



**Michel BROSSARD**

**Jacques FIJALKOW (dir.) avec la collaboration de  
Serge RAGANO et Laurence PASA, " Vygotski et les  
recherches en éducation et en didactiques " (Pessac :  
Presses universitaires de Bordeaux, 2008).**

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Michel BROSSARD

Jacques FIJALKOW (dir.) avec la collaboration de Serge RAGANO et Laurence PASA, " Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques " (Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2008)..  
Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2010, p. 120-123. <ensl-00865090>

**HAL Id: ensl-00865090**

**<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-00865090>**

Submitted on 23 Sep 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Michel BROSSARD et Jacques FIJALKOW (dir.) avec la collaboration de Serge RAGANO et Laurence PASA. *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2008. – 256 p. (Études sur l'éducation) \*.

---

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 partie<sup>1</sup> des contributions au colloque « *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* » (Albi, 23-24 avril 2007), cet ouvrage n'y fait pas exception, posant quelques questions au surcroît.

Il y a tout 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 – qui, s'il permet d'assigner l'envergure et la fécondité de l'élaboration vygotkienne, encourt toutefois le risque de la figer en provinces de recherches avec un déséquilibre (majorant ?) en faveur du champ 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. Emblématique à cet égard, est la contribution d'Yves Reuter, « Penser Vygotski dans l'espace des didactiques », laquelle, par sa disposition et peut-être parce qu'elle déclare se nourrir des trois contributions qui la précède, 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. Peut-être eut-il mieux valu la joindre, c'est notre opinion, à celles de B. Schneuwly, « Éléments d'histoire des vingt dernières années passées et propositions conceptuelles pour la suite » et J.-P. Bronckart, « Retour nécessaire sur la question du développement ». En effet, respectivement situées en introduction et conclusion du recueil, elles donnent l'impression saisissante bien qu'étrange, de deux cariatides ceignant le cadre interprétatif de l'élaboration vygotkienne.

Ces remarques liminaires n'entendent toutefois nullement démentir l'intérêt des contributions de ce recueil, dont la diversité souligne au contraire la *potestas* de la théorie historico-culturelle de Vygotski. En raison de ce foisonnement, ainsi que les limites imparties à cette note, nous avons été contraints de faire des choix, et de porter notre attention sur quelques unes de ces contributions qui insistent toutes sur la dimension heuristique, c'est-à-dire ouverte, de la théorie vygotkienne.

Dans « Appropriation précoce des systèmes externes de représentation : apprentissage et développement », E. 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 est précisément le fait de l'éducation. Selon Martí, l'essentiel est, pour Vygotski, « de comprendre comment l'enfant incorpore ces signes utilisés socialement [...] et les utilise pour contrôler sa conduite ». or il estime que Vygotski 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

\* Version corrigée et augmentée de la note critique parue dans la *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 2010, n° 170, p. 120-123.

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 ». Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009.

pour savoir comprendre et utiliser l'écriture par exemple, il demeure « le protagoniste principal » de son appropriation. À cet égard, le plus important réside, pour Martí, 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 » (*ibid.*). Plus exactement, c'est la distinction précise entre développement et apprentissage, dont « la frontière très diffuse » peut conduire à penser, insiste Martí, que « n'importe quel changement chez l'enfant est directement lié à une intervention externe, instructionnelle ». Ce dernier conclut à la nécessité de réintroduire le sujet dans l'explication vygotkienne, « en spécifiant les mécanismes internes de nature individuelle qui sont en jeu dans le développement cognitif. » (p. 69)

Dans « Production de signes et émergence de la conscience à l'étape prélinguistique du développement », C. Moro et C. Rodríguez 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 auteures s'appuient tout particulièrement sur le signe de l'ostension<sup>2</sup>, « 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'ostension 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 »<sup>3</sup> –, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un signe « gratuit » mais bien d'un signe adressé, d'une production intentionnelle, laquelle n'est évidemment pas sans lien avec le degré de maturation biologique de l'enfant.

Dans « La construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody », C. Joigneaux et J.-Y. 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 aux formes de classification, de découpage et de transmission des savoirs et disciplines scolaires et naturellement sur le 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).

Il s'agit donc de construire et de 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 précisent qu'elle ne commence pas à l'école mais bien avant. De ce point de vue, les travaux de Goody sur l'écriture consomment avec les

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* (Paris, Éd. Sociales, 1973), mériteraient une réévaluation critique.

3. Cf. « La conscience comme problème de la psychologie du comportement ». In L. Vygotski, *Conscience, inconscient émotions*, Paris, La Dispute, 2003, p. 91-92.

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 dé/re-contextualisation en somme.

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 ainsi que celle, moins didactique en apparence, du moteur du développement. De ce vaste ensemble, dont nous ne pourrions pas rendre compte de manière exhaustive, nous retenons d’abord la contribution d’E. Nonnon, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment ».

Celle-ci rappelle 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 à l’analyse vygotkienne de l’expérience esthétique et au rôle très important qui lui est donné dans le développement puisque « 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. En d’autres termes, c’est « une théorie du signe lui-même et de l’interprétation, qui rend possible la mobilité dynamique des significations. »

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) Elle se ressaisit alors, de manière tout à fait remarquable, de la *Psychologie de l’art* de Vygotski (Paris, La Dispute, 2005), ouvrage apparemment éloigné du champ didactique et montre 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) On peut dès lors 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 un *apprentissage* mais aussi et surtout, une *construction* de pratiques.

La contribution de J. Dolz, B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen, « L’articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique » se donne pour objet l’analyse de l’activité d’enseignement/apprentissage, sollicitant notamment l’idée vygotkienne de la « Zone de proche développement » (ZPD) – « le seul bon enseignement est celui qui précède de le développement » –, ainsi que sa conception de l’outil sémiotique. Ils montrent ainsi que le cœur du processus d’enseignement/apprentissage réside dans l’articulation dynamique entre objets et systèmes d’outils d’enseignement qui tendent à se confondre « dans le processus complexe de construction, l’un constituant l’autre et réciproquement. » (p. 156)

La contribution de J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l’hypothèse énonciative » fait un pas de côté, en revenant sur la distinction des deux « filons » de l’œuvre théorique vygotkienne défendue *a limine* par B. Schneuwly, en y voyant une contradiction à dépasser et en défendant une conception du langage qui n’est pour eux, ni une représentation de pensée, ni un instrument mais un milieu au sens quasi-écologique du terme.

Dans son étude « L’enseignement de l’arithmétique élémentaire et l’approche historico-culturelle en éducation », R. Brissiaud propose quant à lui une réflexion stimulante sur

l'approche historico-culturelle concernant l'arithmétique élémentaire dans le cas de l'enseignement de la soustraction à l'école. La question n'est pas que de méthode car elle engage aussi la qualité des savoirs qui seront enseignés et la capacité de généralisation qu'ils peuvent contribuer à développer chez les élèves. Ainsi, considérer le signe « - » (moins) comme une « simple abréviation sténographique du verbe “retirer” » et non pas « comme symbole de la recherche de la différence entre deux grandeurs que l'on veut comparer » (p. 194) se révèle, sous couvert de simplicité apparente, non seulement générateur d'échec scolaire pour une forte minorité d'élèves mais ne les met pas en capacité de dé/re-contextualiser, de généraliser, ce qui est, au fond, la finalité élémentaire de tout enseignement.

Les deux contributions relatives aux recherches en didactique de l'histoire renforcent le jugement émis par G. Vergnaud, pour qui Vygotski est « un penseur dont toutes les leçons n'ont pas encore été tirées ». S'appuyant sur la question des apprentissages, et plus particulièrement la question de l'articulation concepts scientifiques/concepts quotidiens, C. Heimberg dans « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage » puis V. 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 qu'elle dénote tout à la fois une discipline scolaire particulière, puisque ses contenus de savoirs sont très fortement investis au plan socio-culturel, 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.

Quelques mots enfin de la contribution déjà évoquée de B. Schneuwly, relativement aux filons de lecture, « socio-constructiviste » et « historico-culturelle » de l'élaboration vygotkienne. Si chacune 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. L'inflexion que chacune accorde à une dimension plutôt qu'à 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 socio-culturelle du sujet apprenant.

Pour véritablement finir, deux remarques de forme sur la composition de l'ouvrage. Sur la « Note de conjoncture » rédigée par J. Fijalkow qui ouvre le recueil, pose la question de sa place dans l'économie du recueil. Nonobstant son intérêt, elle aurait 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. Sur la carence d'une bibliographie générale et finale qui aurait permis de gagner un peu de place, évitant la redondance inutile de références partagées d'un texte à l'autre et aurait surtout permis d'unifier les références aux travaux de Vygotski, en particulier *Pensée et langage*, dont la 3<sup>e</sup> édition française (Paris, La Dispute 1997) est la seule accessible désormais.

En dépit de ces dernières réserves, plutôt 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 G. 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. C'est là toute sa valeur. « Hommes de demain, soufflez sur les cendres, à vous de dire ce que je vois » (Aragon)

Vincent Charbonnier  
université Jean Monnet (Saint-Étienne)  
département des Sciences de l'éducation