BROSSARD Michel & FIJALKOW Jacques (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*

Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2008, 256 p.

Vincent Charbonnier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1678>

DOI : 10.4000/rfp.1678

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 120-123

ISBN : 978-2-7342-1186-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Vincent Charbonnier, « BROSSARD Michel & FIJALKOW Jacques (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 05 octobre 2010, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1678> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1678>

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2020.

© tous droits réservés

BROSSARD Michel & FIJALKOW Jacques (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*

Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2008, 256 p.

Vincent Charbonnier

RÉFÉRENCE

BROSSARD Michel & FIJALKOW Jacques (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2008, 256 p.

- 1 Fût-il unifié par un thème, en l'occurrence « la nature des rapports entre la théorie historico-culturelle de Vygotski et la mise en œuvre de certain(e)s de ses concepts et de ses problématiques dans les recherches en éducation », un ouvrage collectif est souvent foisonnant, parfois choral mais toujours polyphonique. Rassemblant une partie¹ des contributions au colloque « Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques » (Albi, 23-24 avril 2007), cet ouvrage ne fait pas exception et pose de surcroît quelques questions. Et d'abord celle de son découpage en thématiques (la petite enfance, les premiers apprentissages scolaires et les didactiques – du français langue maternelle, des mathématiques et de l'histoire). S'il permet d'assigner l'envergure et la fécondité de l'élaboration vygotkienne, il encourt le risque de la figer en provinces de recherches avec un déséquilibre (majorant ?) en faveur des didactiques (huit contributions sur treize). Celle de la place de certaines contributions ensuite, dont le propos généraliste renforce, paradoxalement, cette fixation académique, comme une exception peut confirmer une règle.
- 2 Emblématique à cet égard, la contribution de Reuter, « Penser Vygotski dans l'espace des didactiques », qui, de par sa disposition, et peut-être parce qu'elle déclare se nourrir des trois contributions qui la précèdent, se trouve comme rivée au champ de la didactique du français langue maternelle, alors qu'elle se situe en fait à un plus haut

niveau de généralité. Il eut assurément mieux valu la joindre à celles de Schneuwly, « Éléments d'histoire des vingt dernières années passées et propositions conceptuelles pour la suite », et Bronckart, « Retour nécessaire sur la question du développement », lesquelles, respectivement situées en introduction et conclusion du recueil, donnent l'impression, saisissante bien qu'étrange, de deux cariatides ceignant le cadre interprétatif de l'élaboration vygotskienne.

- 3 Ces remarques liminaires ne démentent toutefois nullement l'intérêt des contributions de ce recueil, qui soulignent au contraire, dans leur diversité, la puissance de la théorie historico-culturelle de Vygotski. Ce foisonnement précisément, ainsi que les limites imparties à cette note, nous ont contraint à faire des choix et à porter notre attention sur quelques-unes de ces contributions qui insistent, de manière critique, sur la dimension heuristique, c'est-à-dire ouverte, de la théorie vygotskienne.
- 4 Ainsi, dans « Appropriation précoce des systèmes externes de représentation : apprentissage et développement », Martí rappelle d'abord combien le concept de médiation sémiotique permet à Vygotski d'expliquer la formation des fonctions psychiques supérieures, irréductibles aux fonctions élémentaires issues du développement biologique, laquelle formation est précisément le fait de l'éducation. Or, selon Martí, et alors que le point essentiel pour Vygotski « est de comprendre comment l'enfant incorpore ces signes utilisés socialement [...] et les utilise pour contrôler sa conduite », ce dernier ne discrimine pas suffisamment les usages de ces « instruments psychologiques ». Ce qui fait défaut, ce sont « les mécanismes psychologiques qui rendent compte de cette intériorisation ». Car si l'imitation est un mécanisme important, elle ne peut être, comme Vygotski y insiste lui-même, « une simple répétition ni un transfert mécanique » mais suppose, au contraire, « une certaine compréhension de la situation, de la signification de l'action de l'autre » (p. 68). Même si l'enfant doit partir de l'aide des adultes pour savoir comprendre et utiliser l'écriture par exemple, il demeure « le protagoniste principal » de son appropriation. Le plus important à cet égard réside dans le caractère « re-constructif de cette appropriation », c'est-à-dire dans la « marge de création de l'enfant dans le processus de re-construction des systèmes de signes, dans le but de s'approcher des mécanismes individuels de développement » (p. 68). Plus exactement, c'est à la distinction précise entre développement et apprentissage (dont « la frontière très diffuse » peut conduire à penser que « n'importe quel changement chez l'enfant est directement lié à une intervention externe, instructionnelle ») qu'il faut travailler. Martí conclut à la nécessité de réintroduire le sujet dans l'explication vygotskienne, « en spécifiant les mécanismes internes de nature individuelle qui sont en jeu dans le développement cognitif » (p. 69).
- 5 Moro et Rodríguez en revanche, dans « Production de signes et émergence de la conscience à l'étape prélinguistique du développement », insistent sur la puissance heuristique de Vygotski et s'attachent à montrer, dans la continuité de leurs travaux antérieurs, que l'émergence de la conscience ne se circonscrit pas à l'usage du *medium* langagier par les jeunes enfants. S'appuyant sur des travaux réalisés à l'étape préverbale du développement, elles posent l'idée que les « prémices d'une conscience sociale et historique adviennent dans cette période où le *medium* langagier n'est pas encore présent mais où des signes autres, non langagiers, médiatisent l'action humaine exercée sur le monde social et culturel environnant » (p. 37). Les auteurs s'appuient tout particulièrement sur le signe de l'ostension² « méconnu par la recherche

aujourd'hui », insistent-elles, alors qu'il est l'un des tout premiers à apparaître dans le répertoire enfantin et qu'il permet à ce titre « de remonter le plus loin possible dans la genèse de formes initiales de conscience humaine à l'étape préverbale » (p. 53). L'ostention atteste en effet du caractère d'abord « social » de la conscience (que, comme elles le rappellent, Vygotski définissait comme un « contact social avec soi-même », un « cas particulier de l'expérience sociale »³), dans la mesure où il ne s'agit pas d'un signe « gratuit » mais bien d'un signe adressé, d'une production intentionnelle, qui n'est évidemment pas sans lien avec le degré de maturation biologique de l'enfant.

- 6 Dans « La construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody », Joigneaux et Rochex montrent combien le vocable de théorie historico-culturelle n'est pas qu'une simple étiquette. Ils développent ainsi une perspective socio-anthropologique, visant la description et la compréhension de ce qu'ils nomment « les processus de développement inégal selon les milieux sociaux », les « modalités de socialisation » et les « expériences de scolarisation » (p. 73). Ils insistent en premier lieu sur la référence critique de Bernstein à Vygotski, en prenant appui sur sa thèse de la genèse sociale du psychisme et de la conscience par la médiation d'instruments sémiotiques. Ceci amène d'abord Bernstein à s'intéresser à la manière dont « des modes de socialisation socialement différenciés » produisent chez les enfants des « dispositions socio-cognitives et socio-langagières qui les préparent et les disposent de manière fort inégale à faire face aux réquisits des situations et des apprentissages scolaires ». Cela le conduit ensuite à s'intéresser aux formes de classification, de découpage et de transmission des savoirs et disciplines scolaires et, naturellement, au caractère visible ou invisible des modes de travail pédagogiques. En second lieu, ils insistent sur l'un des caractères fondamentaux du travail scolaire, qui exige des élèves qu'ils s'émancipent du flux de l'expérience ordinaire immédiate et qu'ils construisent une « posture d'exotopie propre à la *skholè* » (p. 76). Autrement dit, il s'agit de construire et développer une relation de second degré au monde, au langage et à soi selon un processus, fondamentalement dialectique, de médiatisation de l'expérience ordinaire immédiate. Et ce travail, insistent-ils en troisième lieu, passe par l'appropriation de la culture écrite, dont ils indiquent qu'elle ne commence pas à l'école mais bien avant. À cet égard, les travaux de Goody sur l'écriture convergent avec les remarques de Vygotski quant à la « spécificité interactionnelle propre aux "situations verbales" » impliquées par les pratiques de l'écrit, exigeant du sujet un travail d'abstraction et de représentation, de décontextualisation/ recontextualisation en somme.
- 7 Les contributions relatives aux recherches en didactiques des disciplines, dont nous avons dit qu'elles occupent la suite et la majeure partie du recueil, n'ignorent pas les questions relatives à l'acte d'enseignement et à la sémiotisation non plus que celle, moins didactique en apparence, du moteur du développement. De ce vaste ensemble dont, encore une fois, nous ne pouvons pas rendre compte de manière exhaustive, retenons d'abord la contribution de Nonnon, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment ». Elle rappelle d'abord cette idée forte que l'outil n'est jamais totalement extérieur à ce qu'il médiatise mais qu'il se trouve, en tant qu'objet historico-culturel, approprié par le sujet. Elle insiste également sur le fait que pour Vygotski la notion de développement ne se restreint pas à la seule sphère cognitive mais recouvre le sujet dans sa globalité, avec ses dimensions affectives, psychiques, émotionnelles. C'est

pourquoi elle s'attache alors à l'analyse vygotkienne de l'expérience esthétique et au rôle très important qui lui est donné dans le développement, dans la mesure où « c'est une dimension qui intervient spécifiquement, même si c'est de façon ambiguë, dans le travail en français ». L'accent mis par Vygotski sur « la dimension proprement sémiotique des "instruments psychologiques" qui médiatisent l'activité psychique » repose fondamentalement sur l'analyse du rôle de ces outils ; autrement dit, c'est « une théorie du signe lui-même et de l'interprétation, qui rend possible la mobilité dynamique des significations. »

- 8 Aussi, la réflexion vygotkienne est-elle centrée « sur l'objet par excellence de la discipline du français, le langage lui-même, ses propriétés et son fonctionnement, et pas seulement sur l'interaction sociale » (p. 92). C'est la raison pour laquelle elle se ressaisit magistralement de la *Psychologie de l'art* de Vygotski (La Dispute, 2005), ouvrage en apparence éloigné du champ didactique, en ceci que l'intérêt vygotkien pour l'art comme instrument majeur du développement du psychisme est en définitive indissociable d'un « développement social de la subjectivité de la personne, dans laquelle l'élaboration affective et émotionnelle du psychisme nourrit le développement cognitif, tout en étant nourri par lui » (p. 93). Et l'on est alors en mesure d'appréhender les raisons pour lesquelles la réflexion sur l'art touche aussi à un objet central de l'enseignement du français, lequel n'est pas seulement *apprentissage* mais aussi et surtout, *construction* de pratiques.
- 9 Retenons ensuite les deux contributions relatives aux recherches en didactique de l'histoire et qui, *a priori* éloignées des considérations vygotkiennes, renforcent le jugement émis par Vergnaud : Vygotski est « un penseur dont toutes les leçons n'ont pas encore été tirées ». S'appuyant sur la question des apprentissages, et plus particulièrement sur celle de l'articulation entre concepts scientifiques et concepts quotidiens, Heimberg dans « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage » puis Tartas dans « Psychologie du développement et didactique de l'histoire » reviennent sur la question centrale de l'articulation entre apprentissages et développement (la ZPD). Cette articulation est redoublée par cette difficulté spécifique à l'histoire, qui est tout à la fois une discipline scolaire particulière, puisque ses contenus de savoirs sont très fortement investis au plan socioculturel, mais aussi une dimension psycho-anthropologique fondamentale, par rapport à la construction du sens de la temporalité pour le sujet, sans oublier la question de la langue, vecteur linguistique et idiome forcément national.
- 10 Quelques mots, enfin, de la contribution déjà évoquée de Schneuwly, relativement aux filons de lecture, « socioconstructiviste » et « historico-culturelle », de l'élaboration vygotkienne. Si chacune de ces lectures porte préférentiellement l'accent sur une dimension, l'interaction pour la première et la construction des outils pour la seconde, elles ne sont pas antagoniques pour autant. Leur inflexion sur une dimension plutôt qu'une autre les relie dialectiquement, en ceci que le développement des fonctions psychiques supérieures, dont la création d'outils sémiotiques est le vecteur, n'est pas pensable en dehors d'une interaction socioculturelle du sujet apprenant.
- 11 Deux remarques pour finir. La « Note de conjoncture », rédigée par Fijalkow et qui ouvre le recueil, pose la question de sa place dans l'économie du recueil. Nonobstant son intérêt, elle eut été mieux disposée à la fin, en véritable conclusion, lui permettant ainsi de véritablement s'appuyer sur la qualité des travaux, plutôt que l'invoquer par prétérition pour le lecteur. La carence ensuite d'une bibliographie générale et finale,

laquelle aurait permis de gagner un peu de place, évitant la redondance inutile de références partagées d'un texte à l'autre et surtout permis d'unifier les références aux travaux de Vygotski, en particulier *Pensée et langage*, dont la 3^e édition française (La Dispute, 1997) est la seule accessible désormais. En dépit de ces réserves matérielles, qui témoignent aussi des fortes pressions sur l'édition scientifique inclinant à publier (trop ?) rapidement des actes de colloque, il demeure, comme l'écrit Vergnaud, que Vygotski est un « auteur prodigieux » mais dont il faut reconnaître « que le temps lui a manqué pour fournir et développer les exemples concrets ». Cet ouvrage est une contribution possible à ce temps qui lui a manqué et c'est là toute sa valeur. « Hommes de demain, soufflez sur les cendres, à vous de dire ce que je vois. » (Aragon)

NOTES

1. Les autres contributions, mettant l'accent sur l'opérationnalisation des concepts dans des travaux empiriques, ont été publiées dans le n° 21 des *Dossiers des sciences de l'éducation* : « Didactique : une approche vygotkienne ».
 2. Quoiqu'ils procèdent d'une perspective plus spéculative, les travaux du philosophe vietnamien Trần Duc Thao, notamment ses *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience* (Éd. Sociales, 1973), mériteraient une réévaluation critique.
 3. Cf. « La conscience comme problème de la psychologie du comportement ». In L. Vygotski (2003), *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, p. 91-92.
-

AUTEURS

VINCENT CHARBONNIER

Sciences de l'éducation, université Jean-Monnet-Saint-Étienne