allaient bon train. Et les blagues les plus drôles et efficaces étaient celles qui se référaient à la dialectique. En effet, je dirai en dernière analyse qu'il y a toujours cette tension irréductible et cette dialectique sans fin. Et là encore, peut-être que cette tension contredit une tendance naturelle qui fait que les sciences sociales d'aujourd'hui sont bien récompensées. En effet, dans la rhétorique, dans les sciences sociales actuelles, l'idée est plutôt de présenter des grandes catégories et de déterminer un ordre séquentiel dans lequel ces catégories seraient en relation les unes avec les autres... un ordre séquentiel déterminé et déterministe d'une certaine manière, et de déterminer des catégories qui seraient indépendantes les unes des autres, d'autres qui seraient dépendantes. Mais ni Vygotski, ni Luria, ni Bakhtine d'ailleurs n'avaient beaucoup de patience pour ce type d'idées. Et à la question de la poule et de l'œuf, eux auraient répondu « c'est à la fois la poule et l'œuf qui étaient là en premier ». D'où l'intérêt et le mérite de cette idée d'action médiatisée, parce que ce n'est pas seulement d'un côté l'agent actif, de l'autre les outils culturels. Vygotski propose dans cette action médiatisée une unité analytique de base. C'est justement, je crois, l'un des grands mérites de ses écrits. Il a écrit dans un de ses derniers ouvrages « Pensée et discours », qui a, d'ailleurs, petite parenthèse, été assez mal traduit dans le titre en anglais « Pensée et langage » il disait justement que ce qui était nécessaire c'était cette unité d'analyse, et non pas les éléments d'analyse. Il faisait une analogie avec la molécule d'eau. Il disait « vous pouvez passer mille ans à étudier la molécule d'hydrogène, vous pouvez passer mille ans à étudier la molécule d'oxygène, cela ne vous

aidera pas à comprendre l'eau. Parce que l'hydrogène brûle, brûle même assez bien lorsqu'il est en présence d'oxygène, et pourtant l'eau éteint le feu. D'où l'intérêt de cette question de la poule et de l'œuf et des réponses qu'il y aurait à y apporter. La réponse n'est pas dans les éléments d'analyse mais bien dans l'unité. Et cela rend notre tâche beaucoup plus difficile, beaucoup plus ardue, peut-être moins gratifiante par rapport aux sciences sociales contemporaines, mais cela permet d'expliquer beaucoup mieux ce qui se passe dans les salles de classe et ce qui est en jeu dans la psychothérapie ou dans la psychanalyse, et dans la vie quotidienne.

Un aperçu de la vie de Vygotski

Ghita VYGOTSKAÏA ¹

Il y a plus de cent ans, dans la ville d'Orsha, naquit Lev Semyonovich Vygotski.

Sa destinée fut brève, trente sept ans seulement, mais durant celle-ci il a tellement accompli que, de nos jours encore, ses réflexions et ses idées, son nom et son caractère, sa vie même, continuent d'attirer l'attention des universitaires et chercheurs du monde entier.

Malheureusement, il n'y a plus personne en vie qui connaissait bien Lev Semyonovich et qui pourrait parler de lui fidèlement. Je suis le seul témoin des dernières années de son existence. Nous n'avons pas seulement vécu ensemble, nous partagions la même pièce et ainsi, à cette époque, son quotidien, à tous égards, se déroulait sous mes yeux.

Evidemment, je ne pouvais pas comprendre (et je ne comprenais effecti-

¹ Le texte qui suit a été remis personnellement à Britt- Mari Barth, dans sa version russe d'origine, par son auteur, Ghita Vygotskaïa, fille de Lev Vygotski. Il s'agit d'une allocution à l'occasion du 4^e Congrès de l'ISCRAT (*International Society for Activity Theory and Cultural Research*) qui s'est tenu à l'Université d'Aarhus au Danemark, en juin 1998 (Texte extrait des actes intitulés « *Activity Theory and Social Practice* », publiés en anglais par Aarhus University Press en 1999. Traduit de l'anglais par Gustave Barth et revu à partir de l'original russe par Jacques Nault et Britt-Mari Barth). À ce moment-là, Ghita Vygotskaïa vivait toujours à Moscou où elle a fait une carrière de psychologue. Elle est la seule à pouvoir nous donner un témoignage de la vie de Vygotski. Ce témoignage, très émouvant, nous permet mieux encore d'apprécier à sa juste valeur l'immense dimension du personnage.

vement pas) les discussions que Lev Semyonovich avait avec ses collègues, étudiants et amis. Mais probablement parce que je l'aimais énormément, je l'ai toujours compris.

Je savais ce qu'il appréciait et ce qu'il n'appréciait pas, ce qui lui plaisait et ce qui le désolait. J'ai toujours perçu son humeur et même, à l'occasion, son âme et ses pensées.

Je le comprenais et étais en relation avec lui non pas à travers mon esprit mais avec mon cœur. Communément on se souvient le mieux des moments lourdement chargés d'émotions. Toute mon enfance, quand Lev Semyonovich était en vie, a été heureuse. Elle était tellement imprégnée de sentiments qu'à ce jour je préserve dans ma mémoire tout ce qui s'est passé durant ces lointaines années, même des détails qui aujourd'hui peuvent paraître insignifiants.

Je me souviens d'un épisode amusant. J'ai cinq ans. Lev Semyonovich a des invités, mais je ne sais plus exactement qui était présent ce soir là. Ils parlent et je me prépare sans bruit à aller me coucher. Soudain Leontiev éternue bruyamment, et tout le monde fait comme si de rien n'était. Dans mon ardeur d'être une jeune fille gentille et polie, je lui dis à voix forte : « À tes souhaits ! Deviens grand et intelligent ! ». Leontiev rit. Luria et Maman rient aussi. Je suis surprise de leur réaction. Je jette un coup d'œil à Lev Semyonovich et je réalise qu'il était embarrassé. Mais pourquoi ? En le regardant je me rends compte que j'ai fait quelque chose d'inapproprié. Mais quoi ? J'ai seulement dit ce que les gens m'ont toujours dit en de pareilles circonstances et toutefois j'ai fait quelque chose d'inapproprié. Je le sais en regardant le visage de Lev Semyonovich et par sa réaction à mes mots. Maman interrompt mes pensées. Elle me dit d'aller dormir et j'obéis à contre-cœur. Quand je me réveille le matin, je vois que Lev Semyonovich se prépare à partir. Peu importe, je lui demande ce que j'ai commis comme erreur la veille au soir. Il ne se fâche pas et dit en souriant : « eh bien tu vois, ce n'est pas une façon de parler à des adultes. Ce n'est pas approprié. Tu peux juste leur souhaiter bonne santé ». « Mais pourquoi ? » je demande, troublée. Lev Semyonovich est pressé et il nous salue, ajoutant : « Trouve toi-même. Réfléchis un moment et tu vas comprendre ». Et il sort. Toute

la journée je pense à ce qui s'est passé et cela me tourmente - Soudain cela s'éclaircit! J'attends avec impatience le retour de Lev Semyonovich pour tester la validité de ma conclusion. Finalement il arrive et je cours vers lui avec les mots : « Les adultes pensent qu'ils sont aussi intelligents qu'ils peuvent l'être?! Et qu'ils n'ont pas à devenir plus intelligents ». Lev Semyonovich rit, m'embrasse et me dit : « eh bien, pour l'essentiel tu as raison. Tu as bien compris ».

Je ne pourrais expliquer quelle fut à cette époque l'activité de Lev Semyonovich. J'étais incapable de le comprendre de son vivant mais je le comprends maintenant, comme vous d'ailleurs, grâce à ses écrits. Cependant il y a quelque chose que moi seule je sais. C'est comment il vivait et travaillait, quelle personne il était. Quiconque pense que cela est important va trouver, j'espère, quelque intérêt dans mon témoignage.

La science était au centre de son existence. Il y consacrait toute sa vie. Si je devais décrire sa relation avec la science en un seul mot, j'utiliserais le terme obsession. S'étant orienté vers des études scientifiques dès l'école, il n'a jamais abandonné cette voie. Il poursuivait ses travaux quel que soit le cadre ou les circonstances dans lesquels il se trouvait. Même quand les médecins ne lui donnèrent plus qu'un bref temps à vivre, puisque son état était considéré sans espoir (et il en était conscient!), il rédigea dans des circonstances plus que difficiles *La Signification Historique de la Crise en psychologie*. « Je ne connais rien qui soit caractérisé par autant de clarté d'esprit et de belle logique que cet ouvrage » disait Luria. « Lev Semyonovich Vygotski le rédigea dans une situation tragique, alors qu'il était atteint de tuberculose. Les médecins lui donnaient trois à quatre mois à vivre et le mirent dans un sanatorium. Là il se mit à écrire avec frénésie afin de laisser à la postérité un travail fondamental ».

Son intérêt scientifique prenait de multiples formes. Cela pouvait être un travail sur des questions théoriques ou méthodologiques, lors duquel il approfondissait sa réflexion et rédigeait ses textes indépendamment de ce qui se passait autour de lui (comme des enfants jouant juste à côté de son bureau). Cela pouvait être des discussions avec des collègues et des étudiants à propos de l'interprétation de résultats de recherche expérimentale ou de

la planification de nouvelles recherches. Il pouvait s'agir de conférences ou de cours, qui comprenaient toujours à la fois des aspects théoriques et des questions empiriques. Et toujours, à tout moment de son existence, il pensait à la science et était à son service. Il servit la science avec dévotion et foi sans s'allouer de jours de repos. Il travaillait même durant les périodes de congé et les vacances d'été. Ses collègues se remémorent « sa remarquable attitude face à la science. Il y consacrait toute sa vie, oubliant même ses besoins alimentaires et son bien-être. Il travaillait tout le temps ». Son « engagement intense dans son travail... l'amena à négliger toutes autres choses, y compris sa propre santé ».

Il travaillait sur les manuscrits à son bureau. Son bureau était grand, hérité par Lev Semyonovich de son père; il était placé près des fenêtres. C'était probablement tout ce que Lev Semyonovich possédait. Quand j'ai commencé à aller à l'école, il le partagea avec moi pour que je puisse y faire mes devoirs, et ainsi moi aussi j'en ai pris formellement possession. A partir de ce moment, nous étions souvent assis côte à côte, pendant que je lisais ou que je dessinais, et que lui travaillait. Il était assis à ce bureau pendant des heures, souvent jusque tard dans la nuit. Le soir, alors que je me préparais à aller me coucher, il était encore en train d'écrire. Je fermais les yeux... et je m'endormais. Durant la nuit, il m'arrivait de me réveiller. Le silence régnait dans la pièce, le plafonnier était éteint, ma petite sœur respirait profondément dans son sommeil, Maman dormait calmement... Mais à son bureau, illuminé par la lampe qui y était posée, courbé, Lev Semyonovich travaillait. Parfois je l'appelais dans un murmure et lui, inquiet, s'approchait immédiatement de moi, touchait mon front, demandait si j'avais fait un cauchemar ou si je manquais de quoi que ce soit, et il me caressait tendrement. Je lui disais : « Va te coucher, c'est déjà le milieu de la nuit ». « Oui, oui » répondait-il « je vais me coucher bientôt. Je vais juste continuer à travailler un peu. Rendors-toi, s'il te plaît ». Et, à nouveau, il s'installait à son bureau.

Quand il travaillait, je n'avais pas le droit de l'appeler ou de le déranger d'une façon ou d'une autre. J'essayais de ne pas enfreindre cette règle. Mais parfois j'avais besoin d'urgence de son conseil ou de son aide. Je

me souviens parfaitement de la fois où j'avais besoin de savoir si Dieu existe et, évidemment, cela ne pouvait attendre. Une autre fois, je voulus le convaincre d'abandonner son travail, si peu attrayant de mon point de vue, et de devenir à la place policier sur un bateau. Et j'étais souvent impatiente. N'importe quelle raison pouvait faire que soudainement il fallait que je lui parle! « J'inventais » alors une tactique pour attirer son attention sans enfreindre la règle. Tout simplement je m'approchais de lui par derrière, presque jusqu'à le toucher et attendais patiemment qu'il me remarque. Le plus souvent il ressentait ma présence, se retournait et, voyant que j'étais juste à côté de lui, posait sa plume. Il mettait alors son bras autour de mes épaules et demandait ce qui se passait. Pas une seule fois, il ne se mit en colère parce que je l'interrompais.

Il y avait des moments inoubliables quand Lev Semyonovich invitait mon cousin (qui a grandi avec nous) et moi-même à participer à ses expériences. Nous attendions toujours impatiemment ce moment. Il paraissait si gentil et si détendu que nous étions tous les deux absolument convaincus qu'il trouvait simplement intéressant de jouer avec nous. Pour je ne sais quelle raison, je me souviens particulièrement bien comment nous prenions part à des expériences similaires à celles que Kôhler avait précédemment conduites sur des primates. Par terre dans la pièce, un labyrinthe fut construit dont les murs étaient constitués d'objets divers, comme des tiroirs bas et étroits pour fiches bibliographiques. Au centre du labyrinthe il y avait une orange. Nous voulions vraiment mettre la main sur cette orange et nous nous y efforcions autant que nous le pouvions. Quand nous réussissions, Lev Semyonovich était aussi heureux que nous.

Je me souviens aussi, j'étais assise au bureau, à côté de Lev Semyonovich ou en face de lui, et devant moi il y avait des objets d'expérimentation en couleur. Lev Semyonovich me propose calmement et gaiement divers exercices ou tâches à résoudre et il prend note sur de petits bouts de papier de tout ce que je fais ou dis. C'est ainsi qu'il vérifiait sur moi la méthode de Sakharov.

L'objet des analyses scientifiques de Lev Semyonovich n'était pas seulement des expérimentations conduites avec notre participation, mais aussi

de nombreuses observations sur notre comportement, sur nos jeux et sur nos réactions spontanées. Ses cahiers de notes sont remplis de telles observations.

S'il avait besoin de clarifier ou de vérifier un point, il créait des situations particulières et posait des questions « rusées ». Par exemple, alors qu'il voulait probablement déterminer comment un enfant pouvait défendre sa propre réponse, il me dit une fois : « Eh bien, quelqu'un avait un chien qui s'appelait Jack. Quand l'homme se préparait à partir, il demandait toujours au chien : 'Jack, tu veux sortir ou tu veux rester?'. Et Jack, à chaque fois, ou bien partait ou restait ». Je mordis à l'hameçon : « Mais c'est la seule chose que le chien avait la possibilité de faire ». « Mais c'est exactement ce que le chien a toujours fait! » répliqua Lev Semyonovich. Je comprenais la situation, pourtant ne sus pas formuler l'idée « qu'il n'y avait pas de troisième option ». Je perdis mon calme, essayant d'expliquer à mon père que je comprenais effectivement, mais il ne fit que sourire. Par ailleurs, il trouva fort amusante la réaction de ma petite sœur à cette histoire. Elle avait écouté calmement, puis soupira et dit, méditative : « Quel chien intelligent. Il a dû être dressé ».

Il était rare que ses collègues et étudiants ne lui rendent pas visite le soir. Il travaillait alors avec eux toute la soirée, mais après leur départ il s'asseyait à nouveau pour écrire.

Ces conversations avec collègues et étudiants pouvaient durer des heures. C'était pendant ces discussions qui me semblaient tellement ennuyeuses, que je me couchais et m'endormais. Je me souviens de l'époque où Lev Semyonovich écrivait *Pensée et Langage*. Je suis malade ; mon lit a été déplacé juste à côté du rayon de livres. Je suis dans la même pièce que celle où travaille Lev Semyonovich et je peux l'observer pendant des jours. Dans mon lit il y a des jouets et des livres pour m'occuper et je joue avec eux en silence, pour ne pas déranger mon père. Une sténographe qui vient tous les matins est assise au bureau. Lev Semyonovich marche à travers la pièce avec ses mains dans le dos et dicte le texte. Il dicte sans pauses, sans hésitation, toujours au même rythme. Dans sa dictée, il prononce le mot *chelovek* (être humain en russe) comme *chek*, ce que je trouve très drôle. Quand j'ai assez

joué, je commence à compter combien de fois il prononce ce mot. À peu près toutes les heures ou heures et demie, la sténographe s'arrête un moment et prend une tasse de thé. Durant ces pauses, Lev Semyonovich vient auprès de moi et demande ce qu'il peut faire pour moi ou si j'ai besoin de quelque chose. Alors, je lui donne le résultat de mon décompte et nous rions tous les deux. Il travaille ainsi jusqu'au soir. Son travail ne s'arrête pas quand la sténographe s'en va. Il est assis à son bureau jusque tard dans la nuit. Et le lendemain matin tout recommence. Quelle est la source de cette force ?!

Lev Semyonovich était un conférencier fantastique ! Beaucoup de gens se souvenaient de cela et ils m'en ont parlé.

« Ses conférences étaient toujours un grand événement. Pour lui, il était habituel de parler durant trois, quatre ou même cinq heures d'affilée, se servant d'une unique feuille de notes » se souvient Elkonin. « Durant ses conférences, il manipulait des masses d'information comme un héros dans un conte de fées, incluant des dizaines de noms et de citations, tout en maintenant un haut niveau théorique » ajoutait Shif. « La façon dont Lev Semyonovich donnait ses conférences et enseignait la réflexion m'a étonné et est restée dans ma mémoire à ce jour » disait Elkonin. Et il ajouta : « Habituellement, le département de pédagogie et de psychologie au complet assistait à ces conférences, bien qu'elles étaient censées s'adresser uniquement à des étudiants d'un certain niveau. Le discours de Lev Semyonovich, sans effets ostentatoires, avec un minimum de gesticulation, mais en même temps extrêmement expressif émotionnellement, riche dans la réflexion qu'il comportait, précis et fluide, captivait l'auditoire de la première à la dernière minute. Il ne venait à l'idée de personne de parler à son voisin pendant ces conférences, ni de prendre des notes ou même de murmurer. Non seulement on écoutait, mais nous réfléchissions intensément. J'assistais à beaucoup de ses conférences et j'ai constaté comment elles changeaient d'une fois à l'autre, en introduisant de nouvelles idées ».

Jamais, dans quelques circonstances que ce fut, il n'a perdu son intérêt pour la science. Quelques extraits de lettres de Vygotski suivent ci-après. Les deux premières lettres furent écrites pendant une attaque aiguë de tuberculose, lorsqu'il était si malade qu'il dut rester alité. Il écrit à l'un de

ses étudiants : « Depuis toute une semaine j'ai été à l'hôpital dans une pièce qui accueille six personnes gravement malades. Bruits, cris... les lits sont alignés sans espace entre eux, comme dans une caserne. De plus, je souffre atrocement et suis moralement épuisé ».

Toutefois, dans le même lettre un peu plus loin, il écrit : « Je veux vraiment savoir avec quoi vous allez commencer. Il me semble (ceci est entre nous), que maintenant il vous faut expérimenter avec la transformation des réactions... vous devez expérimenter sur les formes les plus simples, pour démontrer ce que constitue une sublimation dans des circonstances données. Un expérimentateur doit être un détective, un inventeur, un débrouillard, un monteur de pièges, toujours souple et téméraire. Portez-vous bien. Votre L.V. ».

Dans une autre lettre : « Cher Alexandre Romanovich, j'ai voulu vous écrire depuis longtemps, mais tout autour de moi la situation était telle que je me sentais honteux, peu apte à manier la plume et incapable de penser calmement. Je me sens comme en dehors de la vie, ou plutôt, entre la vie et la mort... C'est pourquoi je ne peux orienter mes pensées sur le futur et sur mon travail ».

Pourtant juste un peu plus loin, il exprime son intérêt pour la vie et les plans de Luria, commente et évalue le travail de ce dernier. Il écrit : « Ceci est une contribution importante au fondement même de votre travail passé. C'est une justification de sa méthode... Pour moi, la question principale est celle de la méthode, qui est la question de la vérité, c'est-à-dire de la découverte et de l'innovation scientifiques. Mais théoriquement, je vois de nombreux dangers dans les nouvelles expérimentations visant à soutenir vos conclusions déjà exprimées ; la frontière entre réactions affectives et toutes les autres est effacée, la source de l'émotion (l'affect) disparaît et votre théorie des émotions est mise en question. Comme je voudrais échanger nos idées là-dessus dans une « discussion privée » à votre séminaire ! Écrivez-moi si vous pouvez. Qu'y a-t-il de nouveau dans la littérature étrangère et russe » ?

Et dans une autre lettre encore : « Je souffre de tuberculose et de l'attente

de ce qui semble être une intervention inévitable cet automne (les cavités de l'un des poumons refusent de se fermer) ». Plus loin, il écrit : « Il n'y a qu'un sujet vraiment sérieux : que chaque personne travaille avec la méthode appropriée à sa discipline. Je compte investir toute ma vie future et mes forces en cela... Je vous donne une chaude poignée de main et vous exhorte à vous préparer (dans l'esprit, évidemment) au travail commun ».

Lev Semyonovich avait un grand respect pour les chercheurs qui le précédaient (même s'il ne partageait pas leur point de vue) et il transmettait cette attitude à ses étudiants.

N. G. Morozova raconte avoir reçu de ses mains un ouvrage rédigé par Groos, avec une note disant « ceci est ce qui s'est écrit de mieux sur le jeu (des enfants) et la connaissance doit en être maîtrisée, car c'est la théorie naturaliste du jeu ». Plus tard il écrivit : « N'oubliez pas que nous sommes debout sur ses épaules. Nous sommes plus haut, nous voyons plus loin, mais nous voyons grâce à ce qu'il a fait avant nous ».

Elkonin ne put jamais oublier la relation qu'avait Lev Semyonovich avec ses étudiants. Daniel Borissovich disait que Lev Semyonovich possédait une « aptitude extraordinaire à trouver derrière chaque idée quelque chose de nouveau, de valable et d'innovant, et une aptitude à corriger les erreurs parfois imperceptiblement. Pendant longtemps nous ne nous rendions pas compte comment il donnait tournure à nos idées brutes, si mal formulées... et nous les présentait en retour comme le produit de notre propre création. Je n'ai probablement jamais rencontré qui que ce soit aussi peu intéressé que Lev Semyonovich à proclamer la paternité de son apport, de ses œuvres. C'est son extraordinaire générosité et l'envergure de ses idées qui caractérisaient cet homme donnant tout à tout le monde. Et les idées jaillissaient de lui comme d'un volcan ».

Lev Semyonovich regroupait ses étudiants selon leur sujet scientifique. N.G. Moroza relate qu'il générait un climat exceptionnel autour de lui ; les gens devenaient plus proches les uns des autres. Ses étudiants gardaient un sentiment d'amour, de loyauté et de gratitude envers leur maître. Et ils restaient empreints de ces sentiments jusqu'à la fin de leurs jours. Mainte-

nant ils sont partis. Pas un seul de ses étudiants n'est aujourd'hui en vie. Ce sont leurs étudiants et les étudiants de leur étudiants qui travaillent dans ces domaines de la science. Ils poursuivent ses idées, les développant et les précisant.

C'est ainsi que l'École Vygotsky continue à vivre.

Mon père était l'être le plus cher et le plus proche de mon enfance. Je l'admirais, il me paraissait tellement fort. Je l'aimais énormément. Il m'a toujours comprise, il était toujours prêt à répondre à mes questions sans fin, il m'a toujours aidée et il me consacrait son attention...

Je l'admire encore. Et je l'aime encore.

Si quelqu'un me demandait de dire en quelques mots qui il était, je n'en trouverais pas de meilleurs que ceux tirés de son œuvre bien-aimée : « Il était vraiment une personne humaine, humaine à tous égards, je n'en rencontrerai jamais un autre comme lui... ». La mort attend chacun de nous. Malheureusement, ceci est inévitable. Mais certains trouvent l'immortalité.

Bibliographie

Références fournies par B.-M. Barth et par J.-Y. Rochex

Barth, B.M.

- *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Retz, Paris, 1987.
- La détermination et l'apprentissage des concepts in « *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* ». Sous la direction de J. Houssaye, ESF, Paris, 1993.
- *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris, 1994.
- Le rectangle bleu : le rôle du médiateur dans la cohérence du sens. *Entretiens Nathan*, sous la direction d'Alain Bentolila, Nathan, 1995.
- L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation : présentation générale, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, INRP, 1995.
- L'éducation, entrée dans la culture : note critique, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, INRP 1998.
- Construire son savoir : apprendre dans un contexte de formation d'adultes in « *L'adulte en formation : regards pluriels* », sous la direction d'É. Bourgeois, de Boeck, Bruxelles, 1996.

Bruner, J.S.

- *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris, 1987.
- *... car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel, Paris, 1991 (version originale : 1990).
- Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives?, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin 1995, pp. 73-84.

- *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, Paris, 1996.
- *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, Retz, Paris, 2000 (version originale : 1986).

Léone, S.

- *L'élève chercheur : la conceptualisation en mathématiques au collège*. Mémoire de maîtrise soutenu à l'I.S.P., sous la direction de B-M. Barth. Disponible à l'I.S.P.
- *Mathématiques et surdité*. Mémoire de DEA soutenu à l'Université de Paris VIII, 1999. Disponible à l'I.S.P.

Pimont, M-R.

- *Savoir, m tasavoir et médiation en grande section de maternelle*. Mémoire de Maîtrise soutenu à l'I.S.P., 1997, sous la direction de B-M. Barth. Disponible à l'I.S.P.
- *Une médiation métacognitive en grande section de maternelle*. Mémoire de DEA soutenu à l'Université de Nantes, 1999, sous la direction de B.M. Barth et de M. Altet. Disponible à l'I.S.P.

Proust-Monsaingeon, D.

- *Aider les élèves à développer une attitude consciente de recherche en SVT - quelle évaluation sommative ?* Mémoire de DEA soutenu à l'Université de Nantes, 2000, sous la direction de B.M. Barth et de M. Altet. Disponible à l'I.S.P.

Sauvage, P.

- *L'enfant auteur : le rôle du médiateur pour créer une culture de l'écrit*. Mémoire de maîtrise soutenu à l'I.S.P., 1997, sous la direction de B-M. Barth. Disponible à l'I.S.P.

Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (sous la direction de)

- *Vygotski aujourd'hui*, Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985.

Vygotsky, L.S.

- *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris, 1998 (version originale : 1934 ; version anglaise : *Thought and Language*, MIT Press, New-York, 1962).
- *Défectologie et déficience mentale*, Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1994.
- *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1, Problems of general psychology* (sous la direction de R. Wieber et A. Carton), Plenum Press, New York, 1987.

Wertsch, J.V.

- *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press, Cambridge, 1985.
- *Mind as action*, Oxford University Press, 1998.

Baubion-Broye, A. et Hajjar, V.

- « Transitions psychosociales et activités de personnalisation », in Alain Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Éd. Érès, 1998.

Bautier, E. et Rochex, J-Y.

- *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification?*, Paris, Armand Colin, 1998.
- *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette-Éducation, coll. Portraits d'Éducateurs, 1999.

Bernstein, B.

- *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE, 1975.
- *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

Bonnefoy, Y.

- « Lever les yeux de son livre », *Revue française de psychanalyse*, n° 37, La lecture, 1988.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C.

- *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

Canguilhem, G.

- « Milieux et normes de l'homme au travail. À propos d'un livre récent de Georges Friedmann », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1947.

— *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966, réédition coll. Quadrige, 1984.

Charlot, B., Bautier, E., et Rochex, J-Y.

— *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Lave, J, et Wenger, E.

— *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Leontiev, A.

— *Le développement du psychisme*, 1972, Paris, Éd. sociales, 1976.

Malrieu, P.

— «Transformations du moi dans les événements de vie », in Alain Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Éd. Érès, 1998.

Paulhan, F.

— *La double fonction du langage*, Paris, Félix Alcan, 1929.

Ricœur, P.

— *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Rochex, J-Y.

- *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.
- « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre 1997.
- « Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect », in Yves Clot (éd.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999.
- *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de soutenance pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VIII, janvier 2000.

Vygotski, L.S.

- 1933, « Le problème de la conscience », in. A.R. Luria et M.G. Yarochovski, *L. S. Vygotski : Œuvres complètes. Vol. 1*, Moscou, Pedagogika, 1968. Traduction de travail inédite de Françoise Sève.
- 1935, « Problématique de l'arriération mentale », in Lev S. Vygotski, *Défectologie et déficience mentale*, Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, 195- 236.
- *Les origines du caractère*, Paris, Boivin, 1934, réédition, Paris, PUF, 1973.
- *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1942, réédition, collection Champs, 1970.

Wertsch, J-V.

- *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press, 1985.

Stambak M.

- « Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS ».

Stambak M. et al.

- *Les bébés entre eux...* Paris, PUF, 1983.

Hardy M.

- « Pratiquer à l'école une pédagogie interactive », in : « *L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales* ». Revue Française de Pédagogie, no 129 octobre-novembre-décembre 1999, (dossier coordonné par Françoise Platone).

Notes critiques

Autour d'un livre marquant...

CHARLOT (Bernard), *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*,
Anthropos, 1997, coll. poche Éducation

Patrick TAPERNOUX

Professeur à l'I.S.P., Faculté d'Éducation

Aucun thème n'obsède plus les médias, en France, que celui de « l'échec scolaire ». On peut comprendre que la précarité de l'emploi, la paupérisation de pans entiers de la société et les difficultés contemporaines à repérer les compétences utiles pour demain portent cette question sur le devant de la scène. Les parents s'inquiètent. Mais dans cette affaire, les chercheurs se font, parfois, gruger. Ils ont des excuses. Car, d'une part, « Certains objets du discours social et médiatique ont acquis un tel poids d'évidence que les chercheurs risquent de s'y laisser prendre » et, d'autre part, il est facile de concevoir que de « tels objets du discours n'ont pas une fonction analytique » et se présentent subrepticement comme « des attracteurs idéologiques (... où) leur évidence leur permet de s'imposer peu à peu comme des catégories immédiates de perception de la réalité ». Il est infiniment plus complexe de dire - autrement que sur le mode d'une incantation épistémologique - comment cette réalité, si évidente et si prégnante, peut se déconstruire. Il va s'agir de changer de point de vue au prix d'une immense ascèse.

L'auteur nous rappelle ici que, pour le chercheur comme pour tous les acteurs impliqués dans l'univers de l'Éducation, « l'expression échec scolaire reste une certaine façon de mettre en mots l'expérience scolaire, le vécu et la

pratique et par là même une certaine façon de découper, d'interpréter, de catégoriser le monde social » dans lequel nous sommes immergés. La lourdeur de ces discours d'évidence permet à Bernard Charlot, s'appuyant sur l'expérience de son laboratoire de Paris VIII, de différencier, en préambule, la démarche du chercheur de celle de l'expert.

On attend du chercheur qu'il découvre la « cause » de l'échec scolaire. «Face à cette demande, le chercheur accepte parfois de se conduire comme expert voire comme exorciste ». En tant qu'expert, il accepte l'objet, alors que la caractéristique du chercheur est de questionner la question qu'on lui pose sachant que, dans le champ éducatif où chacun croit pouvoir émettre son avis autorisé, « l'objet du discours a souvent phagocyté les résultats des recherches antérieures ». Beaucoup de bruit pour rien...

A contrario donc de tout ce qui se dit, Charlot insiste sur une nécessaire déconstruction qui lui permet d'affirmer que l'échec scolaire n'existe pas. Il existe seulement des élèves qui n'arrivent pas à suivre l'enseignement dispensé (...), qui perdent pied et réagissent par des conduites de retrait, de chahut ou d'agression. L'échec n'est pas un tragique « fatum » ni l'une des formes de la peste. On s'aperçoit, en faisant du terrain, que l'échec n'est rien d'autre qu'un écart à des normes édictées, mais cet écart est toujours interprété négativement par l'enfant qui se construit, à cette occasion, une image dévalorisée de lui-même. Le chercheur est obligé de tenir compte de cette réalité là. Certes, toute situation d'échec à l'école provoque chez l'enfant une blessure narcissique ravageuse, mais cela ne veut pas dire qu'il faille se laisser enfermer dans sa plainte.

Bernard Charlot va tenter de repenser ce type « d'échec » comme un avatar du rapport au savoir que chaque individu construit. Se livrant à une critique magistrale de deux courants de la sociologie française - celui de Pierre Bourdieu et celui de François Dubet - il propose une troisième logique interprétative. Il l'intitulera « sociologie du sujet ».

Notre auteur montre ainsi que la sociologie classique, dans son analyse des différences de position dans un champ particulier, reste « une grande consommatrice de statistiques » mais ne permet pas de cerner scrupuleuse-

ment les trajectoires individuelles. La théorie de la reproduction - Charlot en fournit un exemple probant - peut ainsi être prise en défaut : si en 1994-95, 13,5 % des étudiants français sont des enfants d'ouvriers (alors que les ouvriers représentent dans la même époque 35 % de la population active), « les exceptions au destin statistique sont loin d'être marginales : les universités françaises accueillent plus de 170 000 enfants d'ouvriers ». Ce qui compte n'est pas tant, selon lui, la transmission d'un patrimoine qu'une interrogation sur les modalités de cette transmission et sur les moyens qui en permettent la transmutation. Il rappelle que « l'espace familial n'est pas homogène, il est traversé de tensions et l'enfant doit y opérer un positionnement particulier ». *In fine*, « la place objective, celle que l'on peut décrire de l'extérieur, peut être revendiquée, acceptée, refusée, ressentie comme insupportable ». Il ajoute (c'est là un point aveugle de la sociologie des *habitus*) que « l'on peut également en occuper une autre dans sa tête et se comporter en référence à cette position imaginaire ». Ainsi, la sociologie de Bourdieu ne répond pas à la question de savoir comment s'effectue de *facto* la reproduction, « comment se transmet l'héritage ». Celle de François Dubet, quant à elle, insistera sur la construction de la subjectivité comme réaction aux contraintes et aux normes imposées mais elle pêche parfois par une approche trop mécaniste, de la réaction des individus aux contraintes multiformes qu'ils rencontrent dans la vie de tous les jours.

Bernard Charlot rappelle que tout apprenant est d'abord un « être singulier », un « exemplaire unique de l'espèce ». Chaque être humain est confronté à la question du savoir, et si le petit homme est en partie produit par l'éducation, il se produit lui-même au travers des possibilités que lui offre tel ou tel modèle éducatif. En clair, cela signifie que « la sociologie ne peut se passer de toutes références au psychisme ». Car une société se forge tout en même temps « des structures, des valeurs, et les actions individuelles qu'elles induisent ». On voit alors la difficulté de positionner le champ de la sociologie par rapport à d'autres champs disciplinaires connexes. Il ne suffit pas de prôner la multiréférencialité comme seule démarche épistémologique cohérente et d'affirmer, après Bruston (cité par Charlot) qu'une science de l'homme doit se construire « comme un espace de circulation entre les différents ordres de recherche » !... encore faut-il démontrer l'intérêt d'une telle

ambition.

Charlot tente de résoudre la quadrature du cercle en évoquant les prémisses d'une sociologie du sujet qui ne se confondrait ni avec une approche clinique des comportements ni avec une analyse des structures déconnectées de leurs incidences sur les individus. Il nous rappelle les mises en garde d'un Durkheim qui ne cesse d'alerter sur le fait que « toutes les fois qu'un phénomène social est directement expliqué par un phénomène psychique, on peut être assuré que l'explication est fausse ». Certes, les faits sociaux ne sauraient jamais se penser autrement que « comme des manières d'agir, de penser, de sentir extérieures à l'individu et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui ». Durkheim parvient à redonner sa place à la subjectivité, par une sorte de pirouette théorique, en introduisant la notion de « représentation collective » qui permet de parler d'un psychisme qui garderait intact le pouvoir... d'évacuer l'acteur concret.

Or, Charlot nous rappelle cette évidence : « on n'intériorise pas le monde, on se l'approprie ». Le social ne devient jamais du psychisme par un simple passage de l'extérieur à l'intérieur mais selon une logique complexe.

On ne peut évacuer la dimension du désir. Car, si le désir se manifeste « sous la forme spécifique que l'espace des possibles lui assigne à un moment donné du temps », chaque individu, dans un même espace, va choisir d'investir à sa façon ce qui l'arrange le mieux dans la multitude proposée par « l'univers particuliers d'objets socialement offerts à l'investissement ». Il serait donc réducteur de dire que le psychanalyste s'intéresserait aux choix d'objets tandis que le sociologue s'interrogerait, quant à lui, sur les objets propres ou impropres à de tels investissements. Ce que montre Charlot, c'est que si, bien évidemment, « les rapports sociaux produisent des effets sur les sujets », on porte en soi des « fantômes » qui nous font agir d'une certaine manière et avec une certaine visée. Car - c'est le cœur de la question - « Autrui est la visée du désir, autrui comme personne, le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir ». Cela signifie que, dans le champ éducatif, le savoir peut offrir des satisfactions *intermédiaires*, que les structures scolaires peuvent favoriser l'émergence du désir mais que ce dernier, jamais, n'échappe à la loi d'être inféodé à une

impérieuse nécessité. Celle-ci peut se résumer ainsi : « le désir est désir du désir de l'autre ». Q'un sociologue tienne un tel discours montre que la sociologie, en France, est en proie à de sérieuses remises en question non tant dans ses objets que dans la manière de les aborder. Car ce remarquable petit ouvrage ne cesse d'insister à partir des observations du terrain, sur le fait « qu'une éducation (reste) impossible si le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque ».

Débat autour d'un livre¹

Britt-Mari BARTH

Professeur à l'I.S.P., Faculté d'Éducation

C'est un grand livre que Jerome Bruner nous offre avec « l'Éducation, entrée dans la culture ». A travers un ensemble d'essais - neuf chapitres - il nous retrace l'histoire de la manière dont nous avons appris ce que nous savons et, ce faisant, illustre sa thèse selon laquelle le mode discursif n'est pas le mode unique permettant d'établir ou de décrire le savoir ; le récit est un mode complémentaire qui permet aux hommes de coder leur expérience, de l'organiser et de communiquer leur savoir dans le domaine des sciences en général (et tout particulièrement des sciences humaines).

Comprendre le fonctionnement de l'esprit humain est une question qui a préoccupé Jerome Bruner - sous différentes formes - depuis le début de sa carrière, commencée il y a soixante ans et qui se trouve aujourd'hui avec ce livre à son point culminant. Les pédagogues peuvent particulièrement se réjouir de ce qu'il nous offre, pour la première fois depuis vingt-cinq ans, un livre directement destiné à la réflexion sur l'éducation. Peu de chercheurs ont eu le privilège d'approfondir et de faire évoluer une même question avec tant d'assiduité, de curiosité, d'enthousiasme, de goût pour les défis, d'esprit libre et d'originalité. Il n'est pas étonnant que Jerome Bruner, parmi une multitude de distinctions, ait reçu en 1987 le prix international Balzan, décerné pour une contribution durant toute une vie.

¹ Cette note critique a été publiée dans La Revue Française de Pédagogie, n° 122, INRP, 1998.

Jerome Bruner est l'un des esprits les plus marquants de notre temps. Professeur de psychologie pendant vingt-sept ans à l'Université de Harvard, il y a fondé - avec George Miller - le Centre d'Études Cognitives, le premier de son genre ; il a également passé neuf ans (1972-1981) à l'Université d'Oxford où il s'est consacré à l'étude de l'acquisition du langage. De retour à New York, il a approfondi son questionnement à travers des recherches dans le domaine de la théorie littéraire en tant que George Herbert Mead Professor à la New School for Social Research et en tant que Directeur de recherches sur les liens entre la psychologie et la jurisprudence à l'Université de New York à laquelle il est actuellement rattaché. Il fut, par ailleurs, président de l'American Psychological Association (1964-1965), ainsi que membre de l'Educational Panel of the President's Science Advisory Committee sous les présidents Kennedy et Johnson. Il a été nommé professeur Honoris Causa à plusieurs universités, dont la Sorbonne, l'Université de Berlin (1985) et aux Universités de Bologne et de Harvard (1997). Comptant parmi les principaux chefs de file de la « Révolution Cognitive », en marche depuis quarante ans, c'est également lui qui a mis en évidence la tendance de cette recherche transdisciplinaire à se détourner de l'élan qui était à son origine ; il a critiqué l'abandon de la problématique initiale de la construction de la signification au profit du seul traitement de l'information. Aujourd'hui, Jerome Bruner incarne cette nouvelle approche culturelle de la psychologie cognitive - qui se différencie des approches neurobiologiques et computationnelles. Sa thèse centrale est que « *c'est la culture qui donne forme à l'esprit* ».

L'interaction entre la culture et l'individu - un individu qui cherche à donner sens à la réalité et à y trouver sa place - est ainsi le fil conducteur du livre.

Pour celui qui a connu l'œuvre de Bruner depuis environ un quart de siècle, il n'est pas étonnant de voir se poursuivre l'élaboration de plus en plus argumentée et affinée d'une théorie culturelle de la psychologie. Cette théorie met au centre de la réflexion la façon dont la culture peut contribuer à faire fonctionner l'esprit avec le plus d'efficacité possible. Dans cette perspective, le substrat biologique n'est pas considéré comme la cause de l'action,

mais comme un ensemble de contraintes qui pèsent sur elle ou comme des conditions imposées à sa réalisation. Quoique en différentes variations - et à travers des contenus de recherches divers - le thème du rôle de la culture dans le développement cognitif était déjà présent dès ses premiers travaux. Bruner relate dans son autobiographie (*In Search of Mind, Essays in Autobiography*, 1983) un épisode qui illustre bien l'interaction entre individu et culture et qui, affirme-t-il, a contribué plus tard à lui inspirer une théorie de la pensée et, ultérieurement, une théorie de l'éducation.

Cet épisode a pour cadre une polémique née dans les années trente aux États-Unis lorsque les théoriciens de la nouvelle psychologie de la Gestalt s'opposaient aux théories comportementalistes. Dans deux expériences apparemment similaires (des chats enfermés dans des labyrinthes), les chats de Thorndike - précurseur de la théorie behavioriste - étaient décrits comme trouvant leur chemin par « essai/erreur », conditionnés qu'ils étaient par des punitions et des récompenses administrées de l'extérieur. En revanche, les chats d'Adams - théoricien de la Gestalt - étaient décrits comme se comportant de façon bien plus intelligente : guidés par des indices existant dans leur environnement, ils semblaient formuler des hypothèses, des « insights » que leur organisme avait le pouvoir de produire en réaction à ces indices. Commentant cette polémique, Jerome Bruner prend conscience que si l'on conçoit des environnements « vides », on peut donner l'impression que les animaux qui les habitent sont « bêtes ». Ainsi, dans le monde des chats de Thorndike, il n'y avait qu'une ficelle qui pendait d'un point apparemment arbitraire et qui, si l'on tirait dessus, faisait actionner miraculeusement une ouverture d'où tombait de la nourriture. Au contraire, dans le monde des chats d'Adams, la ficelle était attachée au loquet qui retenait la porte de façon tout à fait visible. Les chats de Thorndike n'étaient donc confrontés qu'à des éléments aléatoires, alors que ceux d'Adams balayaient du regard un environnement où il était possible de percevoir des liens significatifs. Les premiers ne pouvaient que se mouvoir et chercher au hasard une solution. Quant aux seconds, ils avaient la chance d'évoluer dans un environnement construit et de pouvoir ainsi se guider en formulant des hypothèses suscitées par lui.

Il ne s'agit pas, dans ces expériences, de cognition humaine, certes, mais on pourrait peut-être parler, métaphoriquement, d'une forme primitive de pédagogie qui a permis de susciter un comportement « réfléchi ». Dans *l'Éducation, entrée dans la culture*, Bruner donne l'exemple de chimpanzés élevés comme des enfants et qui, contrairement aux chimpanzés élevés en liberté, montrent des dispositions à observer un but atteint ainsi que les moyens qui ont permis de l'atteindre. L'explication dans la perspective d'une psychologie culturelle est que l'enculturation a créé des attentes mutuelles; en revanche, les primates, ne parvenant pas à attribuer l'ignorance à leurs jeunes, ne cherchent pas à leur « enseigner » un comportement. Selon l'analyse de Bruner, ces recherches suggèrent que le complexe esprit/cerveau de l'homme ne se contente pas de « grandir » selon un calendrier génétiquement prédestiné, mais qu'il y a une « zone de développement proximal » -selon la terminologie de Vygotski - qui le rend disponible pour être éduqué. Un tel équipement neuronal pourrait simplement dépérir lorsqu'il n'est pas activé par des occasions de se développer au contact des attentes mutuelles que l'on trouve typiquement dans une culture.

La culture a donc un rôle constituant dans le développement de la cognition humaine. C'est la participation de l'homme à la culture, et la réalisation de son potentiel intellectuel au travers de la culture qui sont la condition de ce développement. Dans les termes de Bruner, c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons mais aussi la conception que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir.

Une approche culturelle de la psychologie se préoccupe de la manière dont les êtres humains créent et transforment les significations. L'élaboration du sens dépend du cadre de référence dans lequel il est interprété : les travaux de Bruner et de Postman en 1947 sur la perception allaient à contre-courant en démontrant, dans une expérience célèbre, que des enfants pauvres surestimaient la taille d'une pièce de monnaie tandis que les enfants riches la sous-estimaient. C'était le début du mouvement « *New Look* » qui allait bouleverser les théories de l'époque sur l'objectivité des « faits ». La psychologie cognitive orientée culturellement, née de ce mouvement, sou-

ligne l'importance de ce que l'enfant vient progressivement à réaliser que ni lui ni les autres n'agissent directement sur le monde, mais sur ce qu'on croit être le monde. Cette compréhension du rôle des croyances dans l'élaboration du sens donne à l'enseignant le moyen d'aider les enfants à réfléchir sur la façon dont ils sont eux-mêmes arrivés à comprendre un phénomène et à prendre plus de responsabilité dans leur propre apprentissage. L'action de la conscience, de la réflexion, du dialogue, de la métacognition est omniprésente. Dans cette perspective, l'enfant est vu en tant que sujet actif et intentionnel, un épistémologue autant qu'un apprenant ; il faut lui offrir une culture de l'école qui le rende capable d'y participer en collaboration avec les autres.

Une autre question qui, par voie de conséquence, préoccupe Bruner est la manière dont les individus déchiffrent le monde et comment on peut aider les enfants à se construire une conception du monde où ils peuvent envisager une place pour eux-mêmes. Il plaide avec force pour le récit en tant que mode de pensée et véhicule de la compréhension. Selon son analyse, nous avons fait fausse route en séparant la science du récit : il ne faut pas opposer la pensée logico-mathématique à la pensée narrative . La pensée occidentale, depuis les Grecs, s'est constituée à partir d'une conception selon laquelle le monde est rationnel et le vrai savoir de ce monde prend toujours la forme de propositions logiques susceptibles d'être expliquées. Pour Bruner, le mode de pensée narratif - ou le récit - est la façon la plus précoce et la plus naturelle avec laquelle nous organisons notre expérience. Nos connaissances prennent également cette forme et le processus même de la construction de la science est d'ordre narratif. Il est possible, dans le cadre d'un programme scolaire, que la compréhension des idées dépende de la manière dont ces idées sont transformées en histoires ou en récits permettant de comprendre de quoi il s'agit. Cela ne veut pas dire que Bruner propose de remplacer l'enseignement de la science par l'histoire de la science ; il plaide pour que l'éducation scientifique soit consciente du processus interprétatif de construction de la science plutôt que de se contenter de rendre compte de la science achevée. L'art de poser des questions qui font réfléchir et ensuite des les exploiter est au moins aussi important que celui qui consiste à donner des réponses claires.

Il s'agit au fond de ne pas opposer le mode interprétatif, contextualisé, les récits - qui ne reposent pas uniquement sur le critère de la vérifiabilité mais dont la validité est jugée en fonction de leur ressemblance à la vie, leur « vérisimilitude » - au mode explicatif, décontextualisé qui se valide par la justification logique. (Bruner nous invite à la comparaison avec le droit qui ne procède pas par principes déductifs mais renvoie à des précédents, des cas, qui sont justement des récits donnant sens aux lois générales). Ces deux modes - interprétatif et explicatif - sont complémentaires et les enfants devraient recevoir une formation non seulement à une pensée logique mais aussi à une méthode interprétative et comprendre leur relation de complémentarité. Les récits ne fonctionnent pas seulement comme un mode de pensée, ils fournissent également des modèles d'identité et d'action et peuvent aider ceux qui grandissent dans une culture donnée à y trouver une identité - question plus importante aujourd'hui que jamais. L'image de la science en tant qu'entreprise humaine et culturelle pourrait être améliorée si on la concevait comme l'histoire d'êtres humains qui cherchent à se débarrasser des idées reçues.

Dans son livre, Bruner rend hommage à Ignace Meyerson, psychologue français, qui a formulé, il y a vingt-cinq ans déjà, l'idée que la fonction principale de toute activité culturelle collective est de produire des « œuvres » qui finissent par assurer une vie propre, qu'il s'agisse des arts, des sciences ou des structures institutionnelles... Mais il existe aussi des « œuvres » mineures qui sont celles de petits groupes qui procurent à la fois fierté, identité et sens de la continuité à ceux qui ont participé à leur élaboration. Ces œuvres aident à construire une communauté et créent la solidarité du groupe. Elles sensibilisent à la division du travail plutôt que de centrer les membres du groupe sur le travail individuel de chacun. L'œuvre peut être source de métacognition car elle externalise le travail intellectuel fourni par la collectivité : le processus de la pensée se mêle ainsi à son produit. Elle permet de réfléchir au processus qui la produit et de le rendre explicite à tous les acteurs. Pour la classe, c'est un moyen de mettre l'accent sur les progrès réalisés ensemble plutôt qu'uniquement sur ceux des individus.

J'ai voulu faire ressortir quelques idées clés de ce livre, extrêmement

riche, qui me semblent essentielles pour une réflexion sur l'éducation aujourd'hui. Un des problèmes cruciaux qui se pose est de comprendre comment éviter d'opposer individualité et communauté; comment faire en sorte que l'individu puisse développer son identité, ses talents, tout en trouvant sa place dans la communauté qui est la sienne et où il est amené à occuper des rôles sociaux. Le cadre conceptuel que nous offre Jerome Bruner avec la psychologie cognitive culturelle est un cadre humaniste, et non pas techniciste, qui permet de réfléchir sur la pédagogie en fonction de ses finalités démocratiques.



INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS
21, RUE D'ASSAS 75270 PARIS CEDEX 06

INSTITUT SUPÉRIEUR DE PÉDAGOGIE



3, RUE DE L'ABBAYE 75006 PARIS
TÉL. 33 (0)1 44 32 16 30 FAX 33 (0)1 44 32 16 31
Internet : <http://www.icp.fr>