

CLOT Yves (dir.). *Vygotski maintenant*

Paris : La Dispute, 2012, 414 p.

Élisabeth Nonnon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3827>

DOI : 10.4000/rfp.3827

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 131-133

ISBN : 978-2-84788-388-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Élisabeth Nonnon, « CLOT Yves (dir.). *Vygotski maintenant* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 26 février 2013, consulté le 23 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3827> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3827>

NOTES CRITIQUES

CLOT Yves (dir.). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute, 2012, 414 p.

Le recueil *Vygotski maintenant* rassemble sous la direction d'Yves Clot les contributions des principaux chercheurs qui œuvrent à la publication, la diffusion et l'analyse des textes de Vygotski, encore méconnus du public français, et qui ont contribué à l'influence actuelle de ses thèses dans divers secteurs de la psychologie, de l'analyse du travail, des sciences de l'éducation (Bronckart, Brossard, Clot, Friedrich, Rochex, Schneuwly, Sève, entre autres). Il constitue une nouvelle étape de cette entreprise d'actualisation, caractérisée, comme les précédentes, par le souci d'inventorier la pertinence de cette œuvre au regard du présent, mais aussi de la discuter et d'en montrer éventuellement les limites ou les prolongements nécessaires. Comme le dit Sève, cela « oblige à s'interroger maintenant sur les limites du fondamental apport vygotkien, en essayant de le faire non en détracteur..., mais en vygotkien d'aujourd'hui » (p. 84). Il s'agit aussi de montrer en quoi, dans la situation scientifique et idéologique actuelle, poursuivre les orientations lancées par Vygotski peut être pertinent et dynamique. C'est le double sens du titre *Vygotski maintenant* : en quoi l'analyse que fait Vygotski de la situation de la psychologie de son temps et les réponses qu'il apporte sont-elles valides et éclairantes au regard de la situation actuelle ? D'autre part le titre dit l'urgence de ce travail face aux « impasses récurrentes que rencontre la psychologie », comme le dit Clot, et à la crise qui risque de s'aggraver.

L'ouvrage est la suite du précédent, *Avec Vygotski*, paru en 1999, également sous la direction de Clot. Là aussi le sens du titre était double : évaluer quel usage faire de cette œuvre, dans une perspective critique et historique, pour penser des problèmes actuels, et pour cela la resituer par rapport à celle d'auteurs de son époque qu'il avait lus et commentés, ou aux apports d'autres auteurs du xx^e siècle (Freud, Léontiev ou Bakhtine). *Vygotski maintenant* reprend cette perspective, en confrontant les travaux de Vygotski à ceux qu'il cite (notamment Husserl) mais aussi à d'autres auteurs de l'époque ou ultérieurs : Saussure (Bronckart), Bernstein (Rochex), Bühler (Friedrich), Inhelder (Tartas & Perret-Clermont), mais aussi un poète comme Mandelstam (Scheller). D'autres parutions montrent la vitalité de la recherche autour de Vygotski, dont les idées sont mises à l'épreuve dans différents champs, notamment celui de l'éducation. On peut

citer l'ouvrage *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (Brossard & Fijalkow, 2008) et la publication par Brossard, en 2011, des *Leçons de psychologie* données par Vygotski en 1932 à l'institut de formation d'enseignants de Léninegrad. Plusieurs contributions de *Vygotski maintenant* développent et discutent les apports de Vygotski à ce champ, notamment celles de Rochex (« Des usages de Vygotski dans les débats en sciences de l'éducation ») et de Schneuwly (« Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise ? »), en rappelant l'importance que Vygotski accordait à la « pédologie ». Mais l'analyse est élargie à d'autres champs, plusieurs contributions montrant l'usage de ses concepts et de ses méthodes en psychologie du travail, de façon générale ou par rapport à des situations spécifiques dans divers milieux professionnels.

L'épine dorsale de l'ouvrage est la discussion du texte de Vygotski *La signification historique de la crise en psychologie* (1999). Les textes mettent à l'épreuve sur divers points le diagnostic que Vygotski portait en 1927, dans un contexte historique différent, sur la situation de la psychologie de son temps, et les réponses qu'il a tenté d'apporter pour répondre à la crise. C'est l'objet de la première partie « Psychologie : toujours en crise ? » avec les contributions de Stech (« L'usage de la notion de crise dans les récits disciplinaires de la psychologie »), de Sève (« Psycho en crise, personnalité en cause ? »), Bronckart (« Un siècle de crise : de la difficulté d'une approche matérialiste des significations ») et Clot (« Psychologie : une crise aggravée ? »), mais cette question se pose à l'arrière-plan de tous les articles. Vygotski dénonçait l'éclatement de la psychologie entre des voies antagonistes : une psychologie scientifique, objective et matérialiste, qui ne tient pas compte de la complexité et du dynamisme du psychisme humain, et une psychologie idéaliste, visant la description compréhensive ; il soulignait l'impérialisme de chaque tendance, qui tend à déborder son champ d'étude initial pour prétendre rendre compte de la totalité des phénomènes psychologiques. Sève rappelle les références philosophiques (Husserl, Feuerbach, entre autres) que discutait Vygotski dans ce débat. Selon plusieurs contributeurs, cette analyse se vérifie : la crise scientifique de la discipline, ses tensions entre mécanicisme biologique et subjectivisme de la conscience, sa « balkanisation », se sont aggravées, comme le souligne Clot dans l'introduction de l'ouvrage. Psychologie cognitive, psychologie sociale, psychologie clinique se sont développées les unes sans

les autres, les unes contre les autres, et selon Bronckart, « l'apparition de nouveaux paradigmes s'est opérée selon la même logique de surextension de leurs principes à l'ensemble des objets de la discipline ». Vu la puissance sociale que représente actuellement la pratique de masse de la psychologie, ces tendances risquent d'avoir des effets ravageurs, comme le souligne Clot. Le projet de Vygotski pour sortir de la crise est à la fois théorique et méthodologique. Sur le plan théorique, c'est, comme le rappelle Schneuwly, « trouver une voie moniste et dialectique qui tienne compte de la base matérielle des processus psychiques sans les y réduire » (p. 63), en « liant systématiquement les aspects physique et psychique du développement dans une approche totalisante ». Cela implique des orientations méthodologiques et épistémologiques cohérentes avec cette visée, c'est-à-dire qui intègrent la force motrice de la pratique et des contextes empiriques, essaient de dépasser l'incompatibilité entre méthodes expérimentales et méthodes cliniques, et cherchent à provoquer le développement. Cette orientation sous-tend les recherches exposées dans les autres parties, qui présentent des dispositifs de recherche mettant en œuvre ces principes de méthode indirecte et interventionniste, pour la plupart en milieu de travail.

La notion centrale sur laquelle repose la conception du psychisme qui fonde la réponse à la crise, qu'on retrouve au cœur de toutes les contributions, est celle de développement, comme dans l'ouvrage précédent *Avec Vygotski*. Plusieurs textes reprennent le rôle de cette notion dans les travaux de Vygotski, ses caractéristiques (interaction entre tous les plans du développement, rôle des signes, transformation des rapports entre fonctions, entre autres) et ses implications méthodologiques, notamment celui de Brossard (« Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture »). Selon Schneuwly, c'est parce qu'elle prend le développement comme objet central dans ses visées et ses méthodes que la pédologie a été pour Vygotski un secteur d'investissement privilégié et une proposition de réponse à la crise. Il faut donc définir le développement propre à la temporalité de l'enfance (processus cyclique, hétérogène, restructuration des rapports entre fonctions, transformations, p. 70), et, comme le dit Brossard, étudier « comment dans l'enfant se produisent ces transformations », « par la construction de nouvelles formes d'activité du fait de l'utilisation des productions culturelles » (p. 99). Mais Clot dénonce la tendance à « incarcérer » la notion de développement dans la psychologie de l'enfant, alors qu'elle relève d'une psychologie générale de l'activité. Elle permet de dépasser le cloisonnement entre disciplines, entre psychologie de l'enfant et psychologie du travail, « autour de la question du développement possible ou empêché du sujet humain, qui peut ou non transformer l'activité collective en ressource pour son activité propre ». La réflexion sur la notion d'outil et d'instrument est également commune à

plusieurs contributions, qu'il s'agisse des œuvres culturelles (Brossard), des situations sociales (Mayen), des artefacts techniques utilisés au travail (Béguin), ou bien sûr du langage. Friedrich, en particulier, montre que « le concept d'instrument joue un rôle incontestable aussi dans d'autres théories psychologiques élaborées au début du xx^e », notamment par Bühler qui a développé en 1934 dans *Sprachtheorie [Théorie du langage]* une théorie du langage comme « instrument médiatisant », et sa contribution confronte le rôle que joue l'adjectif médiatisant dans la pensée des deux auteurs, rappelant la distinction de Vygotski entre les instruments utilisés dans une activité médiatisée et ceux employés dans une activité médiatisante (p. 257). Sur le plan de la méthode, la visée commune est de comprendre les processus dans leur dynamique, la trajectoire et non des moments isolés. Un des intérêts de l'ouvrage est de montrer les ponts entre les « micro-histoires expérimentales » mises en place par Tartas et Perret-Clermont auprès de jeunes enfants pour « suivre les cheminements et les différentes trajectoires au cours desquels l'enfant fait siens les concepts et savoir-faire appris avec l'adulte » (« Faire avec autrui : une situation pour comprendre le développement », p. 194) et les dispositifs mis en œuvre dans divers milieux professionnels pour comprendre les processus et les conditions du développement de l'activité auprès d'adultes « qui souhaitent étendre leur pouvoir d'agir sur leur milieu de travail et sur eux-mêmes » (Tomàs, p. 335). Prot par exemple analyse les cheminements par lesquels des professionnels, lors d'entretiens de validation d'acquis, sont amenés à mettre en relation des concepts quotidiens de leur travail et des concepts enseignés, et à entrer dans un processus d'abstraction et de transfert de compétences (« Formation d'un concept potentiel et transformation de l'activité »). Ces approches développementales mettent en avant le rôle du langage et de la confrontation à autrui dans un contexte d'activité nouveau, dans les transformations de l'activité de juges d'instruction chez Kostulski (« La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité ») ou de professionnels de l'aide à l'enfance chez Bournel (« Le développement de la signification des mots : un héritage vivifiant pour la psychologie »). Mais l'activité motrice et les gestes rejoués dans un autre contexte et devenus objet de confrontations peuvent aussi jouer ce rôle d'outil médiatisant, comme dans un dispositif décrit par Tomàs auprès de travailleuses en blanchisserie (« L'inachèvement du corps : support du développement des gestes professionnels »).

Si ces textes montrent la fécondité des perspectives ouvertes par Vygotski, ils montrent aussi qu'elles doivent être creusées et spécifiées pour être valides. Tartas et Perret-Clermont soulignent la nécessité « d'affiner les hypothèses quant aux parcours d'investissement de ces cadres par les enfants et aux effets subséquents en termes d'apprentissage » (p. 210). Rochex montre comment, dans un contexte de

relative désociologisation de la réflexion et des débats sur l'école, les travaux de Vygotski peuvent prêter à « des usages trop univoques et indifférenciés de la notion d'outil, de médiation, de social ». « L'optimisme de Vygotski sur le pouvoir transformateur général des médiateurs symboliques » a pu induire dans les interprétations un réductionnisme interactionnel ou un déterminisme par le langage et les outils. Il est donc nécessaire de spécifier « les processus et contradictions plurielles que nous mettons derrière des termes d'outil, de médiation ou de social » pour redonner à la théorie de la genèse sociale du psychisme, de la conscience et de la subjectivité sa pleine dimension sociologique » (p. 60). D'autres textes apportent un regard critique encore plus explicite : Doray sur la notion de primitivisme chez Vygotski, Sève sur les limites d'une psychologie des fonctions et identifiée à une science du psychisme que Vygotski n'a pas vraiment franchies, Clot sur « l'illusion instrumentale » attachée à l'intérêt de Vygotski pour la psychotechnique, dont les dérives ont pu démentir son diagnostic.

Si quelques redondances sont inévitables dans un ouvrage collectif de la part de chercheurs travaillant dans les mêmes équipes ou les mêmes perspectives, la lecture en reste féconde et stimulante. Outre des rappels et explicitations utiles, sur les caractéristiques du développement ou le travail des significations dans le langage par exemple, il éclaire des aspects de l'œuvre de Vygotski moins connus, comme sa réflexion sur le rôle de l'hérédité, que Schnewly présente pour illustrer son approche dialectique (p. 74), ou encore la parenté de la réflexion théorique sur le signe chez Vygotski et l'expérience du travail poétique de Mandelstam (Scheller). Des rapprochements également moins habituels avec d'autres auteurs sont éclairants pour avoir sur cette œuvre un regard plus contextualisé et moins révérencieux : ainsi la confrontation par Friedrich avec les travaux de Bühler sur le langage. Il est utile de faire contrepoids aux usages de ses travaux qui en méconnaissent la complexité, la dimension évolutive et inachevée, ou reposent sur des interprétations erronées, et d'avoir sur eux un regard analytique, historique et critique : comme le signale Rochex, « la référence au travail ou au nom de Vygotski semble aujourd'hui de plus en plus fréquente, mais mise au service de la défense de positions, de thèses ou d'affirmations contradictoires, qui ne rendent pas justice à la fécondité dialectique de cette œuvre » (p. 42). Des remises au point sur des notions trop divulguées et gauchies par l'exégèse sont donc bienvenues : sur la relation entre concepts quotidiens et scientifiques, dont la présentation habituelle méconnaît la dimension dialectique, sur la notion de « concept potentiel » reprise par Prot, sur les notions d'outil ou de médiation dont Rochex montre les dérives ou flottements possibles. Enfin les ponts établis entre des secteurs très différents de l'activité humaine aident à désenclaver l'approche historico-développementale de Vygotski de la psychologie de l'enfant et de la « tentation

didacticienne ». Surtout, ce sont les perspectives tracées pour le travail à venir qui sont stimulantes, si l'on veut penser *avec Vygotski, maintenant*, autrement que dans la révérence et l'argument d'autorité : par exemple pour spécifier, comme le dit Rochex, non seulement les types et les modes de médiation, mais aussi les conditions de leur efficacité. Selon la formule qu'il reprend à Canguilhem, il faut voir en l'œuvre de Vygotski « moins un temple qu'un chantier » (p. 41).

Élisabeth Nonnon

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, CIREL

BIBLIOGRAPHIE

- BROSSARD M. & FIJALKOW J. (dir.) (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- BÜHLER K. (1934). *Sprachtheorie*. Léna : Gustav Fischer Verlag.
- CLOT Y. (dir.) (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. (2011). *Leçons de psychologie* [éd. préparée et présentée par M. Brossard]. Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé (rééd. La Dispute, 2009).

COSNEFROY Laurent. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011, 186 p.

Depuis de nombreuses années, je suis avec intérêt l'évolution des publications de Laurent Cosnefroy sur l'apprentissage et plus singulièrement sur la métacognition. C'est donc avec plaisir et intérêt que j'ai accueilli sa toute récente publication. Tout comme lui, je m'intéresse de longue date au domaine de la métacognition qu'il qualifie « d'opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (Noël, Romainville & Wolfs, 1995, p. 50) et que, à son instar, je pense pertinent d'élargir au domaine de la motivation. Cet élargissement lui permet d'aboutir au concept « d'apprentissage autorégulé », encore peu étudié par les chercheurs francophones. Laurent Cosnefroy situe sa réflexion à la croisée, comme il le dit avec à-propos, de la cognition et de la motivation. Tous les chercheurs-enseignants-accompagnateurs le savent bien : sans effort, persévérance et donc sans motivation, l'apprenant ne pourra que réussir avec médiocrité et ne pourra s'accomplir dans l'apprentissage. L'ouvrage de Laurent Cosnefroy fait bien le lien entre motivation et autorégulation. D'une part l'auteur comprend le concept de motivation selon une dynamique largement connue aujourd'hui, reprenant les notions essentielles de valeur accordée à la tâche et de sentiment