BROSSARD Michel et FIJALKOW Jacques (dir.) (2008). Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Les contributions réunies dans cet ouvrage arrivent d'autant plus à point que la situation actuelle dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation est largement investie par des courants tels que la psychologie cognitive et les neurosciences. Dans ce sens, elles constituent, comme l'affirme Fijalkow dans une note dite de conjoncture, une alternative nécessaire.

Pour sa part, M. Brossard rappelle le contexte à l'origine de ce livre : un colloque tenu à Albi en 2007 sur le thème de « Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques ». Brossard souligne que l'œuvre de Vygotski est encore dans une phase de découverte, commencée dans les années quatrevingt. Ce colloque était l'occasion d'une prise de recul pour mieux comprendre où en sont actuellement les recherches qui se réclament du psychologue russe. Il s'agissait donc essentiellement de s'interroger sur la nature des rapports entre la théorie historico-culturelle de Vygotski et la mise en œuvre dans des recherches de concepts ou problématiques issus de cette théorie.

Selon Schneuwly, qui, précisément, balaie ces vingt dernières années du regard, les principaux travaux de recherche qui se réclament de Vygotski suivent deux filons; le premier est source d'une double confusion, s'avérant en réalité un constructivisme à nuance sociale (dans la ligne du constructivisme social élaboré au départ à Genève), ou relevant de la cognition située. Le second, historico-culturel, comprend les travaux centrés sur les outils sémiotiques. La question est alors de savoir comment l'intériorisation de systèmes sémiotiques, d'œuvres, etc. permet la transformation et la construction de nouvelles fonctions psychiques dans une perspective développementale.

Schneuwly distingue trois champs conceptuels au cœur de la réflexion sur l'éducation et l'enseignement dans une perspective vygotskienne : la dialectique éducation, enseignement d'une part, et développement ou moteur du développement d'autre part ; la spécificité de l'acte d'enseignement et d'éducation et la double sémiotisation (présentation de l'objet à apprendre et pointage de certaines de ses caractéristiques) ; une théorisation des rapports différenciés entre enseignement et développement, et le rôle des disciplines scolaires. Bien évidemment ces champs conceptuels soulèvent des questions cruciales et non résolues, reprises dans les contributions de l'ouvrage. Il est en effet intéressant de souligner que les différents auteurs ont non seulement précisé les apports des travaux de Vygotski pour leurs propres recherches mais en ont aussi montré les limites.

Ainsi Moro et Rodriguez défendent l'hypothèse d'une conscience ante langagière, de l'existence d'un développement social et sémiotique chez l'enfant avant le langage, au travers de l'usage canonique d'objets usuels. Ces auteurs vont plus loin encore en affirmant que le fonctionnement sémiotique pré langagier est au principe des premières formes de conscience socio-histo-

rique chez l'enfant. Elles mettent en évidence des conduites d'ostension chez des bébés de 13 mois, signes — non verbaux — témoignant de l'existence de premières formes de conscience. Tout en s'appuyant sur des éléments théoriques vygotskiens, elles en étendent la portée, les enrichissant du même coup.

S'intéressant également aux systèmes de signes, Marti se propose de faire une distinction entre les systèmes de signes non permanents, organisés temporellement (signes indexicaux, actions symboliques, langage) et les systèmes de signes permanents, organisés spatialement, graphiquement (écriture, notations numériques, cartes, tableaux, etc.). Ce qui l'intéresse, c'est l'appropriation par l'enfant de ces systèmes externes permanents. À ce propos, il estime que plutôt qu'appropriation il est préférable de parler de re-construction, ce qui met ainsi l'accent sur le rôle important dévolu à l'enfant lui-même. Il étudie par exemple comment les élèves du primaire et du début du secondaire passent des listes aux tableaux. La question centrale qu'il pose est de savoir comment l'enfant intègre les signes utilisés socialement comme moyens de communication par les adultes et les utilise pour contrôler sa propre conduite. Or, de l'avis de Marti, Vygotski ne définit pas les mécanismes psychologiques qui rendent compte de cette intériorisation. En parlant de re-construction (comprenant les erreurs, la non compréhension des signes, les solutions ignorées par exemple), Marti veut mettre en évidence la marge de création de l'enfant permettant une approche des mécanismes individuels de développement. En accordant au sujet une part essentielle dans la création de nouveautés, il pense ainsi éviter de réduire le développement à l'apprentissage, ce que laisse entrevoir, à son sens, la théorie vygotskienne.

Lorsqu'on entre dans des travaux de nature sociologique, les critiques portées à la théorie vygotskienne se particularisent. En l'occurrence, Joigneaux et Rochex reprochent à la didactique, à la pédagogie, à la psychologie du développement de considérer l'élève, l'enseignant également, comme des êtres génériques abstraits, universels. Or, tout élève n'est pas égal face à l'apprentissage et le développement peut se passer très différemment d'un enfant à un autre. La conception du développement de Vygotski est trop restrictive, offre le risque d'un déterminisme langagier ou instrumental. Il y manque la prise en considération des histoires spécifiques et du développement inégal des différentes formations sociales. Les auteurs considèrent ainsi un développement doublement social : lié d'une part à la nature socio-historique des outils sémiotiques, d'autre part aux contextes sociaux de la transmission et de l'exercice de leurs usages.

Leurs travaux sont réalisés à l'école maternelle, lieu d'une première transformation des enfants en élèves. Or cette transformation ne se passe pas de la même manière pour tous, l'enfant se coulant plus ou moins facilement dans le moule de la forme scolaire. « La raison graphique » s'avère au cœur de la construction des enfants en élèves mais aussi des processus de développement-apprentissage situés entre ce que l'élève a construit dans son univers social et les pratiques et situations scolaires. Pour apporter du poids à leur propos, les auteurs croisent les apports de Vygotski, de Goody et de Bernstein.

Le livre s'ouvre alors sur plusieurs didactiques de disciplines : je m'attacherai plus particulièrement à ce qui touche à la didactique du français.

Parce qu'elle recherche chez Vygotski des apports spécifiques pour la didactique du français, Nonnon s'est intéressée à ses travaux sur la réception des œuvres de la littérature et la place à donner à la dimension personnelle et identitaire des activités. Sa démarche s'avère très originale et féconde, abordant des aspects de l'apprentissage trop peu étudiés — en tout cas en didactique concernant le développement de la vie psychique subjective, affective du sujet et non plus seulement son développement cognitif. Pour Vygotski, la construction de l'identité subjective, de la connaissance de soi est une construction sociale, un partage d'expériences à partir des expériences d'autrui, via l'appropriation d'un patrimoine culturel. La conscience est alors en quelque sorte un contact social avec soi-même à travers la parole, et les œuvres artistiques sont des médiateurs privilégiés pour développer ce contact social avec soi-même. Du coup, comme le souligne Nonnon, les activités de lecture et d'écriture constituent des instruments du développement. Nonnon met encore en avant un élément important développé par Vygotski : le rôle de la contradiction comme principe de la dynamique de l'expérience artistique. En effet, il n'y a pas identification émotionnelle naturelle à l'œuvre mais au contraire un travail d'éloignement, une tension et une résolution. Les conséquences pour l'enseignement du français sont réelles : l'élève ne met pas naturellement de lui-même dans le texte qu'il écrit, ne retrouve pas d'emblée l'émotion de l'auteur dans le texte qu'il lit.

Du côté des critiques, Nonnon conteste une possible transposition des concepts spontanés aux concepts scientifiques chez l'enfant dans la mesure où il existe très tôt une différenciation sociale des gouts esthétiques. Ce que propose l'école peut entrer en décalage avec certains modes d'accès à la lecture, à l'écriture, sans véritablement le surmonter, ce que l'auteure illustre par une recherche menée en ZEP à propos d'un travail d'écriture sur des films vus par les élèves.

Bernié, Jaubert et Rebière accordent au langage tel qu'il se déploie au sein de la classe une place centrale puisqu'ils le considèrent non seulement comme un élément médiateur mais aussi contextuel, moteur de l'apprentissage. Il est contexte, en effet, dans la mesure où le locuteur occupe une position énonciative spécifique et où il est amené à une interprétation à la fois de la situation de communication dans laquelle il évolue et des objets de savoir. Passer des concepts quotidiens aux concepts scientifiques suppose donc des phases d'apprentissage dans un contexte scolaire qui doit rendre accessibles les savoirs scolaires. Pour cela, des échanges langagiers ont lieu, rendant compte des pratiques sociales de référence. Il y a donc articulation de deux contextes, l'un étroit de l'action en classe, l'autre large, socio-historique. Pour les auteurs, c'est cette articulation qui ouvre à ce qu'ils appellent la « communauté discursive disciplinaire scolaire ». Pour déplacer l'élève de ses concepts quotidiens

vers des concepts savants, l'outil évoqué est celui de la secondarisation des discours, c'est-à-dire la mise en position énonciative de l'élève en fonction du contexte dans lequel il est conduit à évoluer, lieu de nouveaux apprentissages, de nouvelles formes langagières.

Quels sont ici les principaux apports de Vygotski? La trajectoire de l'inter vers l'intra à la base d'une conception de l'enseignement/apprentissage — la différence entre concepts quotidiens et concepts scientifiques — la notion d'outil psychologique en relation avec les situations intermédiaires (permettant le passage entre deux activités différentes et la construction de nouveaux positionnements énonciatifs appropriés à la nouvelle activité).

Cependant, plusieurs questions demeurent ouvertes : le rapport entre didactique et développement, celui-ci n'étant pas la conséquence directe de l'enseignement ; le manque d'une théorie des situations didactiques à même d'expliquer le lien entre la secondarisation des pratiques langagières et la transformation des concepts ; le manque de clarté en ce qui concerne le rapport entre pratiques langagières et construction des connaissances disciplinaires.

Peut-on considérer Vygotski comme un didacticien avant l'heure ? Dolz, Schneuwly et Thévenaz-Christen franchissent presque le pas en voyant la pédologie vygotskienne comme la base de la didactique. En effet les concepts scientifiques, pour être appris, sont organisés en disciplines formelles et enseignés au sein d'activités spécifiques. De plus, c'est à l'aide d'outils que les objets d'enseignement sont médiatisés et signifiés. Ces outils sont multiples et divers : moyens matériels, disciplinaires ou non, mis à disposition par l'institution (par exemple le tableau noir), outils disciplinaires permettant la sémiotisation de l'objet en classe (les textes entre autres), les outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves pour nommer, présenter, sémiotiser les composants de l'objet. Les auteurs genevois proposent l'exemple de la pétition, objet transposé et modélisé pour l'école, à l'origine d'un travail en production écrite. Ils définissent une unité d'analyse, la séquence d'enseignement, marquée par un début (la présentation de l'objet) et une fin (souvent une évaluation), offrant un espace significatif pour des observations du travail réalisé en classe. Ils mettent ainsi en évidence l'importance des outils pour à la fois construire la situation didactique et mettre en scène les composants de l'objet en vue de son appropriation par les élèves. Cette articulation entre objet d'enseignement et système d'outils doit conduire à saisir le cœur même du processus d'enseignement/apprentissage. Elle montre l'importance de l'outil d'enseignement comme moteur de la sémiotisation et de la progression de l'objet dans la mesure où il gouverne la décomposition et la recomposition de ce dernier à différents niveaux.

C'est en tant que réactant aux contributions touchant à la didactique du français que Reuter intervient à la fois dans le colloque et dans le livre. Sa position critique est des plus fécondes. D'emblée il met en garde contre une confusion des concepts, des questions, du projet de connaissance propres à la psychologie et à la didactique. Il prône plutôt de mettre en dialogue psychologie et didactique.

De plus, Reuter reproche aux didacticiens vygotskiens de considérer une école idéale, lieu de développement et d'apprentissage, où le savoir tient une place centrale. Or l'école crée aussi de l'échec, socialement différencié, de l'idéologie, des rapports de pouvoir entre les personnes, etc., et tout cela engendre des liens contrastés au savoir, positifs comme négatifs, voire aliénants. La classe offre à petite échelle une image de ces relations entre enseignant et élèves entre enseignant, élèves et savoirs ; le climat de classe, par exemple, joue un rôle important, souvent délaissé dans les travaux présentés. Et l'outil, montré comme une aide à l'enseignement et à l'apprentissage, peut aussi ne pas jouer ce rôle, discriminer peut-être ou s'avérer tout aussi bien utile pour certains et inopérant pour d'autres.

C'est pourquoi Reuter en appelle à une certaine vigilance méthodologique. Il s'agit d'être attentif aux méthodes de recueil et de traitement des données, et d'analyser finement ce qui se joue dans la classe, ce qui marche, ce qui échoue, ce qui se transforme, donc aussi les performances des élèves, ou encore comment se déroulent les apprentissages, en fonction en particulier des progressions fixées par la discipline. Dans ce sens, il n'y a pas que la séquence d'enseignement qui peut constituer l'espace-temps d'observation ; parfois, il est nécessaire de dilater cet empan, par exemple dans le cadre d'un projet, qui fixe une unité plus large. Enfin, il faut se demander s'il est pertinent d'associer si étroitement enseignement et apprentissage, sachant que l'un et l'autre répondent à des logiques différentes et présentent une certaine autonomie l'un par rapport à l'autre.

Du côté des mathématiques, certains concepts vygotskiens sont également repris, tels, en particulier, la zone de proche développement, les instruments psychologiques et la médiation. Ainsi Vergnaud illustre par des exemples didactiques sur l'addition et la soustraction la manière dont il intègre ces concepts dans ses travaux. À propos de la médiation, il présente le couplage situationschème pour expliquer l'intervention du médiateur en vue de développer les compétences de l'apprenant. Brissiaud montre l'importance de dépasser les savoirs quotidiens (par exemple l'idée de retrait pour la soustraction), le plus souvent encore développés à l'école; il propose d'apporter des moyens diversifiés d'aborder cette notion, mettant en question les idées à nouveau à la mode du type « il faut aller du simple au complexe ; du particulier au général ».

Partant des concepts quotidiens et scientifiques, Heimberg repose la question de l'enseignement de l'histoire, de ses objets, de ses objectifs, de ses méthodes et de comment l'enseigner. Tartas lui fait écho, tout en ouvrant une discussion sur les liens entre didactique de l'histoire et psychologie du développement. Plus particulièrement, la question des constructions temporelles dans l'apprentissage est posée. Elle montre que par la comparaison, l'élève est amené à changer son mode de pensée et à comprendre son présent (social et individuel) à l'aide du passé, c'est-à-dire par la rencontre d'un autrui socialement et historiquement situé.

En guise de conclusion, Bronckart rappelle, sous forme de cinq thèses, les principes fondateurs des courants issus de l'interactionnisme social. Je n'y reviens pas, mieux vaut les découvrir, développés, dans son texte. Puis, il reprend la problématique du développement, au centre de ses travaux actuels et réaffirme les deux processus de la théorie du développement vygotskienne :

- un processus ininterrompu d'automouvement d'une part,
- un processus résultant de l'interaction conflictuelle entre les ressources psychologiques déjà disponibles chez un apprenant et les ressources nouvelles qui lui sont proposées par son milieu culturel.

Le lien entre ces deux processus est de l'ordre à la fois de la continuité et de la rupture. Qu'est-ce qui fait qu'il y ait véritablement développement et non blocage ou échec (ce que Bronckart reconnait comme possible) ? Pour lui, les apports externes ne sont source de développement que « dans la mesure où les conflits qu'ils engendrent sont "traitables" par la personne en son état actuel de développement ». Vygotski met en avant le rôle central du langage, des mots en tant que signes, pour le développement des fonctions psychiques supérieures ; Bronckart précise que ces mots sont organisés en textes. Les travaux qu'il conduit avec son équipe portent sur le développement des capacités d'action des adultes, en considérant que des zones de développement proches sont nécessairement mises en place dans les situations de formation. Dans ce contexte, ils cherchent à clarifier la question du rôle de l'appropriation des structures langagières dans le développement et la question des conditions d'efficacité des réorganisations psychiques. Finalement, dans cette perspective, un double processus est mis en évidence : un processus de réflexion langagière capable de mettre en œuvre et en relation l'ensemble des variantes du débat interprétatif existant dans le milieu social concerné, et un processus permettant à la personne d'élaborer une forme de dépassement de ce débat en attribuant de nouvelles significations à ses propres actes au travail.

Cette conclusion montre, s'il en était besoin, la richesse des travaux actuels d'inspiration vygotskienne et que les questions qu'ils soulèvent, mais aussi les critiques, renvoient à de nouvelles recherches et à de nouvelles avancées dans le domaine des didactiques. Il apparait fécond que les didactiques s'ouvrent à différents courants de la psychologie, non pour s'y inféoder mais pour enrichir leurs propres questionnements et travaux, et permettre le débat contradictoire. Dans ce sens, cet ouvrage est important ; il atteste que cette ouverture et ce débat sont possibles.

Martine Wirthner