

NUMÉRO

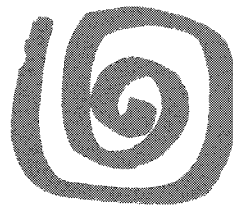
118

Vygotski,
l'école et l'écriture

Bernard Schneuwly

Cahier N°118
Octobre 2008

PRATIQUES



THEORIE

Bernard Schneuwly

Vygotski, l'école et l'écriture

Comment se développe l'être humain ? Comment se forment les capacités psychiques ? A ces questions Lev S. Vygotski donne des éléments de réponse qui intéressent au plus haut point tout chercheur en sciences de l'éducation. Intégrant notamment les apports de Piaget tout en se positionnant à ses antipodes, il élabore une théorie du développement à la fois comme auto-mouvement de la personne et comme développement artificiel à travers l'éducation. Se développer, construire de nouveaux systèmes psychiques, consiste toujours en l'intériorisation et la transformation d'outils sémiotiques fonctionnant dans des situations sociales. Dans cette conception, l'école joue un rôle déterminant. S'opposant aux conceptions courantes qui définissent l'apprentissage comme dépendant du développement, Vygotski fait de l'enseignement systématique, disciplinairement organisé, la condition pour la construction de certaines capacités psychiques, notamment celles liées à la maîtrise des techniques culturelles et des savoirs scientifiques fondamentaux. Le développement de l'écriture est l'exemple phare qui permet de comprendre l'importance des outils sémiotiques et la nécessité de l'enseignement.

Organisé en trois parties, ce *Cahier* présente d'abord les concepts de base de la théorie de Vygotski du développement : outil, médiation, contradictions développementales et zone proximale de développement. La deuxième partie expose le rôle de l'école et de l'enseignement pour le développement de certaines capacités psychiques dans notre société, montrant aussi en quoi son approche se distingue fondamentalement de celles de l'éducation nouvelle représentée par Claparède et Piaget. Enfin, la troisième partie illustre les concepts introduits par la construction sociale de l'écriture en montrant que l'appropriation, dans des situations d'enseignement, des outils socialement construits à la base de cette pratique culturelle est au cœur du modèle vygotkien.

Bernard Schneuwly est professeur de didactiques de langues. Il co-anime le *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné* (GRAFE) qui observe notamment les pratiques d'enseignement de l'écrit et il a publié plusieurs ouvrages sur l'enseignement et le développement de l'écriture. Il s'intéresse aux approches historico-critiques de l'être humain et aux rapports entre éducation, enseignement, apprentissage et développement. Dans le cadre de l'*Equipe de recherche pour l'histoire des sciences de l'éducation* (ERHISE), il mène des investigations sur les institutions et les disciplines liées à la recherche sur l'éducation. La lecture de Vygotski présentée dans ce *Cahier* est fondée sur ces trois centres d'intérêt.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Vygotski, l'école et l'écriture

Bernard Schneuwly

Cahier N°118
Octobre 2008

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
--------------	---

PARTIE I

APERÇU GENERAL DE LA THEORIE DE VYGOTSKI

Chapitre 1

Les capacités humaines sont des constructions sociales	13
Le concept de médiatisation	14
Signes et contrôle des processus psychiques	16
Deux illustrations	18
De l'interpsychique à l'intrapsychique	20
Différenciation des fonctions	22
Trois lignes directrices de l'approche vygotskienne	25

Chapitre 2

Contradiction et développement	27
Vygotski pédologue	27
La forme du développement	29
Le moteur du développement	30
Les signes – une approche instrumentale du développement	32
Education et enseignement <i>versus</i> développement	35
Les zones proximales de développement	36
Retour au développement – quelques pistes de réflexion	41

PARTIE II

VYGOTSKI ET L'ECOLE

Chapitre 3

De l'importance de l'enseignement pour le développement	45
Traduttore / traditore, ou les possibles raisons d'un symptôme	45
Ruptures et continuité	47
Que signifie « être un élève » ?	50
Enseignement / apprentissage et développement	51
Enseignement et développement	53

Chapitre 4	
Les outils de l'enseignant	55
Outil et travail d'enseignement	55
Le travail enseignant : quelques pistes	
pour situer la place de l'outil	57
Enseigner, un processus de double sémiotisation	59
Travail, outils et enseignement	60
Chapitre 5	
Savoir pour enseigner et savoir à enseigner.	63
Claparède et Vygotski	
<i>Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly</i>	
Deux scientifiques engagés pour une réforme scolaire	
basée sur des savoirs scientifiques	66
Claparède : l'éducation fonctionnelle –	
le savoir comme moyen de la pensée	69
Vygotski : l'enseignement pour frayer le développement –	
le savoir comme condition de la pensée	78
Claparède et Vygotski : négation abstraite et négation concrète	84
Chapitre 6	
Piaget et l'école – le paradigme psychopédagogique	
et son contraire	89
Éléments de contexte	91
Piaget et le triomphe de l'applicationnisme	92
Vygotski, ou l'ébauche d'un autre paradigme	99
La forme scolaire et la différence structurelle et fonctionnelle	101

PARTIE III VYGOTSKI ET L'ECRITURE

Chapitre 7	
La conception vygotskienne du langage écrit	105
Qu'est-ce que le langage écrit ?	106
Histoire et préhistoire du langage écrit	108
Un modèle de production langagière	110
Médiation sémiotique et langage écrit	112
Ecriture, outils et enseignement	115
Chapitre 8	
Des outils pour écrire	117
Outils et fonctions psychiques	117
Les outils de l'écriture	119
Les genres – outils de communication	124
L'écrit et l'oral	132

Chapitre 9	
Vygotski, Freinet et l'écrit	135
Le texte libre	136
L'imprimerie	138
L'apprentissage du langage écrit	140
Des convergences et des limites communes	143
NOTES CONCLUSIVES	145
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
Références bibliographiques des travaux originaux	151
Références bibliographiques générales	152

INTRODUCTION

Vygotski (1896-1934)¹ est sans doute aujourd'hui l'un des auteurs les plus invoqués dans les discours scientifiques sur l'éducation et dans les recherches en sciences de l'éducation. On se rapporte surtout à la zone proximale de développement, à l'approche socioculturelle, à l'importance des interactions sociales pour l'apprentissage ou encore au socioconstructivisme comme un ensemble de principes pédagogiques qu'il aurait inspirés. Il s'agit là d'un enrichissement indéniable de la pensée éducative. Une analyse approfondie des discours montre cependant que des notions et des concepts essentiels de l'œuvre vygotskienne sont, eux, non pris en compte ou sont simplement inconnus. Ils positionnent pourtant clairement Vygotski dans les débats qui divisent depuis longtemps les discours sur l'éducation et que symbolisent de manière emblématique Rousseau d'une part, Comenius, Condorcet et Herbart de l'autre. Non pas que les deux lignées que ces noms représentent soient indépendantes l'une de l'autre, bien au contraire ; mais elles instaurent chacune un rapport différent au savoir et à son rôle dans la constitution de la personne, et par ricochet, attribuent une fonction différente à l'enseignement et à l'enseignant.

Les études ici réunies, élaborées au fil des ans, explicitent et discutent ces notions et concepts souvent négligés et montrent ainsi une face moins connue de l'œuvre de Vygotski :

- la construction sociale des capacités psychiques médiatisées par des outils sémiotiques ;
- l'importance centrale du développement psychique, fruit des contradictions produites par l'éducation et l'enseignement ; c'est ici que prend place le concept souvent cité de zone proximale de développement ;
- le rôle prépondérant de l'école et de l'enseignement pour la construction de certaines capacités psychiques ;

¹ Pour des informations biographiques détaillée sur Vygotsky voir Rivière (1991), Van der Veer et Valsiner (1991), Vygotskaja et Lifanova (2000). Par souci de simplification, nous unifions dans le présent texte français l'écriture du nom « Vygotski », y compris dans les références bibliographiques.

- l’ancrage de la théorie vygotskienne dans certains concepts de Marx et d’Engels comme ceux de travail, d’outils, de dialectique et d’unité d’analyse.

Dans les trois parties qui organisent les études réunies dans ce volume, ces notions et concepts sont systématiquement repris à différents niveaux et leurs interdépendances mis en évidence. Dans la première, ils sont introduits de manière générale à travers la présentation globale de la théorie de Vygotski avec au centre la médiation, la contradiction et le développement. Dans la deuxième partie, le regard est focalisé sur l’école et le rôle qu’elle joue dans le développement. Ici, les concepts fonctionnent pour décrire en détail aussi bien l’effet de l’enseignement pour le développement que la spécificité du travail de l’enseignant. C’est aussi le lieu de situer l’approche vygotskienne de l’école et de l’enseignement par rapport à celles d’autres auteurs, en l’occurrence, dans le contexte genevois, à celles de Claparède et de Piaget. La dernière partie réunit des études consacrées à la construction de la capacité psychique que constitue l’écriture, mettant encore une fois en œuvre, sur un objet précis et circonscrit, les concepts de développement, d’outil et d’enseignement, ce dernier par un dialogue avec Freinet. En guise de conclusion, ce petit volume contient une note sur les notions de « socioculturel » et de « socioconstructivisme » souvent associées au nom de Vygotski : quelques arguments sont proposés pour soutenir qu’elles s’appliquent mal pour caractériser l’œuvre de Vygotski et qu’inversement, Vygotski ne peut guère être utilisé pour les cautionner.

La description du contenu le montre : il ne s’agit pas d’une introduction générale à l’œuvre de Vygotski. Il en manque des éléments essentiels : son extraordinaire travail sur la fonction de l’art dans la société et pour le développement de la personne (Vygotski, 1925/2005), sa théorie des émotions (1931/1998), ses travaux sur la défectologie (1928-34/1994), ses thèses, extrêmement modernes, sur le rapport entre le milieu et l’inné (1933-34/1996, chapitres 3 et 4). Le volume vise explicitement la contribution théorique et la prise de position de Vygotski dans le champ de l’éducation et de l’enseignement. Ceci justifie d’ailleurs sa parution dans la série des *Cahiers de la Section des sciences de l’éducation*. Ses ambitions et limites sont ainsi clairement définies, d’autres présentations pouvant utilement le compléter, et notamment, en français, les présentations de Bronckart (1985), de Rochex (1997), de Rivière (1991) ou de Brossard (2004), ce dernier approfondissant d’autres thématiques liées à l’école.

Quelques remarques sur la présente édition. J’ai repris pour l’essentiel des études telles qu’elles étaient publiées à l’origine.² Ceci a pour conséquence que je n’ai pas mis systématiquement à jour les références bibliographiques réunies en fin de volume. Du point de vue du contenu, j’ai

² Voir les références aux travaux originaux dans la première partie de la bibliographie.

corrigé des erreurs manifestes et ai raccourci les textes là où il y avait à l'évidence recouplement et redite. Le chapitre deux paraît pour la première fois en français. Dans deux chapitres, j'ai introduit des modifications importantes par rapport aux études d'origine :

- le chapitre quatre sur l'outil de l'enseignant ne reprend que la première partie du texte original ;
- le chapitre huit sur les outils de l'écrit combine des extraits de deux textes, dont un qui paraît la première fois en français.

À certains endroits, je référerai à d'autres études sur Vygotski que j'ai rédigées et qui approfondissent tel ou tel aspect, mais que je n'ai pas intégrées dans le présent volume soit parce qu'elles sont trop spécialisées, soit parce qu'il y aurait eu trop de redites.

Les astérisques après les références dans le texte signalent que les traductions ont été effectuées par mes soins. Dans le présent *Cahier*, j'adopte les rectifications orthographiques de 1990 approuvées par l'Académie française et les instances francophones officielles.

Je remercie Christophe Ronveaux et Marianne Weber pour leurs relectures qui m'ont permis de corriger des erreurs de forme, mais surtout aussi de clarifier mon propos à de nombreux endroits. Il va de soi que les erreurs et obscurités subsistantes sont de ma seule responsabilité.

Genève, septembre 2008

PARTIE I
APERÇU GENERAL DE LA THEORIE DE
VYGOTSKI

CHAPITRE 1

LES CAPACITES HUMAINES SONT DES CONSTRUCTIONS SOCIALES

En dix ans de travail scientifique, Vygotski³ a développé une conception de la psychologie dans laquelle les définitions traditionnelles sont radicalement mises en question et remplacées par une série de principes fondamentaux qui permettent d'aborder le problème du développement et plus généralement de la nature du psychisme humain sous un jour nouveau. Parmi ces définitions, il y a celles de développement et d'éducation dont la séparation est au cœur de la conception dite classique : soit, dans une vision piagétienne, le développement est conçu comme facteur largement indépendant de l'éducation ; soit, dans la conception behavioriste opposée, le développement devient objet de la psychologie comme facteur maturationnel. On pense encore à ces définitions de l'éducation qui considèrent que toute acquisition provient du milieu. Le concept de « zone proximale de développement »⁴, proposé en 1933 par Vygotski, peu avant sa

³ Vygotski est mort en 1934 des suites d'une tuberculose, à l'âge de 38 ans seulement. Il a d'abord enseigné à l'école secondaire et développé une intense activité de critique littéraire, dramaturge, théoricien de l'art. C'est à 28 ans, lors du congrès des psychologues soviétiques de 1924, qu'il est apparu la première fois comme théoricien en psychologie avec un texte très remarqué sur « La conscience comme problème de la psychologie ».

⁴ Ou zone de développement prochain ou potentiel : *blizhaisho razvitiya* signifie à peu près « zone du développement le plus proche, imminent, immédiat » ; nous utilisons le terme zone proximale de développement à la suite de Deleau et aux diverses traductions anglaises qui parlent de *zone of proximal development*. Certes, le terme ne traduit pas précisément la pensée vygotskienne et, par son aspect technique, lui confère en plus une allure de fausse complexité. Dans le texte qui est à la base du chapitre 3, nous avons par conséquent proposé d'adopter la traduction meilleure, plus précise, que propose Françoise Sève dans *Pensée et langage* : « zone de proche développement ». L'usage même en français a imposé « zone proximale

mort, contient une nouvelle définition du rapport entre développement et éducation qui découle naturellement du cadre théorique général : « Les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'enseignement, mais suivent ces derniers en donnant naissance à ce que nous avons défini comme zone proximale de développement » (Vygotski, 1934/1985a, p. 114). Celle-ci est définie comme « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes (ou d'enfants plus avancés) et celui atteint seul » (p. 108).

Le développement suit l'apprentissage et l'enseignement : une position provocante allant à l'encontre du sens commun et des positions piagétienne aussi bien que de celles des behavioristes. Comment Vygotski arrive-t-il à une telle proposition ? Nous essayons de répondre à cette question dans ce qui suit en exposant les principaux thèmes développés par Vygotski⁵. Trois thèses sont au cœur de la conception et la résumons de manière succincte :

- a) Le rapport entre l'individu et la réalité est toujours socialement médiatisé.
- b) Toutes les fonctions psychiques supérieures (volonté, attention, mémoire, formation de concept, pensée verbale, langage écrit) sont issues directement de rapports sociaux, de rapports interpsychiques dont elles constituent l'intériorisation.
- c) L'intériorisation se fait sous forme de différenciation de fonctions antérieurement indifférenciées.

Le concept de médiatisation

Vygotski a d'emblée défini le problème central que doit aborder la psychologie comme étant celui de comprendre comment se forment et se développent ce qu'il appelle les fonctions psychiques supérieures, et plus généralement la conscience.

La psychologie tend en général à concevoir l'activité de l'individu comme se déroulant entre deux pôles. Il y a d'une part l'individu avec toutes ses capacités d'enregistrement et de traitement d'information qui lui

de développement » (voir par exemple Rochex, 1997) ; nous allons nous y conformer.

⁵ On peut distinguer trois périodes dans le travail de Vygotski dans le domaine de la psychologie : durant la première, très brève, son travail est fondé sur les principes de réflexologie ; au cours de la deuxième il développe les principes exposés dans le présent texte ; pendant la troisième à la fin de sa vie, il se consacre essentiellement aux problèmes de la signification (pour plus de détail : Rivière, 1984 ; 1991). Vygotski n'a pu donner qu'une ébauche de solution à ce dernier problème dans le dernier chapitre de *Pensée et langage* (1934/1985a).

permettent d'agir sur la réalité. Il y a d'autre part cette réalité physique et éventuellement sociale, source d'informations et objet d'actions. Dans ce cadre général, le développement des capacités d'un individu est nécessairement compris comme découlant de l'interaction entre les deux pôles. Plusieurs visions sont possibles en mettant l'accent plutôt sur la réalité extérieure qui forme l'individu ou plutôt sur l'individu qui agit sur la réalité extérieure pour en extraire de l'information en fonction de schèmes déjà construits ou de processus de prise d'information programmés. Dans tous les cas, le processus de développement doit nécessairement être décrit comme un processus d'adaptation de l'individu à la réalité, pour survivre, pour obtenir satisfaction, pour faire fonctionner ses schèmes, etc.

Vygotski montre qu'il est difficile, voire impossible, d'expliquer à travers une telle approche des changements qualitatifs importants intervenant par exemple dans la mémoire, qui devient volontaire à un certain niveau, dans la perception, qui devient contrôlée à un certain moment. Il est plus difficile encore de comprendre l'apparition de l'attention, de la volonté, de la pensée verbale, etc. Toutes ces fonctions spécifiques à l'espèce humaine ont comme particularité d'être conscientes, c'est-à-dire d'être l'objet d'un contrôle systématique durant leur exécution. Pour expliquer leur genèse, il faut partir d'une conception qui ne se réduit pas à la définition d'un rapport entre deux pôles et par conséquent à la description du développement comme processus d'adaptation. Il s'agit de développer une approche qui tienne compte de la spécificité humaine de l'entretien de la vie.

Partant des propositions théoriques de Marx et d'Engels, Vygotski détermine la spécificité du comportement humain par le fait que l'homme produit, en coopération avec d'autres, ses moyens de subsistance en utilisant pour ce faire des moyens pour agir sur la nature : les outils. L'action de l'homme sur la nature, à savoir le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent entre l'homme qui agit et la nature ; ils déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la nature travaillée.

Par le fait qu'un objet socialement élaboré, un outil, intervient entre l'homme et la nature sur laquelle il agit, l'activité a une structure fondamentalement nouvelle. Elle n'est plus contrôlée immédiatement par un besoin et par la perception globale du champ d'intervention, comme c'est le cas pour le fameux singe utilisant un bâton pour atteindre le fruit : « Le singe veut le fruit ». Chez l'homme il y a d'une part le but et d'autre part des moyens à disposition pour l'atteindre. Buts et moyens sont planifiables et planifiés. Les moyens sont à choisir et à construire en fonction de certains buts : « L'homme veut le bâton » (Vygotski, 1933/1968, p. 185*). L'intervention de l'outil, objet socialement élaboré, dans cette structure différenciée, donne à l'activité une certaine forme. Et la transformation de

l'outil transforme évidemment les façons de se comporter face à la nature et aux autres hommes avec lesquels on collabore. Les activités, médiatisées par les outils, sont donc formées socialement ; elles ont une origine sociale. L'activité n'est plus conçue comme se déroulant entre deux pôles, homme et nature, mais entre trois : homme - outils - nature.

Un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme. Mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise. Autrement dit : les activités ne sont plus seulement présentes dans leur seule exécution. Elles existent en quelque sorte indépendamment de cette dernière dans les outils qui les représentent et par là même les signifient. L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer, les compléter sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. L'existence matérielle, extérieure des médiateurs de l'activité est le présupposé de l'élargissement des possibilités.

Signes et contrôle des processus psychiques

L'idée fondamentale de Vygotski est d'utiliser ces quelques idées-guides, esquissées ici très brièvement, pour aborder les processus psychiques, les processus intérieurs. « Le fait central dans notre psychologie est le fait de la médiatisation » (Vygotski, 1933/1968, p. 196*). L'activité psychique aussi est médiatisée ; elle aussi, au niveau humain, n'est possible que grâce à des moyens artificiels qui la structurent et la modifient. Évidemment, le médiateur ne peut pas être un outil matériel, extérieur : c'est le signe qui prend sa place :

L'invention et l'utilisation des signes comme moyens auxiliaires pour résoudre des problèmes psychiques donnés (se souvenir, comparer, classer, choisir, etc.) est analogue à l'invention et l'utilisation des outils : le signe agit comme un instrument d'activité psychologique d'une manière analogue au rôle de l'outil dans le travail. (Vygotski, 1931/1974, p. 134*)

Et Vygotski de définir le signe comme « tout stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle de comportement - son comportement propre ou celui des autres ». Ailleurs, il écrit :

Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (Vygotski, 1930/1985, p. 39)

Les exemples classiques que Vygotski donne pour illustrer sa pensée sont ceux des techniques mnémoniques qui consistent à « faire un nœud dans le mouchoir pour se rappeler ».

Si l'on réfléchit sur le fait que, en faisant un nœud pour se rappeler, l'homme construit en substance un processus de la mémoire à l'extérieur, force un objet extérieur à lui rappeler une tâche à accomplir, ou mieux, extériorise un de ses processus intérieurs en le transformant en une activité extérieure, si l'on pense donc à ce qui se vérifie dans tous ces cas, déjà ce fait en soi pourrait nous donner une idée du caractère effectivement particulier des formes supérieures du comportement. Dans un cas, nous nous trouvons devant quelque chose qui est retenu en mémoire, dans l'autre devant un homme qui retient quelque chose en mémoire. Dans un cas des liens temporels s'instaurent grâce à la coïncidence de deux stimuli qui agissent simultanément sur l'organisme ; dans l'autre l'homme crée lui-même un nouveau lien dans le cerveau à travers un lien artificiel entre deux stimuli. L'essence même de la mémoire humaine réside dans la capacité de l'homme de mémoriser activement par la médiation des signes » (Vygotski, 1931/1974, pp. 132-33*).

On retrouve le rapport entre trois termes : l'individu qui doit se rappeler de quelque chose dans une certaine situation ; les faits à mémoriser ; le signe qui permet d'organiser différemment le processus de mémorisation.

Le nœud dans le mouchoir n'est qu'un exemple rudimentaire. D'autres systèmes sociaux bien plus puissants ont été développés pour élargir la mémoire à l'infini : utiliser les doigts pour compter par exemple, ou les systèmes d'écriture développés dans certaines sociétés utilisant des nœuds complexes et qui avaient comme fonction essentielle de permettre la transmission de messages très élaborés, dépassant la capacité de mémoire d'un messenger qui pouvait à l'aide des nœuds mieux se rappeler, ou plutôt, pour être plus précis, se rappeler autrement.

Dans une série d'expériences, Vygotski montre comment des processus tels la perception, la mémoire, l'attention, la volonté, les concepts, etc. se transforment au cours de l'histoire et au cours du développement ontogénétique par le fait que des systèmes de signes interviennent qui permettent de mieux contrôler les activités et de les rendre plus efficaces. De nouvelles fonctions apparaissent ; de nouvelles relations entre fonctions qui avant fonctionnaient indépendamment sont créées ; des processus naturels sont rendus inutiles. Ce sont ainsi la structure et le fonctionnement du système psychique entier qui changent avec l'apparition de nouveaux systèmes de signes.

On voit l'analogie profonde entre activité extérieure et activité intérieure humaines : les deux sont médiatisées, les deux sont structurées, transformées, informées par des procédures socialement élaborées. Les deux se développent à partir d'activités immédiates, rudimentaires, élémentaires pour s'enrichir et se complexifier par l'intégration de moyens socialement créés. On comprend dès lors que le processus de développement ne peut pas

être conçu comme une adaptation à la réalité, mais doit être vu comme un processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes. Il apparaît comme soumis non plus à des lois biologiques de maturation ou d'exercice de fonctions biologiques fondamentales, mais à des lois sociales qui changent en fonction des périodes historiques et des sociétés. Chaque fonction, chaque activité est profondément sociale, puisque rendue possible par des instruments sociaux qui ont leur origine dans des situations sociales.

La différence fondamentale entre outil et signe est le fait que le premier agit sur la nature tandis que le deuxième agit sur les autres personnes et sur soi-même. Le système de signes privilégié, central pour le contrôle du comportement de soi et des autres, est le langage.

Deux illustrations

Deux expériences réalisées par Vygotski permettront de mieux saisir comment l'intervention du langage modifie fondamentalement l'activité dans une certaine situation : la résolution de problèmes et la classification d'objets. Dans les deux cas, le langage intervient comme organisateur de l'activité en transformant sa structure et son fonctionnement (pour un autre exemple, celui de l'attention volontaire, voir Leont'ev, 1932 ; voir aussi Luria, 1928, pour une description des trois phases de l'utilisation de signes pour le contrôle du comportement).

Pour analyser leur façon de résoudre des problèmes, des enfants sont mis dans la situation suivante : ils doivent chercher un bonbon qui est posé sur une armoire. Ils ont à leur disposition, comme outils, des chaises et un bâton. L'intervention du langage comme organisateur de l'activité pour résoudre ce problème apparaît particulièrement bien dans l'exemple suivant :

Elle (l'enfant) dit : 'Sur la chaise' (regarde l'expérimentateur) 'Est-ce qu'il y a vraiment un bonbon ? ' Hésite 'Je peux prendre l'autre chaise, aller dessus et l'avoir'. Prend l'autre chaise. 'Non ça ne va pas. Je pourrais prendre le bâton.' Le prend et pousse le bonbon. 'Il va bouger maintenant.' Le pousse. 'Ça a bougé. Je ne pouvais pas le prendre avec la chaise, mais avec le bâton ça allait'. (Vygotski, 1930-31/1978, p. 25*)

Langage et activité pratique forment un tout. Plus le problème est difficile, plus l'importance du langage est grande. Le langage rend l'enfant indépendant du champ visuel ; les opérations deviennent moins spontanées et impulsives, l'activité entière davantage contrôlée. En même temps - nous verrons cela plus bas - le langage aussi se différencie en assumant cette nouvelle fonction d'organisation de l'activité pratique. Il devient « égocentrique », s'intériorise et par là même se transforme.

Du temps de Vygotski, le problème de la formation des concepts était abordé notamment par Ach qui essayait d'expliquer le mécanisme par la « tendance déterminante », représentation du but qui règle l'action pour résoudre la tâche donnée. Vygotski montre que l'analyse en ces termes ne permet pas de comprendre les différences importantes observables au niveau ontogénétique, tâches et buts, et donc la tendance déterminante, étant les mêmes pour les enfants de différents âges et les adultes.

La question principale, fondamentale, concernant le processus de formation du concept et en général le processus de l'activité appropriée à une fin est celle des moyens à l'aide desquels s'effectue telle ou telle opération psychique, telle ou telle activité adaptée à une fin. De même, pour expliquer de manière satisfaisante le travail en tant qu'activité de l'homme appropriée à une fin, nous ne pouvons nous contenter de dire qu'il a pour origine les buts, les problèmes qui se posent à l'homme, mais nous devons l'expliquer par l'emploi des outils, par l'application de moyens originaux sans lesquels le travail n'aurait pu apparaître ; de même encore la question centrale pour expliquer les formes supérieures de comportement est celle des moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son propre comportement. (Vygotski, 1934/1985a, p. 150)

Pour mettre en évidence le rôle du signe dans la formation des concepts, Vygotski propose une tâche de double stimulation : des objets de différentes formes, couleurs et dimensions sont présentés à des enfants. Un objet est retourné devant un enfant interrogé qui peut y lire un mot dépourvu de sens. La tâche de l'enfant est de mettre avec cet objet tous ceux dont il pense qu'ils ont le même nom au revers. Après chaque essai, l'expérimentateur découvre une nouvelle figure qui contredit la classification proposée. La question est évidemment de savoir, dans quelle mesure et comment le mot et sa signification organisent l'activité de classification.

Vygotski distingue trois phases fondamentales : dans une première, les enfants forment des ensembles selon des critères d'expérience subjective avec les objets. Le mot n'intervient pas en tant que tel comme organisateur de l'activité. Dans une deuxième phase, les ensembles ne sont plus seulement formés selon des critères d'expérience subjective, mais tiennent également compte des relations objectives. Les enfants utilisent les inscriptions comme signes qui guident leur perception et attention. Lors de la troisième phase enfin, il peut dire qu'

à sa formation (du concept) participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe (Vygotski, 1934/1985a, p. 204).

Le mot et sa signification sont d'abord des moyens extérieurs, sociaux, qui interviennent dans le processus de classification, qui le soutiennent, qui le

modifient de plus en plus créant ainsi une nouvelle fonction psychique : la formation de concepts. A un certain point, fonction et moyen, signification du mot et concept, ne forment plus qu'un : moyen et fonction se confondent dans une nouvelle unité psychique créée à partir de moyens extérieurs et ensuite intériorisés. Regardons de plus près cette sociogenèse et intériorisation des fonctions psychiques supérieures.

De l'interpsychique à l'intrapsychique

Nous avons vu plus haut que le signe est toujours d'abord extérieur et préexiste à l'individu qui va l'utiliser et l'intégrer dans son propre fonctionnement. Vygotski insiste beaucoup sur cette origine sociale et extérieure des signes et de leur fonctionnement dans les relations sociales. L'exemple illustratif qu'il donne à cet égard est le développement du geste de l'indication. Ce geste n'est au début qu'un essai sans succès d'atteindre un objet quelconque. La main est tendue vers un objet que l'enfant aimerait saisir, mais qui est hors de portée. Les personnes de son entourage lui donnent une signification. « L'essai sans succès de l'enfant engendre une réaction non pas de l'objet qu'il veut, mais d'une *autre personne*. La première signification du mouvement de saisir est donc établie par d'autres » (Vygotski, 1931/1974, p. 199). Avec le temps, l'enfant établit un lien entre son mouvement et le comportement des autres et va interpréter ce mouvement comme « montrer ». Le mouvement change de fonction, n'est plus orienté vers l'objet, mais vers la personne ; mais la forme du mouvement aussi se transforme par ce changement de fonction ; le geste devient geste au sens vrai du terme. À partir de cette possibilité d'influencer le comportement des autres apparaît la possibilité de s'influencer soi-même. On se comporte envers soi-même comme envers un autre, on utilise les signes envers soi-même, on agit envers soi-même de façon « quasi sociale » (Vygotski, 1931/1974, p. 205).

On peut faire un raisonnement analogue sur la signification du mot. Chaque mot a une signification. Celle-ci doit être utilisée par l'adulte comme moyen de communication avec l'enfant. C'est seulement ensuite que le mot prend une signification pour l'enfant. « La signification du mot existe d'abord objectivement pour les autres et seulement ensuite commence à exister pour l'enfant. Toutes les formes principales de communication verbale de l'adulte avec l'enfant deviennent plus tard des fonctions psychiques » (Vygotski, 1931/1974, p. 201*). Et Vygotski de généraliser :

Toute fonction apparaît deux fois dans le comportement social de l'enfant : d'abord au niveau social, ensuite au niveau individuel ; d'abord entre les personnes (interpsychologique), ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapsychologique). Cela s'applique également à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions

supérieures ont leurs origines dans les relations réelles entre individus humains. (Vygotski, 1931/1974, p. 201*)

Sociogénèse et intériorisation sont donc les deux processus fondamentaux de la construction des fonctions psychiques supérieures.

Il est important de voir que le passage de l'extérieur à l'intérieur transforme fondamentalement le processus, sa structure et son fonctionnement. Ce n'est que l'origine de la fonction et les moyens qui la réalisent qui sont sociaux. Lors de l'intériorisation, une construction complexe permet un fonctionnement autonome, indépendamment de la situation sociale qui est à l'origine du processus particulier. Nous avons déjà illustré cette transformation par l'exemple du geste de l'indication. Prenons comme autre exemple plus complexe, et plus élaboré par Vygotski, le langage intérieur.

Nous avons vu dans la section précédente que le langage est utilisé dans certaines situations non pas pour agir sur quelqu'un d'autre, mais pour agir sur soi-même. À l'intérieur des fonctions du langage, une différenciation commence à s'établir. Cette différenciation se systématise à partir d'un certain âge et par là même transforme le fonctionnement du langage qui, jusqu'à présent, fonctionnait de façon indifférenciée pour agir sur les autres et sur soi-même. Apparaît à un certain stade du développement ce qu'on appelle depuis Piaget, le « langage égocentrique », termes repris par Vygotski. La différenciation est fonctionnelle et structurelle en même temps : fonctionnelle, parce qu'apparaissant de façon privilégiée dans des situations de difficulté à résoudre dans le déroulement d'une action ; structurelle par un certain nombre de caractéristiques linguistiques, et notamment par l'affaiblissement de l'aspect extérieur vocal du langage, par l'aspect fragmentaire et abrégé du langage, par la non-prise en considération d'autres personnes dans la formulation des contenus.

Le langage devient ainsi, par différenciation fonctionnelle et transformation structurelle, un instrument privilégié pour le contrôle du comportement propre dans la résolution de problèmes. Mais pour devenir véritablement cet instrument, il doit se transformer encore plus radicalement et devenir langage intérieur, « langage pour soi » (Vygotski, 1934/1985a, p. 340). Vygotski a tenté de décrire les caractéristiques de ce langage qui, par définition, n'est pas accessible à l'observation directe. La transformation affecte évidemment d'abord le caractère vocal : l'aspect extérieur du langage disparaît complètement. D'un point de vue syntaxique, il s'agit d'un langage extrêmement abrégé parachevant ainsi la tendance déjà notée pour le langage égocentrique. Cette brièveté est le résultat d'un processus syntaxique à travers lequel le langage devient essentiellement prédicatif ; autrement dit, dans ce langage, le thème ou le sujet dont on parle n'est pas exprimé puisqu'il est évidemment connu. Il n'y a que commentaire, que prédication, phénomène qu'on trouve dans certaines situations dialogiques : « Il est où ton frère ? - À Paris ». Du point de vue de sa structure syntaxique, le langage

intérieur peut être comparé à un dialogue entre personnes qui se connaissent très bien et qui parlent dans une situation très structurée qu'elles maîtrisent. Le caractère prédicatif du langage intérieur est la dernière trace de son origine dialogique.

Syntaxe et phonétique se simplifient à l'extrême pour laisser de plus en plus la place à la signification du mot. Mais la structure significative aussi se transforme dans le langage intérieur. Pour saisir cette transformation, Vygotski distingue sens et signification. Le sens d'un mot est

l'ensemble de tous les faits psychologiques que le mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une construction dynamique, fluctuante, complexe qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. La *signification* n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise (p. 370 ; nous soulignons).

Dans le langage parlé quotidien, on passe de la signification au sens d'un mot dans le contexte. Dans le langage intérieur, le sens domine la signification de façon absolue. Il en découle deux caractéristiques sémantiques, déjà présentes de façon rudimentaire dans le langage égocentrique : d'une part, l'agglutination, c'est-à-dire la possibilité de former, de façon asyntaxique, une expression, un mot composé de plusieurs mots ; d'autre part, la possibilité qu'un mot aspire, pour ainsi dire, le sens présent dans les autres mots le précédant et élargisse ainsi sa signification de façon presque illimitée. La structure sémantique du langage intérieur est idiomatique.

On voit que le langage intérieur a ainsi pris la forme qui correspond le mieux à sa fonction ; il est devenu lui-même cette fonction, pensée verbale, par différenciation à partir du langage parlé tout court ; une fonction particulière, autonome du langage avec sa propre structure et son propre fonctionnement.

Différenciation des fonctions

Nous avons jeté jusqu'ici deux regards sur le développement : d'une part, nous avons vu comment l'apparition et l'utilisation de signes transforment le fonctionnement de certaines fonctions psychiques, comment elles permettent l'apparition de fonctions plus complexes et plus efficaces, comment elles interviennent dans la transformation de fonctions élémentaires comme la mémoire, l'attention, mais aussi la résolution de problèmes et la classification en créant des fonctions psychiques supérieures d'une grande stabilité. D'autre part, nous avons vu que l'appropriation des signes se fait toujours à partir d'une situation sociale, c'est-à-dire à partir de situations d'utilisation de ces signes par les membres d'une société qui sont en interaction. Le développement peut alors être vu comme une transposition de

l'utilisation des systèmes de signes à l'intérieur de l'individu, comme un passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. Cette intériorisation transforme profondément le fonctionnement et la structure des fonctions et en crée de nouvelles qui sont stables, autonomes, indépendantes et permettent de remplir, au niveau individuel, des fonctions auparavant sociales.

On peut jeter un troisième regard sur ce même processus de développement des fonctions psychiques supérieures en mettant en avant, cette fois-ci, le problème des différenciations des fonctions. L'objet que nous étudierons sera de nouveau le langage qui se spécialise en une série de directions pour prendre des formes intérieures diverses permettant d'exercer des fonctions particulières.

Dans la section précédente, nous avons analysé la différenciation sans doute la plus importante des fonctions du langage : comme action sur l'autre et comme action sur soi-même. Une voie développe et affine le langage comme moyen de communication, l'autre mène, à travers le langage égocentrique, vers le langage intérieur et la pensée verbale. Mais ces deux lignes de développement ne sont pas les seules. Nous avons exposé brièvement la fonction assumée par la signification du mot pour la formation des concepts spontanés. Vygotski analyse encore un autre type de développement du concept : les concepts scientifiques qui apparaissent au niveau scolaire et qui sont caractérisés par le fait qu'ils sont introduits d'emblée comme faisant partie d'un système et qu'ils présupposent une approche organisée. Toutes ces spécialisations accentuent l'aspect représentationnel du langage. Vygotski a relativement peu approfondi les spécialisations qui peuvent avoir lieu sur le pôle communicatif. Une série de remarques intéressantes permet pourtant d'entrevoir qu'il s'attendait là aussi à des spécialisations importantes qui se matérialisent dans des fonctions autonomes du langage avec une certaine structure et un fonctionnement particulier. Ces remarques éparses se trouvent notamment aux endroits où il compare le langage intérieur au langage parlé d'une part et au langage écrit de l'autre. « Le langage écrit est une fonction verbale, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé » (p. 259).

Une première caractéristique importante du langage écrit est l'abstraction qui se manifeste dans deux aspects centraux : d'une part, il faut faire abstraction du côté sensible du langage et n'utiliser que la représentation du mot. D'autre part et surtout, le langage écrit est un langage sans interlocuteur direct, ce qui pour l'enfant est une situation tout à fait inhabituelle.

Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et, de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique, mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et

élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage (le langage écrit) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. (p. 260s)

Les motifs d'utilisation du langage écrit, ensuite, ne sont pas du tout les mêmes que ceux du langage parlé. D'une part, au début de l'apprentissage, évidemment, ce motif est relativement peu développé. Mais d'autre part, plus spécifiquement, dans le dialogue, dans la conversation,

la situation impliquée par le langage oral gère à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue. Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore. Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours. (p. 261)

Dans la situation du langage écrit par contre, il faut se représenter la situation et avoir un rapport « plus indépendant, plus volontaire, plus libre » avec celle-ci.

L'aspect volontaire apparaît déjà dans le fait qu'au niveau phonétique il faut rendre consciente la structure des mots et la reproduire de façon volontaire par les graphèmes. De même, au niveau syntaxique, la mise ensemble des mots est un acte volontaire qui n'est pas automatisé d'emblée. Le travail sur les significations aussi est volontaire. Dans ce sens, langage écrit et langage intérieur sont opposés de façon maximale : reproduction de tous les détails d'une situation qui dans le langage intérieur sont évidents ; exclusion de la structure purement prédicative à cause de l'absence d'interlocuteur direct ; compréhensibilité maximale au lieu de fonctionnement idiomatique ; explication par des significations formelles des rapports de sens agglutinés ou condensés dans des significations de mot au niveau du langage intérieur. Tout cela doit évidemment avoir des influences directes sur les mots et les constructions, mais Vygotski ne donne pas d'hypothèse précise à cet égard.

On retrouve des différenciations de fonctions tout à fait analogues dans la distinction entre langage dialogique et langage monologique. Le langage dialogique se base sur une connaissance du noyau du thème débattu ; à cela s'ajoutent la mimique, le geste et l'intonation. L'absence de ces aspects dans le langage monologique fait qu'il est la forme de langage « la plus prolixe, la plus précise et la plus développée » (p. 363). Le langage dialogique est un langage fait de mots-clés, une chaîne de réactions. Le langage monologique est dès le début lié à la volonté et la conscience. Les faits langagiers sont insérés « dans le champ clair de la conscience, l'attention se concentrant beaucoup plus facilement sur eux » (p. 364). L'abréviation typique du dialogue n'est pas possible. La voie va toujours du

brouillon au propre ; il y a toujours le concept au début de l'acte d'écriture ; ce concept peut même avoir la forme du langage intérieur.

L'hypothèse fondamentale est claire : le langage écrit, comme le langage intérieur, est une fonction particulière du langage qui se développe par différenciation à partir du langage parlé. À un certain niveau, il devient une fonction indépendante, autonome, avec une structure et un fonctionnement propres, caractérisés notamment par ses aspects abstraits, volontaires et explicites. Mais des questions importantes restent ouvertes : quelle est la forme linguistique de ce langage ; quelles sont les étapes de son acquisition ; quels sont les mécanismes et moyens qui permettent sa construction et son fonctionnement ?

Trois lignes directrices de l'approche vygotskienne

Ce bref aperçu de quelques travaux, thèses et thèmes vygotskiens se résume à mon avis parfaitement dans la formule qui sert de titre au présent chapitre : les capacités humaines sont des constructions sociales. Vygotski le montre clairement dans ses travaux : « Ce n'est pas la nature, mais la société qui doit être considérée comme principal facteur déterminant du comportement humain » (1931/1974, p. 131*). En résumant on pourrait définir les lignes directrices suivantes qui découlent de son approche et qui inspirent un nombre croissant d'auteurs :

- a) la construction des capacités humaines s'opère par la transformation radicale des capacités naturelles élémentaires. La transformation devient possible par le fait entièrement nouveau qui apparaît chez l'espèce humaine : le signe et la signification qui permettent le contrôle des processus de comportement humain. L'étude des signes et de leur utilisation doit donc nécessairement toujours être au centre de toute analyse du comportement humain.
- b) L'apparition de systèmes de signes permet à la fois l'accumulation d'expériences humaines et leur enrichissement continu au cours de l'histoire. La complexification et la diversification des systèmes d'autre part permettent l'apparition de capacités humaines particulières. Elles sont donc aussi sociales en ce qu'elles sont des produits historiques et culturels (l'approche psychologique développée par Vygotski est d'ailleurs parfois appelée historico-culturelle). Comme le dit Vygotski en citant un autre auteur : « Le comportement ne peut être compris que comme histoire du comportement » (1930/198a, p. 44).
- c) La construction des capacités humaines doit être vue comme un mouvement allant de l'extérieur à l'intérieur, plus précisément encore comme menant de l'interpsychique à l'intrapsychique. Poser le problème de la genèse des capacités en ces termes signifie

obligatoirement poser le problème des situations sociales d'apprentissage et, plus généralement, du rapport entre apprentissage-enseignement et développement.

CHAPITRE 2

CONTRADICTION ET DEVELOPPEMENT

Vygotski pédologue

Le concept de zone proximale de développement est à la mode : il est abordé ou souvent simplement évoqué dans de nombreux articles en psychologie et d'autres sciences connexes telles que la sociologie, la didactique, la pédagogie (Moll, 1990 ; Valsiner & Van der Veer, 1992 ; plus récemment, Chaiklin, 2003). Malgré le fait qu'il est contenu dans le terme, le concept de « développement » n'est pourtant que rarement discuté dans ces travaux. On assiste plutôt à une sorte d'oubli systématique. L'expression « zone proximale de développement » ne désigne finalement que le simple fait qu'un enseignement est utile seulement dans la mesure où celui-ci est adapté aux capacités de l'enfant (voir par exemple Salomon, Globerson & Guterman, 1989). Dans des versions plus sophistiquées, il sert à décrire des situations d'interaction entre enseignant et enseigné qui doivent négocier la signification de la situation dans laquelle ils sont engagés (Wertsch, 1991a). Le problème du développement est ainsi réduit à celui de l'apprentissage.

Un tel état de fait nous semble d'autant plus surprenant que pour Vygotski lui-même, qui a proposé le concept, la question du développement était toujours au centre de ses préoccupations et qu'il a tenté, dans de nombreux ouvrages, de l'aborder à travers une triple approche ontogénétique, historique, phylogénétique. En effet, Vygotski lui-même s'est toujours considéré non seulement comme un psychologue tel qu'il est exclusivement présenté la plupart du temps aujourd'hui, mais aussi encore comme un pédologue (Mecacci, 1990), surtout durant la période après 1928 lorsqu'il s'assigne explicitement la tâche de construire, avec d'autres, la pédologie⁶ dont il définit comme suit l'objet : « Le développement de

⁶ Il s'agit non pas, bien sûr, de la pédologie qui étudie comme le dit le Petit Robert, les caractéristiques chimiques et physiques du sol (πεδον en grec signifie « sol ») en tant que partie de la géologie, même s'il utilise volontiers la métaphore géologique :

l'enfant et l'objet direct et immédiat de notre science » (Van der Veer & Valsiner, 1991, p. 308*). Les nombreuses interventions, articles et livres pédologiques publiés par Vygotski l'amènent donc à affiner sans cesse sa conception du développement. Mecacci dit même que les seules publications que Vygotski ait lui-même contrôlées et mises en circulation sont celles qui se situent dans le domaine de la pédologie. Il nous a dès lors paru important de retracer plus précisément la place du concept de zone proximale de développement dans ses réflexions sur le développement et de voir quels sont les éléments pouvant être retenus pour nos réflexions actuelles. Il s'agit d'une tentative de retracer quelques lignes de forces, non pour garantir la pureté de la pensée, mais pour comprendre la cohérence d'un modèle théorique et essayer, à partir de là, de définir quelques lignes directrices pour mieux comprendre le développement.

La conception du développement qui résulte du travail pédologique de Vygotski peut être présentée de manière schématique en distinguant trois aspects : la forme, le moteur et les outils du développement (volets 1, 2 et 3). L'approfondissement même du concept fait apparaître à partir de 1932 jusqu'à sa mort en 1934, la nécessité de conceptualiser d'une nouvelle manière l'articulation entre l'enseignement, plus généralement l'éducation, et le développement. Vygotski clarifie ce point théorique en élargissant le concept de zone proximale de développement, qu'il a utilisé dans un premier temps de manière plus restreinte pour mieux comprendre certains problèmes liés à la question du diagnostic des enfants. Dans le modèle vygotkien, ce concept assure même un rôle charnière pour une compréhension plus précise du développement. Nous verrons ainsi (chapitre 4), que Vygotski n'arrive pas tout de suite à définir le rapport éducation et développement de manière cohérente avec sa propre théorie. Le concept de zone proximale de développement permet finalement (chapitre 5) de répondre aux exigences que Vygotski définit lui-même pour une théorie du développement.

« la structure du développement du comportement rappelle d'un certain point de vue la structure géologique de l'écorce terrestre » (Vygotski, 1931/1974, p. 194*; voir aussi p. 74 et 105), mais de la pédologie que les anglais écrivent « ai » et les allemands « ä », du grec παις, enfant: la science de l'enfant. La période culminante de cette science se situe dans les années 1900 à 1915 pour les pays occidentaux, et elle a une influence considérable en URSS, influence qui dure jusqu'en 1936. À ce moment, prenant l'utilisation massive des tests par de nombreux pédologues comme prétexte, le comité central du parti communiste de l'URSS interdit par un décret datant du 4 juillet 1936 la pédologie. Fradkin (1990, p. 99) parle de meurtre d'une science, le premier d'une liste qui comprendra entre autres la génétique, la cybernétique et la sémiotique. Ce décret est la cause directe de la disparition des œuvres de Vygotski jusqu'en 1956, et, au-delà, de toute référence à la pédologie et aux tests, y compris dans la version de 1986 de l'œuvre-clé de Vygotski *Pensée et langage* (Fradkin, 1990; voir aussi les remarques de Mecacci, 1983 et 1990).

La forme du développement

On peut résumer la conception vygotskienne du développement sous forme de trois lois qui, à y regarder de plus près, apparaissent comme trois aspects d'un seul et même concept :

1. Le développement, c'est-à-dire l'apparition de nouvelles formes de fonctionnement psychique⁷, s'opère toujours par une différenciation de fonctions psychiques déjà existantes grâce à leur articulation et leur réorganisation. Prenons deux exemples : la formation des concepts constitue et nécessite une réorganisation dans une nouvelle unité – qui transforme également les fonctions impliquées – de la mémoire, de l'attention, du langage et de la perception. Pour le dire en ses propres termes :

A sa formation [du concept] participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe. (Vygotski, 1934/1985a, p. 204)

Autre exemple : le langage écrit présuppose la construction d'une nouvelle fonction psychique par l'articulation et la transformation des unités incluses : le langage oral, la volonté, le rapport entre vision et motricité, le langage intérieur.⁸

Trois dimensions sont à mettre en évidence par rapport à cette première loi :

- a) une fonction de base – le langage oral, ou la mémoire, ou le classement à l'aide de mots – est articulée avec d'autres fonctions, donnant lieu ainsi à de nouvelles fonctions qui forment de véritables systèmes psychiques complexes ;
- b) les nouvelles fonctions (ou systèmes) sont donc des différenciations d'anciennes ;

⁷ Nous n'utilisons pas le terme cognitif, comme le font par exemple, sans justification explicite d'ailleurs, Van der Veer et Valsiner (1991). S'il est vrai que, dans de nombreux endroits, ce dont Vygotski parle pourrait être désigné sans autre par ce terme dans sa signification actuelle, d'autres textes montrent l'unité inextricable que constituent aspects affectifs et cognitifs dans les nouvelles formes psychiques. Pour preuve, ces deux citations : la première, « Une caractéristique essentielle du jeu est donc la règle devenue affect. 'L'idée devenue affect, le concept se transforme en passion' est le prototype de cet idéal de Spinoza dans le jeu qui est règne de la spontanéité et de la liberté » (Vygotski, 1933/1983, p. 245*) ; la deuxième, « Les études spécialisées démontrent que le degré de développement des concepts coïncide avec le degré auquel la dynamique des états affectifs, la dynamique de l'action réelle, se transforme en dynamique de la pensée » (Vygotski, 1935/1973, p. 200*).

⁸ Cet exemple sera développé dans la partie III du présent volume.

c) les anciennes subsistent, mais sont transformées par le processus de développement.

2. Les différentes fonctions et systèmes du psychisme se développent de manière inégale et non proportionnelle. Une fonction qui est centrale à un moment donné du développement – par exemple le langage oral qui lors de son apparition irrigue et transforme toutes les fonctions – cède la place à d'autres – par exemple le langage intérieur ou certaines formes de langage monologique liées à l'écrit – qui deviennent les lieux et les moyens centraux de construction de nouvelles fonctions psychiques. Ceci ne signifie évidemment pas que les autres fonctions ne se développent pas, bien au contraire, mais elles le font justement selon des rythmes et des proportions très différents. La vision systémique du développement – développement de fonctions comme construction de nouveaux systèmes – implique une telle conception. Les changements affectent de manière inégale les différentes composantes tout comme un tourbillon est plus ou moins fortement ressenti en son centre ou sa périphérie.

3. Le développement n'est pas linéaire, ni cyclique ; il n'est pas simple augmentation de capacités déjà existantes. S'il est vrai qu'il comprend des phases d'évolution linéaire, ce sont les phases de révolution au cours desquelles de nouvelles fonctions psychiques apparaissent qui le caractérisent le mieux et qui définissent ses stades. Il ne faut pas ignorer « ces changements révolutionnaires, brusques et intermittents, dont est pleine l'histoire du développement culturel » (Vygotski, 1931/1974, p. 190*).

On comprend immédiatement que les trois dimensions évoquées – construction et fonctionnement systémique des fonctions psychiques ; développement inégal et non proportionnel ; transformation par révolution – sont différents aspects d'une conception de la même forme du développement. Mais quel en est le moteur ?

Le moteur du développement

Vygotski définit le développement comme un « processus incessant d'automouvement » (1934/1976, p. 320*) et non pas un processus induit de l'extérieur par un apport mécanique d'éléments nouveaux. Il attribue donc à ce processus une large part d'autonomie. La question qui se pose dès lors est de savoir quel est le moteur de ce processus. Vygotski le définit de manière particulièrement claire dans un texte programmatique sur la pédologie dans lequel il écrit :

Il s'agit de montrer la logique d'automouvement du processus développemental [...] Révéler l'automouvement du processus développemental est de comprendre la logique interne, le conditionnement mutuel, les liens, la cohésion mutuelle de différents facteurs dans l'unité et la

lutte des contraires impliqués dans le processus de développement.
(Vygotski, 1931/1990, p. 317*)

Le lecteur averti aura reconnu ici un topos persistant de la dialectique de Hegel et Marx, pour citer les figures qui ont sans doute le plus compté de ce point de vue dans la pensée de Vygotski.

Mais que signifie ici « unité et lutte des contraires » ? Deux citations aideront à comprendre comment il la conçoit dans le contexte du développement de l'enfant : « L'essence même d'un tel développement [par évolution et par révolution] est ainsi le conflit entre les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement » (Vygotski, 1931/1974, p. 190*) ; ou : « Le nouveau stade émerge non pas en vertu de ce qui est déjà potentiellement contenu dans ce qui précède, mais d'un conflit réel entre organisme et milieu et de l'adaptation active à l'environnement » (p. 191*). Mais qu'est-ce que milieu ? Et quel est le rapport de l'enfant au milieu ? Voilà deux questions auxquelles Vygotski n'a pas cessé d'essayer de répondre. Commençons par donner quelques éléments de réponse à la première.

Prenons comme point de départ un petit texte intitulé *La pédologie et les minorités nationales* (1929/1990) dans lequel Vygotski critique fortement l'utilisation des tests qui ne prennent pas en considération l'entourage.

Les pédologues doivent étudier l'enfant comme une partie inaliénable et produit naturel du milieu particulier dans lequel il grandit et se développe. [...] La tâche d'une étude positive [...] est de montrer comment les lois générales du développement sont appliquées de manière spécifique dans des conditions culturelles et de vie données et comment elles prennent un aspect différent dans tout mode de vie historique et national. (p. 374*).

Quand Vygotski parle de milieu, il ne s'agit donc pas de l'environnement naturel, mais de l'entourage historico-culturel, de la culture étant définie comme « le produit de la vie sociale et de l'activité de l'homme » (Vygotski, 1931/1974, p. 210*). Ce produit prend une forme particulière et se matérialise dans toute société par des signes ou systèmes de signes de telle sorte qu'on peut dire que le signe est l'organe collectif de la société, l'instrument social par excellence. Et c'est donc la confrontation avec la culture, entendue comme produit historique de la vie sociale, comme ensemble de systèmes de signes ou systèmes sémiotiques, qui est le moteur du développement.

Les contradictions développementales (« Entwicklungswidersprüche »), pour prendre le concept proposé par Holzkamp (1983, p. 432), sont ainsi pensées comme contradictions entre facteurs internes et facteurs externes. Les potentialités humaines ne se réalisent pas automatiquement, de l'intérieur, suivant le modèle embryonnaire et que favoriseraient ou empêcheraient les conditions concrètes externes – c'est assez précisément la définition qu'on pourrait donner du développement selon la conception du

développement perçu par Piaget ; elles ne préexistent pas à l'intérieur, mais sont le résultat de mouvements de dépassement de contradictions, qui comprennent d'une part un pôle personnel, à savoir le degré de maîtrise de potentialités, déjà développées et déjà fruit de l'appropriation de certains aspects de l'environnement, et d'autre part les conditions sociales de vie, la culture, le pôle situationnel, auxquelles un enfant est confronté ou se confronte à un moment donné.

Faisons le point sur ce que nous avons vu jusqu'ici : une conception de la forme du développement comme révolutionnaire, comme amenant du changement qualitatif, comme automouvement. Cet automouvement est conçu comme résultant d'une lutte de contraires, une lutte entre intérieur et extérieur, l'extérieur étant vu comme ce milieu qu'est la culture qui transforme, révolutionne le fonctionnement de l'intérieur. Nous allons maintenant développer cette idée dans deux directions pour qu'elle devienne plus saisissable, plus concrète. Nous allons d'abord montrer comment et en quoi des éléments extérieurs, des signes ou systèmes de signes, changent fondamentalement le fonctionnement psychique en prenant deux exemples : l'un très simple pour en montrer le principe, l'autre plus complexe pour mieux mettre en évidence la portée historico-culturelle du principe. Nous allons ensuite essayer de comprendre comment le moteur, la lutte extérieure/intérieure, est mis en mouvement.

Les signes – une approche instrumentale du développement

Comment les signes ou systèmes sémiotiques, peuvent-ils transformer le fonctionnement psychique ? En quoi sont-ils des moyens qui permettent de créer du changement qualitatif au niveau du psychisme ? C'est ainsi qu'on pourrait formuler les nouvelles questions.

Notre première illustration, empruntée à Wertsch (1991b), sera simple dans le but de mieux expliquer le mécanisme de base⁹. Prenons la situation suivante : un enfant cherche un jouet ; il ne le trouve pas et demande de l'aide à son père. Celui-ci interroge l'enfant afin de savoir où il a vu le jouet pour la dernière fois. « Je ne me rappelle pas », répond-il. Le père lui pose alors une série de questions : « Est-ce que tu l'as vu dans ta chambre, dehors dans le bac à sable, à la cuisine, ... ? » L'enfant répond non. À un certain moment, le père lui dit : « Dans la voiture ? » « Ah oui ! », s'exclame l'enfant. Que voit-on dans ce petit exemple ?

⁹ L'exemple est d'ailleurs trop simple au point qu'il escamote la dimension culturelle ; c'est pourquoi nous le compléterons par un exemple plus complexe, quoique incomplet ; nous reviendrons sur l'exemple de Wertsch.

a) Visiblement l'enfant se rappelle d'une certaine manière où il a aperçu le jouet pour la dernière fois puisqu'il peut répondre oui à la question « l'as-tu vu dans la voiture ? ». Néanmoins, il n'arrive pas à se le rappeler seul : il a besoin de quelqu'un d'autre pour l'aider à utiliser activement sa mémoire, à chercher dans sa mémoire par un procédé systématique. Ce procédé, c'est l'utilisation du langage de l'autre sous forme de questions pour explorer activement, volontairement sa propre mémoire. Mais notons bien ce qui suit : c'est un autre (ici : le père), à l'extérieur, qui, à l'aide d'un système sémiotique puissant, à savoir le questionnement, explore l'intérieur de l'enfant et transforme ainsi activement la manière de l'enfant de se rappeler. L'exploration de la mémoire à l'aide du langage n'est possible, dans un premier temps, qu'avec l'aide d'un autre.

b) À un certain moment, cette aide est intériorisée et l'enfant devient capable de se questionner lui-même ; il acquiert une nouvelle manière de se rappeler, il contrôle sa propre mémoire ; la mémoire devient volontaire. Une capacité externe qui existait dans le rapport entre les personnes, à savoir le questionnement, devient une capacité interne de l'enfant. Il va de soi, comme nous l'avons dit, que le processus d'intériorisation transforme aussi l'outil : le questionnement extérieur devient langage intérieur, la nouvelle fonction transformant profondément la forme du langage : processus souvent décrit dans les présentations de l'œuvre de Vygotski¹⁰. Faisant référence à un développement culturel de l'enfant Vygotski écrit :

Toute fonction apparaît deux fois, sur deux plans différents, premièrement sur le plan social, puis sur le plan psychique, d'abord entre personnes, comme catégories interpsychiques, ensuite à l'intérieur de l'enfant, comme catégorie intrapsychique. Ceci vaut autant pour l'attention volontaire que pour la mémoire logique, pour la formation des concepts et pour le développement de la volonté... Derrière toute fonction psychique supérieure se trouvent génétiquement des relations sociales, des relations réelles entre les personnes. (Vygotski, 1931/1974, p. 201*)

Prenons un exemple plus complexe¹¹ pour montrer en quoi il y a spécificité historique et culturelle lors de la construction d'une nouvelle fonction psychique : le langage écrit, ou plus précisément la capacité de produire des textes écrits. Quels sont les systèmes sémiotiques à la base de cette fonction

¹⁰ Voir le chapitre 7 de *Pensée et langage*; et les présentations de Wertsch (1985), Vila (1987), Rivière (1990) ; et ici même chapitre I.

¹¹ Ou plutôt : un exemple que nous allons traiter à un niveau plus complexe (nous y reviendrons très en détail dans la partie III). La mémoire pourrait évidemment aussi donner lieu à des développements bien plus approfondis que ceux que nous venons d'évoquer ici très brièvement pour montrer le principe de base, à savoir comment un système sémiotique peut intervenir dans et transformer une fonction existante pour en faire quelque chose d'autre, pour faire que se rappeler n'est plus la même chose.

psychique complexe ?¹² Ne prenant pas en considération les outils techniques d'écriture (du couteau pour faire des incisions en passant par le stylo à bille jusqu'à l'ordinateur), les systèmes sémiotiques nécessaires à l'activité d'écriture dans notre société gravitent autour des thèses suivantes :

- a) les *systèmes d'écriture*, qu'ils soient plérémiqes ou cénémiques, adaptés de manière très complexe aux normes des langues particulières (orthographe), permettent au langage de devenir visible ;
- b) les pratiques langagières produisent leurs propres *formes discursives*, à l'intérieur même des discours : une diversité de formes langagières adaptées à des fonctions diversifiées dans un contexte historique donné et qui se cristallisent en genres ;
- c) le langage étant autoréflexif, c'est-à-dire qu'il peut se référer à lui-même, se développent en même temps que les genres les *outils métalinguistiques* pour en parler, pour les évaluer, les décrire, voire les produire ;
- d) à un certain niveau de développement, *l'écrit* devient son *propre outil*, devient nécessaire pour écrire, dans les brouillons, les notes, la révision de texte.

Ces systèmes au service de pratiques sociales souvent millénaires régulent les rapports entre les personnes. Il s'agit bien de signes au sens de Vygotski, à savoir des moyens « pour exercer une action sur d'autres, ou un moyen que les autres utilisent pour exercer une action sur une personne singulière » (p. 200*), avec cependant un rayon d'action qui dépasse largement celui des signes observés dans le cas ci-dessus à propos de la mémoire de l'enfant. Ce sont des outils de communication de masse, qui tout comme les systèmes plus simples de la mémoire par des moyens externes sont à la base et en même temps présupposent des fonctions psychiques développées. Mais leur développement ne peut pas être conçu selon le modèle simple de l'intériorisation d'un rapport interspsychique ; ils nécessitent la mise en œuvre d'institutions sociales complexes (en général sous forme d'éducation formalisée, d'enseignement) organisant systématiquement l'accès aux différents systèmes (on pourrait tenir un discours tout à fait analogue par rapport aux formes développées des mathématiques).

Ces quelques réflexions à propos de l'écrit font apparaître de nouveaux aspects et nuancent les propos sur le passage de l'inter- à l'intrapsychique : ce ne sont pas, ou en tout cas pas toujours, les relations en tant que telles entre personnes qui sont intériorisées, comme pourrait le faire croire une interprétation étroite de la citation vygotkienne du passage de l'inter- à l'intrapsychique¹³. L'essentiel est ailleurs ; comme le dit Vygotski

¹² Ces idées sont développées en détail dans la partie III. Ici, il s'agit juste d'illustrer la thèse des systèmes de signes comme outils transformant le comportement.

¹³ Une telle lecture étroite nous paraît être décelable chez Wertsch (1985) et dans de nombreux travaux inspirés de sa conception de la zone proximale de

à propos du mot qui joue la fonction de réorganisateur pour le développement de la formation des concepts : « Le mot existe d'abord objectivement pour les autres, et seulement après commence à exister pour l'enfant lui-même » (Vygotski, 1931/1974, p. 201*). Il cite alors Marx, en le transformant : « La nature psychologique de l'être humain représente l'ensemble des relations sociales transportées à l'intérieur et devenues fonctions de la personnalité et formes de sa structure... La collectivité instaure dans tel et tel enfant les fonctions psychiques supérieures » (p. 202*).

Éducation et enseignement *versus* développement

Cette dernière formule « la collectivité instaure... » paraît tout à fait contradictoire avec ce qui a été dit plus haut à propos du développement comme automouvement. Des formulations du même type sont pourtant nombreuses dans les textes vygotskiens : « L'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant. Elle est le contrôle artificiel des processus de développement naturels. L'éducation ne fait pas qu'exercer une influence sur un certain processus évolutif ; elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (Vygotski, 1930/1985, p. 45). Comment cette pensée peut-elle aller de pair avec celle d'automouvement ? Comment le développement, présenté comme processus indépendant, peut-il être défini en même temps comme complètement dépendant de l'extérieur ?

Laissons pour l'instant ouvertes ces questions. Contrairement au behaviorisme qui analyse l'élève indépendamment de toutes ses autres caractéristiques, et contrairement à l'approche piagétienne qui observe l'enfant indépendamment de son statut d'élève¹⁴, la méthode instrumentale étudie « un enfant particulier en sa qualité d'élève » (Vygotski, 1930/1985, p. 46). Elle étudie non pas le développement en général, mais le développement concret tel qu'il se manifeste à l'intérieur d'une structure sociale particulière, dans le cas de notre société, notamment la famille et l'école. Vygotski discute par conséquent à plusieurs reprises l'importance de l'imitation et de l'apprentissage dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement par rapport au développement (Vygotski, 1931/1974, p. 207*). Contrairement à d'autres théories qui ne voient dans ces processus que de purs accessoires par rapport au développement, processus interne et fondamental, il postule que le développement est en rapport direct avec eux,

développement, qui assure le passage de l'inter- à intrapsychique, comme négociation de sens.

¹⁴ Pour un développement plus complet à ce propos, voir ci-dessous le chapitre sur Piaget et la psychopédagogie qui parlent toujours, et c'est significatif, de l'enfant et jamais de l'élève.

c'est-à-dire qu'il dépend de l'extérieur. Un redoutable problème théorique est ainsi posé : penser le processus de développement à la fois comme automouvement et comme dépendant entièrement dans son contenu et sa direction de l'extérieur, des processus d'imitation et d'apprentissage dans des contextes socio-institutionnels de l'éducation et de l'enseignement.

Dans un premier temps, notamment dans l'œuvre charnière *Le développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski pose le problème encore en termes simples, l'apprentissage dépendant du développement, comme le laissent transparaître des formulations telles que : « ... en réalité, en assimilant les influences externes, et en assimilant une série de formes du comportement, l'organisme assimile celles-ci en fonction du niveau de développement psychique dans lequel il se trouve » (p. 206*), ou « il arrive quand l'enfant apprend de manière apparemment tout à fait externe, à l'école, les diverses opérations, que nous voyons effectivement que l'apprentissage de chaque nouvelle opération est le résultat d'un processus de développement » (p. 207*). Il définit par conséquent le développement comme « accumulation d'expérience interne ». De toute évidence, le rapport entre enseignement, éducation, apprentissage et imitation d'une part et développement d'autre part, n'est pas encore posé en accord avec les principes mêmes affirmés par Vygotski, à savoir avec ceux d'un rapport dialectique entre intérieur et extérieur, ceux d'une contradiction entre éléments externes et capacités internes. De fait, ces formulations traduisent encore une conception innéiste du développement, comme si celui-ci, bien qu'influencé par des facteurs externes, se déroulait selon ses propres lois indépendantes. Il n'est toujours qu'automouvement.

Vygotski ne pouvait pas en rester à une définition aussi insatisfaisante. Et c'est ici que se situe la place théorique du concept de zone proximale de développement : essayer de penser théoriquement le rapport entre enseignement et développement. Il s'agit pour ainsi dire de la mise sous tension du système intérieur/extérieur, des deux pôles de la contradiction qui crée le mouvement de développement.¹⁵

La zone proximale de développement

Situons rapidement le contexte dans lequel est introduit et développé ce concept.¹⁶ Le rapport entre enseignement¹⁷ et développement (non pas, dit

¹⁵ Ce changement essentiel de la conception vygotkienne a été développé in Schneuwly (1999).

¹⁶ Nous n'entrons pas en matière ici sur le problème complexe de l'origine du concept dans le domaine de l'évaluation des capacités des élèves, mais le prenons à un niveau déjà plus développé (pour ce problème, voir Van der Veer & Valsiner, 1991, p. 336s).

Vygotski, le développement de la capacité à taper à la machine ou aller à vélo, mais celui de construire le système décimal, le langage écrit, les concepts scientifiques ou l'algèbre) est pensé de trois manières dans la littérature psychologique à l'époque de Vygotski :

- a) « Les tenants de la première théorie affirment que le cours du développement précède celui de l'apprentissage ; le processus éducatif ne peut que suivre la formation des processus psychiques » (Vygotski, 1934/1985b, p. 98). Piaget en est sans doute le plus illustre représentant.
- b) Dans la deuxième théorie, « l'enseignement est le développement » (p. 97). Selon James, par exemple, « l'individu est simplement un complexe vivant d'habitudes [...]. Le développement se rapporte à l'apprentissage comme l'ombre à l'objet qui le projette » (p.97s). Il y a coïncidence complète.
- c) La troisième théorie, développée notamment dans le contexte des théories de la Gestalt, postule que tout apprentissage a un effet qui dépasse le seul champ considéré. « En faisant un pas en avant dans le champ de l'apprentissage, l'enfant en fait par conséquent deux dans le champ du développement » (p. 104). Autrement dit : l'influence de l'apprentissage n'est jamais spécifique.

Réexaminant ces trois positions théoriques, Vygotski propose dans une première approximation la formulation suivante du rapport enseignement et développement : « Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (p. 110). Mais évidemment, il ne peut pas le précéder sans

¹⁷ Il est important de souligner ici que le concept de zone proximale de développement a trait au rapport entre développement et ce qu'en russe est appelé *obuchenie* ou *obuchat*. Ce mot ne signifie pas apprendre, mais enseigner ou apprendre dans le sens que ce mot a dans une phrase comme *on lui apprend la langue française* ; et *obuchenie* signifie par conséquent *enseignement*. *Obuchenie innostrànniim iacikàm* veut dire *l'enseignement des langues étrangères*. C'est pourtant par *apprendre* et *apprentissage* que ces deux mots sont traduits dans la plupart des éditions des textes de Vygotski soit en italien, en allemand ou en anglais (ici notamment dans le texte le plus souvent cité, attribué à Vygotski, *Mind in society* de 1978). Van der Veer et Valsiner (1992) attirent également l'attention sur ce problème de traduction et mettent systématiquement *teach* (p.330). Françoise Sève a systématiquement traduit le terme par « apprentissage scolaire » impliquant de fait l'enseignement. Nous avons donc pris la liberté ici et dans les citations des autres chapitres, de changer, dans la plupart des contextes et après vérification dans le texte russe, les mots *obuchat* et *obuchenie* par respectivement *enseigner* et *enseignement*. Nous reviendrons brièvement dans le chapitre 3 sur les raisons idéologiques qui induisent cette transformation importante des conceptions vygotskiennes à travers la traduction, aboutissant, à certains endroits à de véritables contresens par rapport à sa théorie. N'apprennent et n'enseignent en effet pas les mêmes personnes ; le rapport extérieur/intérieur se pose en termes très différents dans la signification des deux mots.

tenir compte du développement de l'enfant, sinon il deviendrait stérile ; il deviendrait stérile également, si l'enseignement s'orientait « sur la base du développement actuel, ce que l'enfant sait faire sans l'adulte et la zone proximale de développement, déterminée par « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul » (p. 86).

Cette idée de départ est précisée comme suit :

- a) « Le trait fondamental de l'enseignement consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'enseignement donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant ».
- b) « Le point essentiel consiste en l'affirmation que les processus de développement ne coïncident pas avec ceux de l'enseignement et de l'apprentissage, mais suivent ces derniers en donnant naissance à ce que nous avons défini comme zone proximale de développement » (p. 112).

Ces deux citations mises bout à bout montrent que l'essentiel réside dans la création d'une tension entre extérieur et intérieur, la création d'une contradiction qui est à la base de tout mouvement. Les deux mouvements sont nécessaires; il y a d'une part l'enseignement qui devance le développement, qui donne à l'enfant des outils nouveaux, qui lui apporte de nouveaux contenus, qui le place face à des situations inconnues qu'il n'arrive pas à résoudre seul. Il y a d'autre part, et en même temps, le fait que cet enseignement, tout en définissant la direction du développement, ne le détermine pas mécaniquement, pas à pas, mais laisse une zone de liberté. Pour le dire du point de vue didactique : il y a un temps fictif de l'enseignement, celui où l'on fait comme si l'élève suivait pas à pas un enseignement qui décompose en capacités diverses les systèmes psychiques complexes pour les rendre accessibles. Cette fiction est nécessaire pour donner accès, pour construire avec les élèves ces systèmes. L'élève, tout en suivant cette fiction, en utilisant les ingrédients donnés, en s'immergeant dans les situations proposées, bref en apprenant, construit lui-même ses nouveaux systèmes psychiques selon une logique qui n'est certainement pas celle du pas à pas de l'enseignement, mais qui procède par restructuration subite de pans entiers de son fonctionnement à certains moments. Il doit faire ce qu'il ne sait pas (encore) faire ; les exigences sont au-delà de ses possibilités actuelles et pourtant il peut y répondre, au moins partiellement, grâce à la mise en scène didactique : décomposition des systèmes, simplification et graduation des situations, régulation de l'apprentissage par diverses formes d'évaluation. Il y a donc deux rythmes, deux chronologies qui se rencontrent, qui se fructifient mutuellement, sans jamais se confondre.

Ceci signifie également que la zone proximale de développement n'est pas un champ qui existerait étant donné le développement d'un enfant et auquel on pourrait s'articuler comme le conçoivent bien trop de recherches qui prétendent se baser sur ce concept. C'est au contraire un concept relationnel. La zone est le résultat du croisement entre deux logiques ou entre deux entreprises humaines : l'une d'enseignement, l'autre de développement. La zone peut ou ne peut pas se créer lors du croisement des deux champs. Il y a donc dans le concept de zone proximale de développement contenue la possibilité d'échec de l'entreprise d'enseignement (d'apprentissage et de développement). Et ceci signifie qu'il est loin d'être compris comme un outil opérationnel, facilement applicable à l'enseignement ou à l'éducation, fondant une démarche du type : il faut trouver la zone de développement proximale pour permettre à l'élève de passer d'un niveau à un autre. Il contient plutôt l'idée que fictivement, l'enseignant ou l'éducateur définit une zone qui pourrait être celle du prochain développement et enseigne comme si ce développement allait automatiquement être l'effet de son enseignement. Et c'est cet enseignement justement qui crée la zone (ou ne la crée pas). Ce n'est pas que dans le processus d'enseignement, dans l'activité commune entre enseignant et apprenant, que la zone peut s'avérer efficace (?), zone dont l'établissement, la possibilité de construction est le présupposé du succès de l'enseignement. Le développement d'autre part est effectivement dépendant de cette fiction qui précède l'enseignement, mais selon des lois qui sont propres à l'apprenant. L'enseignement n'implante pas mécaniquement de nouvelles fonctions psychiques dans l'enfant, mais met à disposition les outils et crée les conditions nécessaires pour que l'enfant ou l'élève puisse les construire.

Considéré de ce point de vue, l'enseignement ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. Il devient ainsi un moment constitutif essentiel du développement des caractéristiques humaines, non naturelles, acquises au cours du développement historique. (p. 112)

Ou ailleurs :

Implanter quelque chose dans l'enfant [...] est impossible. [...] Il est seulement possible de l'entraîner pour des activités externes comme par exemple écrire avec une machine à écrire. Créer une zone proximale de développement implique un processus correctement construit d'enseignement. (Vygotski, 1933, cité par Van der Veer & Valsiner, 1991, p. 331*)

L'enseignement – et plus généralement l'éducation – crée la tension entre l'actuel et le futur, entre ce que l'enfant sait déjà faire et ce qu'il devra savoir faire et vers quoi il est orienté et s'oriente, en prenant comme point de référence ce que Vygotski appelle à certains endroits des *formes idéales* du

produit final du développement. Celles-ci ne peuvent provenir que de l'environnement adulte.

Des études montrent que des enfants sourds développent leur propre mode de langage, un langage mimétique privé qui est très riche dans son développement. L'enfant développe un langage alternatif. Mais pouvons-nous comparer le développement de ce langage mimétique avec le développement du langage qui a lieu en interaction avec des formes idéales ? Bien sûr que non. Ceci signifie que si nous avons le cas où une forme idéale est absente dans le milieu et que nous avons seulement le cas où des formes initiales interagissent les unes avec les autres, alors le développement est de nature extrêmement limitée, comprimée, appauvrie. (Vygotski, 1935; cité par Van der Veer & Valsiner, 1991, p. 318)

Le moteur du développement fait défaut et le mouvement s'arrête ; la tension entre extérieur et intérieur se relâche rapidement.

S'il est vrai que l'enseignement et l'éducation sont les moyens privilégiés pour créer la contradiction que représente la zone proximale de développement et qui fait avancer l'enfant, le jeu, qui imite les formes idéales, en est un autre que Vygotski mentionne explicitement comme possibilité lorsqu'il écrit :

Le jeu crée en outre une zone proximale de développement de l'enfant. Dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessous de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel quotidien ; dans le jeu, il est d'une certaine manière une tête au-dessus de lui-même... L'action dans un champ imaginaire, dans une situation fictive, la création d'une intention spontanée, la formation d'un plan de vie, de motifs volontaires, tout ceci surgit dans le jeu et le pose au plus haut niveau du développement de l'âge scolaire qui s'élève de l'eau profonde, mais relativement tranquille. (Vygotski, 1933/1983, p. 250*)

Partant de situations réelles extérieures dont il ne maîtrise qu'une partie de la signification, l'enfant reprend certaines règles et les exerce, les enrichit et les développe dans des situations fictives qu'il crée et règle lui-même. Le point de départ est toujours une situation sociale complexe, une forme idéale non maîtrisée que l'enfant essaye de s'approprier en créant, sur la base sans doute d'éléments et d'outils sémiotiques que lui fournissent les acteurs des situations réelles, un espace dans lequel il joue un rôle qui dépasse largement celui qu'il a dans la situation réelle, mais qui est tout autant en deçà de la situation réelle de départ. Tout comme l'enseignement ou d'autres situations d'éducation, le jeu joue donc un rôle d'intermédiaire, crée cette tension qui permet de dépasser le niveau actuel vers des formes plus complexes de comportement et de pensée. Le moteur est cependant le même : les contradictions entre le pôle intérieur, individuel et le pôle extérieur, situationnel.

Retour au développement - quelques pistes de réflexion

À quoi sert donc le concept de zone proximale de développement ? Nous avons vu plus haut le problème théorique posé par deux postulats de base contenus dans la théorie vygotskienne ayant trait au développement : le développement des fonctions psychiques supérieures est d'une part conçu comme automouvement procédant par réorganisation, révolution des fonctions inférieures ; en même temps, la conception des fonctions psychiques comme constructions historico-culturelles, basées sur des systèmes sémiotiques, implique qu'elles ne peuvent provenir que de l'extérieur ; le développement dépend donc entièrement de l'éducation et de l'enseignement, et plus généralement des formes idéales auxquelles l'enfant est confronté au cours de son développement. Le concept de zone proximale de développement est par conséquent la tentative théorique d'articuler ces deux postulats apparemment contradictoires :

- elle naît du point de rencontre entre exigences extérieures et possibilités intérieures ; elle est précisément la tension que crée ce croisement ;
- elle constitue le point de rencontre entre deux types de processus : l'un relativement systématique, fonctionnant pas à pas selon une progression assez régulière, abordant différents aspects d'un système à la suite les uns des autres ; l'autre procédant plutôt par bond par réorganisation subite d'éléments divers du psychisme, créant des systèmes entièrement nouveaux et modifiant les anciens ;
- le développement est dépendant de l'extérieur, à travers les processus d'enseignement et d'éducation, d'apprentissage et d'imitation, en ce que ces derniers définissent les contenus, la direction et les moyens du développement ; le développement est contraint ;
- le développement est automouvement, définit son propre rythme, sa propre forme de développement, y compris le non-rythme, par l'appropriation, selon sa logique propre, des éléments extérieurs ; il n'y a pas d'implantation possible de processus nouveaux ; le développement est choix et liberté.

Voilà qu'apparaît une toute autre facette, inattendue, du mouvement contradictoire du développement

PARTIE II

VYGOTSKI ET L'ECOLE

CHAPITRE 3

DE L'IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT POUR LE DEVELOPPEMENT

« Is it 'cool' to be a Vygotskian nowadays? » se demande Kozulin (1992, p. 515) dans une recension où il démontre que, dans certains textes, la référence à Vygotski est purement verbale, le contenu étant diamétralement opposé aux thèses défendues par l'auteur utilisé comme caution scientifique. Le sixième chapitre de *Pensée et Langage* est pourtant explicite sur l'importance de l'école, mais semble plus souvent utilisé pour y puiser des formulations toutes faites (et bien faites) sur le langage écrit, l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignement de la grammaire ou encore la zone proximale de développement, que lu et interprété dans son intégralité et compris dans sa signification profonde. Les quelques développements qui suivent, souvent volontairement polémiques, se veulent une contribution pour situer la position de Vygotski dans les débats sur l'enseignement.

Traduttore / traditore, ou les possibles raisons d'un symptôme

L'indice le plus étonnant d'une lecture partielle et partiale de Vygotski est sans doute la traduction du terme *obuchenie*. Quelle que soit la langue, le lecteur intéressé qui consulte un dictionnaire trouvera inmanquablement un mot équivalent au français « enseignement ». Commentant ce problème de traduction, Van de Veer et Valsiner (1992) disent que « le terme russe 'obuchenie' peut être traduit par 'enseignement', 'instruction et 'entraînement'. Vygotski utilisait le plus souvent le terme dans le contexte de l'école et avait clairement en tête l'enseignement et l'apprentissage de capacités (méta-)cognitives » (p. 330*). En creusant un peu, le lecteur découvrira, à côté de cette signification première précise, des nuances issues d'une encyclopédie pédagogique soviétique, que signale par exemple Meccaci, dans son petit lexique vygotkien qui précède la traduction italienne de *Pensiero e linguaggio* (1990) : le terme désigne « le processus

de transmission et appropriation des connaissances, capacités, habiletés et des méthodes de l'activité cognitive de l'homme. 'Obuchenie' est un processus bilatéral, effectué par l'enseignant (enseignement) et par l'apprenant (apprentissage)) (p. XIX).

Et pourtant, nous l'avons dit, toutes les traductions consultées utilisent invariablement « apprentissage » pour traduire *obuchenie*, quel que soit le contexte, à l'exception de la traduction française qui ajoute toujours – et la nuance est de taille – la précision « scolaire ». Autrement dit : là où Vygotski posait le problème complexe du rapport entre enseignement / apprentissage et développement, en approfondissant en détail la thèse formulée dans un texte programmatique, cinq ans avant la rédaction de *Pensée et Langage*, que l'éducation est le développement artificiel de l'homme, les traducteurs imposent systématiquement au lecteur, par le choix exclusif du mot « apprentissage », une centration sur l'élève en excluant le processus d'enseignement du champ de vision théorique. Une telle unanimité ne peut être fortuite, mais doit être considérée comme un effet d'une conception qui considère le développement comme phénomène essentiellement naturel qui a pour conséquence, comme le dit Compayré à la fin du 19^e siècle, qui instaurait la connaissance de l'enfant tel qu'il est, comme référence centrale, voire exclusive pour tout pédagogue qui se respecte : « À vrai dire, les règles pédagogiques ne sont que les lois de la psychologie appliquée, transformées en maximes pratiques et contrôlées par l'expérience » (1885, p. 13) et qu'on retrouve par exemple dans la citation suivante de Piaget.¹⁸

Alors seulement, cette activité vraie que tous les grands novateurs de la pédagogie avaient rêvé d'introduire à l'école et de laisser s'épanouir chez les élèves selon le processus interne de leur croissance psychique est devenue un concept intelligible et une réalité susceptible d'être analysée objectivement : les méthodes nouvelles se sont ainsi constituées en même temps que la psychologie de l'enfant et en solidarité étroite avec ses progrès. (Piaget, 1969, p. 214)

L'école doit donc poursuivre, continuer et respecter ce qui est déjà là, le fonctionnement de l'enfant à l'extérieur de l'école, et ce serait là la meilleure garantie du succès scolaire. Le pédocentrisme semble donc être la cause de la déformation systématique du texte vygotkien dans les traductions : « traduttore / traditore ». Ce fait est d'autant plus déconcertant que la critique vygotkienne vise justement les psychologues et les pédagogues de l'éducation et des méthodes nouvelles et leur rapport à l'institution scolaire qui sont à l'origine de la déformation. Curieux retournement de l'histoire où le plus farouche et profond critique d'une position théorique voit ses propres positions affaiblies à travers la traduction, et plus largement l'interprétation des textes, par ceux-là mêmes qui prétendent le promouvoir contre les autres positions dont ils subissent en fait, sans le savoir, la profonde influence

¹⁸ Cette conception est amplement discutée dans les chapitres 5 et 6.

dominante et séculaire¹⁹. La critique de Vygotski est pourtant précise et tout le sixième chapitre de *Pensée et Langage* tourne autour de cette question : le développement à l'âge scolaire n'est possible que grâce à l'enseignement ; il présuppose cette forme d'éducation ; les fonctions psychiques ne peuvent se développer que grâce à lui ; l'avoir négligé, l'avoir relégué au rang d'accessoire interdit à Piaget une compréhension véritable des processus développementaux à l'âge scolaire et de leur moteur.

Ruptures et continuité

Quels sont les ingrédients de l'enseignement pour qu'il puisse jouer ce rôle catalyseur du développement ? Le premier principe de l'enseignement/apprentissage scolaire peut être énoncé comme suit : il n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité. Cette thèse centrale constitue un des leitmotivs du sixième chapitre et elle est déclinée sous différentes formes à travers plusieurs illustrations. L'exemple le plus clair est celui du langage écrit dont la maîtrise présuppose et rend possible une profonde réorganisation du fonctionnement psychique langagier. Dans des passages souvent cités, Vygotski énumère un certain nombre de fonctions psychiques à développer pour et à travers l'apprentissage de l'écrit, et qui sont en grande partie absentes au début du développement : abstraction du son et analyse phonologique de la chaîne parlée ; motivation pour l'activité langagière qui, de la situation immédiate, est transposée à un niveau plus général ; nécessité d'explicitation en fonction d'un destinataire abstrait général, pour ne citer que les aspects les plus importants.

Un autre domaine abondamment traité dans le chapitre est celui des concepts scientifiques²⁰. Il sert même de fil conducteur aux réflexions plus

¹⁹ Charbonnel (1988) en expose brillamment certaines origines dans la tradition philosophique.

²⁰ Van der Veer et Valsiner (1994) traduisent le terme par « concept académique » pour mieux mettre en évidence la dimension essentielle de ce terme dans la théorie vygotkienne : le fait d'être enseigné systématiquement dans un processus planifié, indépendamment de la sphère quotidienne des expériences de l'enfant. Cela dit, il y a chez Vygotski un passage assez immédiat du concept scientifique au sens d'être intégré dans une pratique scientifique qui en définit la signification, au concept académique introduit en classe dans une pratique d'enseignement. Le premier fonctionne comme modèle du second. En d'autres termes, Vygotski ne disposait pas d'une théorie de la transposition didactique. Il paraît tout de même légitime - c'est ce que nous proposons en fait dans le présent article - de considérer le concept appelé scientifique par Vygotski comme le concept transposé, à enseigner en classe. Pour le concept de transposition didactique, voir Chevallard, 1985.

générales sur l'importance de l'enseignement pour le développement. La thèse essentielle affirme que les concepts spontanés et scientifiques se développent en empruntant des voies exactement opposées. Le travail sur les concepts scientifiques en classe est axé essentiellement sur leur élaboration systématique à l'intérieur d'un système, sans référence nécessaire à l'expérience concrète de l'enfant, pour construire un usage non spontané. Ce mode de construction de concepts est précisément celui qui est le plus éloigné possible de la manière « naturelle » des élèves dont les concepts sont « gorgé[s] de contenu empirique » (1934/1985a, p. 284)²¹, mais qui ne les manient pas en dehors de situations concrètes, en quelque sorte comme pures significations. La rupture²² apparaît ainsi comme point de départ, comme condition pour la construction de fonctions psychiques en devenir.

Vygotski développe cette idée de rupture également à propos de l'apprentissage de la langue étrangère (« Dans le second cas, les propriétés supérieures, complexes du langage, liées à la prise de conscience et à l'existence d'une intention, se développent d'abord, et plus tard seulement les propriétés plus élémentaires, liées au maniement spontané, aisé de la langue étrangère » ; p. 289), de la grammaire (pp. 265ss), des mathématiques (pp. 302ss)²³. La rupture avec les pratiques précédentes, le changement de direction dans le développement, l'introduction de problèmes dont la résolution nécessite des fonctions non encore arrivées à maturité ne signifie évidemment pas que tout est possible à n'importe quel moment ; la nécessité de la rupture implique la définition d'un champ, d'une zone, à l'intérieur de laquelle la rupture introduit une dynamique, une tension qui fait avancer les

²¹ Dans la suite du texte, les citations sans indication d'année se réfèrent toutes à l'ouvrage *Pensée et Langage*.

²² Il est intéressant de noter que la nécessité de la rupture avec le fonctionnement quotidien spontané est ici justifiée du point de vue psychologique, pour le développement de certaines fonctions cognitives, tandis qu'en didactique, elle l'est plutôt par des raisons institutionnelles : « Alors que dans les situations informelles les apprentissages ne constituent qu'un moyen pour intervenir efficacement dans le monde, dans les situations formelles la finalité explicite est la transmission de savoirs et de savoirs spécialisés. Des situations nouvelles sont instituées et organisées de part en part en vue de cette fin » (Brossard, 1994, p. 52 ; Chevallard, 1985, fait des remarques analogues). S'il est vrai, comme le montre clairement Brossard, que ces situations de rupture créent problème pour les élèves, il faut aussi voir - et c'est ce que montre Vygotski - qu'elles constituent une condition nécessaire pour accéder à certaines formes de savoirs et de savoir-faire.

²³ Des recherches contemporaines illustrent également ce principe : Grossmann (1995) par exemple montre la nécessité de nouveaux modèles dans la médiation de la lecture en grande section maternelle. Dabène (à paraître) démontre la nécessité d'une rupture pour entrer dans le monde de l'écrit ; nous avons nous-mêmes essayé de théoriser cette rupture à l'aide d'une réinterprétation des concepts bakhtiniens de genres premiers et genres seconds (voir chapitre 7).

élèves, qui les forcent à développer de nouvelles potentialités. C'est ici le lieu théorique de la zone proximale de développement (pour plus de détails, voir le chapitre précédent) : rupture ne signifie pas qu'il n'y a plus d'articulation, mais elle constitue au contraire la condition même d'une articulation nouvelle avec ce qui est déjà là. C'est parce qu'il y a une nouvelle manière d'aborder le langage, les concepts scientifiques, les notions mathématiques, etc. qu'il y a nécessité de se rapporter autrement, de manière plus consciente, aux fonctions psychiques développées (nous reviendrons plus bas sur ce problème).

Vygotski concrétise ces prises de position tranchées dans une prise de position dans le champ des méthodes d'enseignement.²⁴ En 1923/24, le commissariat du peuple introduisit de nouveaux plans d'études avec pour but d'augmenter le niveau de l'enseignement. Il prévoyait d'enseigner non plus des matières différentes, mais des thèmes complexes, des « cours de vie », choisis en fonction des saisons et des événements politiques ou sociaux importants. L'organisation des contenus d'enseignement en thèmes complexes devait permettre de montrer les rapports entre phénomènes naturels et processus sociaux et entre les différentes disciplines scolaires ; il ne devait plus y avoir de cours séparés en fonction des disciplines scolaires. Le système fut abandonné par décret en 1931²⁵. La position de Vygotski est on ne peut plus claire : ce système cantonne les enfants à un niveau de développement qu'il s'agit précisément de dépasser. Les promoteurs de cette réforme « appréciaient l'état du développement comme un jardinier stupide : aux seuls fruits déjà murs » (p. 274). L'enseignement disciplinaire, systématique, évitant la fausse concrétude²⁶ est la seule voie pour créer la zone proximale de développement nécessaire.

²⁴ Nous y revenons en détail dans le chapitre 5.

²⁵ Il serait intéressant de creuser ici une autre piste : Makarenko (1938/1964) critiquait l'enseignement par complexes comme émanation de la *Reformpädagogik* bourgeoise et accueillit avec soulagement ce décret. Le thème essentiel de sa critique : la lutte contre l'applicationnisme psychologique et sociologique. Il menait son combat aussi à travers une critique sévère de la pédologie à laquelle Vygotski apportait un soutien critique, proposant une reformulation profonde de son objet. Un intéressant chassé-croisé.

²⁶ Voici un appui contemporain aux thèses vygotskiennes : « Ainsi pensent-ils [les enseignants] faciliter la résolution de problèmes mathématiques en choisissant, parmi les multiples problèmes de tel ou tel manuel, de proposer aux élèves ceux dont l'énoncé fait référence 'à la vie de tous les jours', par exemple à la confection ou à la vente de gâteaux, rabattant par là l'activité mathématique sur l'expérience commune, alors qu'il s'agit au contraire de permettre aux élèves d'identifier les procédures de résolution, les mises en relation et les données pertinentes, en s'émancipant du contenu purement référentiel des énoncés » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 226).

Que signifie « être un élève » ?

Essayons de définir plus précisément en quoi consiste la rupture que nous venons de décrire de manière générale. Trois éléments semblent intervenir : premièrement, les nouveaux contenus transmis se trouvent toujours dans un rapport de généralité plus grande par rapport aux contenus déjà là, intégrant ces derniers dans un nouveau système qui les traite comme cas particuliers. Vygotski cite à ce propos l'exemple de l'algèbre qui, par le fait qu'elle est « l'abstraction détachée du nombre et, fondée sur elle, la généralisation de n'importe quel rapport entre les nombres » permet une plus grande liberté dans les opérations mathématiques précédentes. L'algèbre constitue un exemple si évident de niveau de généralisation supérieure que Vygotski l'utilise comme métaphore pour le langage écrit²⁷ qui serait le système dans lequel les différentes dimensions du langage oral telles que phonologie, interlocuteur, situation, motif de l'action sont en quelque sorte représentées et font l'objet d'un choix parmi un ensemble de possibles²⁸.

Deuxièmement, l'entrée dans les systèmes généraux se fait par une voie différente de celle qui introduit aux systèmes particuliers. Très schématiquement on peut décrire la seconde comme menant du bas vers le haut, de l'élémentaire vers le plus complexe, du vécu ou de l'empirique vers certaines formes de généralisation et la première comme allant du haut vers le bas, du systématique, du général vers l'empirique, le vécu. La première voie mène à un fonctionnement dans des situations où le contrôle volontaire joue un rôle central, où la capacité de choisir consciemment entre plusieurs possibilités s'impose, tandis que la deuxième permet d'agir efficacement dans des situations concrètes de manière spontanée, quasi automatique. Autrement dit : la systématisme inhérente aux processus d'enseignement n'est pas accessoire, mais découle de la nature même des processus cognitifs auxquels il faut introduire l'élève. Le point de départ est, de fait, toujours un savoir ou un savoir-faire faisant partie d'un système, dans un emploi non spontané, détaché des sphères d'expérience de l'élève. Le motif de l'introduction d'un concept, d'une nouvelle notion, d'un savoir-faire est imposé par la logique de l'enseignement et non pas par celle des besoins et motifs de l'élève ; et c'est précisément cette logique qui oblige et qui permet

²⁷ Vygotski montre une voie intéressante pour penser le rapport oral/écrit, mais ne disposait pas des outils linguistiques et sémiotiques suffisants pour le traiter de manière plus approfondie : il est nécessaire de recourir aux concepts de texte et de genre et à ceux d'ordre ou de forme sociale scripturale pour arriver à une conception plus satisfaisante ; voir quelques propositions dans le chapitre 8.

²⁸ Contrairement aux autres contenus abordés par Vygotski, ce rapport de généralité n'est pas inhérent à la langue étrangère, mais se produit du fait même qu'elle vient s'articuler à une langue déjà là qui devient ainsi une langue parmi d'autres et apparaît donc comme particulière.

une entrée « par le travail sur le concept même » (p. 284). Autrement dit encore : ce que l'élève doit apprendre – et ceci fait partie de l'apprentissage de ce qu'est *être élève* – c'est précisément ceci qu'il ne sait pas encore faire : apprendre selon une logique qui n'est plus la sienne.

Troisièmement, la systématité des contenus ne peut être appréhendée – et c'est ici que peut-être la différence avec le préscolaire est la plus importante – qu'à travers l'existence, et éventuellement la construction scolaire, de systèmes relativement cohérents auxquels l'élève est confronté, autrement dit à travers des « disciplines formelles »²⁹ dont les configurations et les formes changent historiquement, mais dont l'existence est la condition pour instaurer une dialectique entre présent et futur, pour construire la zone proximale de développement.

Enseignement / apprentissage et développement

Il nous faut maintenant aborder ce qui, selon Van der Veer (1994), constituait la véritable passion de Vygotski : la question du développement. Partons de cette citation : « L'aspect essentiel de notre hypothèse est la notion que les processus développementaux ne coïncident pas avec le processus d'enseignement ; cette séquence a pour résultat des zones proximales de développement » (Vygotski, 1933/1985, p. 114). Essayons d'explicitier cette hypothèse. L'enseignement constitue une entreprise systématique qui « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » ; elle peut être définie comme « le contrôle artificiel des processus de développement naturel » (1930/1985, p. 45). Le développement, lui, est « un processus ininterrompu d'automouvement » (Vygotski, 1931/1990b, p. 317). Il est donc nécessaire de concevoir théoriquement la possibilité d'un développement contrôlé sous forme d'automouvement. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le concept de zone proximale de développement est précisément la manière dont Vygotski a essayé de concevoir cette réalité apparemment paradoxale. Il y a deux processus qui ont leur fonctionnement, leur rythme, leur

²⁹ Vygotsky fait ici référence au vieux débat pédagogique sur les disciplines formelles introduit par Herbart, en prenant, sur le principe, nettement position en sa faveur (voir notamment p. 254). Notons que Vygotski, tout en défendant sur le principe la position des disciplines formelles, reconnaît explicitement que dans son étude « les différences existant entre les formes singulières des concepts scientifiques (concepts arithmétiques, concepts des sciences de la nature, des sciences sociales) ne pouvaient [...] faire l'objet de l'étude avant que ne soit tracée la ligne de démarcation entre concepts scientifiques et concepts quotidiens ». Ceci est le travail nécessaire pour affiner la thèse des disciplines formelles, actuellement entrepris, à notre avis, par les didactiques des disciplines. Nous y revenons dans le chapitre 5.

temporalité, leur logique interne et qui sont pourtant en interrelation profonde. Vygotski le dit de manière pointue à propos de l'enseignement de la grammaire : « Le rythme du développement de la prise de conscience et du caractère volontaire ne peut coïncider avec le rythme du programme de grammaire » (1934/1985, p. 267). Ces deux réalités se rencontrent (ou ne se rencontrent pas : la zone proximale de développement contient toujours aussi la possibilité de l'échec) dans la zone proximale de développement qui constitue le moteur du développement par la contradiction entre ancien et nouveau.

Si nous considérons, comme le fait Chevallard, que « l'enseignant est le servant de la machine didactique dont le moteur est la contradiction entre ancien et nouveau » (1985, p. 71), on peut isoler plusieurs aspects dans le fonctionnement de cette machine qui repose essentiellement sur la différence entre les processus d'enseignement et de développement. Premièrement, l'enseignant sait ce que l'étudiant doit savoir et maîtrise ainsi dans un certain sens son avenir. « Le processus scolaire est réglé par un programme et un emploi du temps » (Vygotski, 1934/1985, p. 266). L'étudiant a la liberté d'apprendre, il est maître de son développement, mais c'est l'enseignant qui sait quels sont les savoirs à construire. Deuxièmement : ceci ne signifie pas du tout que l'enseignant contrôle pas à pas les processus d'apprentissage et de développement. « Il serait faux de croire que, si dans ce semestre l'élève apprend quelque chose en arithmétique, il fera par conséquent au cours de ce même semestre les mêmes progrès dans son développement interne ». De nouvelles demandes, de nouvelles situations sont proposées alors que l'étudiant n'est pas encore prêt à les maîtriser seul. C'est dans ce sens qu'il y a création d'une contradiction entre capacités actuelles et nouvelles demandes. Troisièmement, le processus d'enseignement opère comme si le développement était un processus régulier, avançant pas à pas, permettant de construire de nouvelles capacités pour maîtriser de nouvelles situations. Mais en fait, le processus de développement est de nature différente ; il procède par reconstruction et restructuration soudaine de contenus appris, ces derniers étant réinterprétés dans une nouvelle structure de savoirs et de savoir-faire. « La courbe du développement s'élève [...] brusquement et peut éventuellement être en avance sur les maillons suivants du processus d'enseignement/apprentissage qui dès lors seront assimilés tout autrement que les précédents. À ce point de l'enseignement, il s'est produit un changement brusque dans le développement ». (p. 266)

Le concept de zone proximale de développement n'est donc pas un concept opérationnel qui permettrait de définir un moment précis pour l'enseignement de tel ou tel contenu. Bien au contraire, il sert à penser à la fois le fait que fictivement l'enseignant ou l'éducateur pense et évalue la zone qui est celle du prochain développement et enseigne comme si ce dernier allait automatiquement découler de son enseignement, et le fait que le développement, tout en étant effectivement dépendant de cette fiction, ne

se fait pas selon les lois que cette fiction propose, mais selon des lois qui lui sont propres, par restructuration soudaine des savoirs et des savoir-faire, à partir de l'accumulation de contenus et de techniques pour résoudre des problèmes locaux. La zone permettrait donc de penser à la fois la contrainte et la liberté du développement.

Enseignement et développement

Si l'on ne se situe pas au cœur de l'école pour ce qui concerne les processus développementaux à l'âge scolaire, on ne peut saisir véritablement le moteur du développement, son regard étant rivé sur l'intérieur de l'enfant qui s'autopropulserait - grâce bien sûr à des nourritures externes, mais qui en rien ne définissent ni la direction ni la force du mouvement - vers un fonctionnement adulte. Le moteur véritable est la tension entre l'intérieur et l'extérieur, entre enseignement et développement. Ce rapport est d'une nature particulière à l'âge scolaire, puisqu'il doit donner accès à des systèmes qui permettent un contrôle plus conscient sur les processus psychiques en jeu dans différents domaines ; rupture avec la vie quotidienne antérieure et systématisme de l'enseignement en sont deux éléments essentiels parmi d'autres.

Le présent chapitre s'oppose à une utilisation de la pensée vygotkienne qui va exactement à l'encontre de sa visée originale. Cette pensée trace une voie que tente d'emprunter aujourd'hui surtout la didactique et qu'on pourrait résumer comme suit : sans renier les acquis principaux apportés par les théoriciens de la chose éducative du début du siècle, à savoir qu'il faut proposer aux élèves des tâches qui font sens à leurs yeux³⁰ et dans lesquelles ils agissent, il s'agit d'assumer pleinement les ruptures qu'implique l'enseignement dans un cadre scolaire et de les utiliser de manière productive comme leviers pour le développement d'un contrôle conscient des processus psychiques. Brossard (1994) résume très simplement et clairement cette idée : « C'est donc en termes de continuités-ruptures qu'il faut concevoir la progression didactique : ruptures parce qu'à chaque instant le maître introduit des outils et des connaissances validés ailleurs que dans le champ d'expérience des enfants ; continuités parce que les élèves ne pourront s'approprier ces connaissances nouvelles que sur la base des questions qu'ils pourront poser et se poser quant à la pertinence des connaissances nouvelles qu'on leur propose » (p. 54).

³⁰ Une préoccupation qui transparaît par exemple dans un petit texte de Vygotski sur la création littéraire à l'âge scolaire : écrire dans un journal fait que « les enfants comprennent, d'un point de vue général, pourquoi il faut écrire. L'écriture devient à leurs yeux une occupation sensée et indispensable » (1930/1980, p. 98).

CHAPITRE 4

LES OUTILS DE L'ENSEIGNANT

Que signifie parler d'« outils » dans une perspective didactique? Deux idées viennent immédiatement à l'esprit :

- les outils pour l'élève, à savoir des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser des acquis (voir notamment la contribution de Dolz, Moro & Pollo, 2000) ;
- les outils dans un sens plus restreint de moyens techniques qui fonctionnent à l'école : les cahiers, le tableau noir, l'ordinateur pour citer les plus fréquents (voir par exemple, les textes de Nonnon, 1990 ; Mangenot, 2000 ; Chartier, 2003 ; Crinon et Legros, 2000).

La notion d'outil peut cependant aussi mener ailleurs, et c'est cette voie que nous allons explorer dans le présent chapitre qui vise, de manière exploratoire et de ce fait parfois trop schématique, deux objectifs principaux : il explore théoriquement l'utilité de la notion d'outil dans la perspective proposée par Vygotski pour analyser le travail de l'enseignant ; et il développe plus en profondeur la notion d'outil déjà introduite dans le premier chapitre.

Outil et travail d'enseignement

L'enseignement est un travail. Comme le montrent de manière approfondie et exhaustive Tardif et Lasserre (1999), ce point de vue permet une approche intégrée d'une multitude de facettes de la profession. Selon ces auteurs, il y a d'une part le travail *codifié*, prescrit par l'organisation scolaire avec sa cellule centrale, la classe, et des facteurs comme le temps, le groupe, les finalités, les routines d'interaction; et il y a d'autre part le travail *flou*, le processus même du travail, qui a pour objet les interactions avec les élèves et ce qui se réalise en continu par la transformation des buts dans l'action quotidienne. De manière générale, les auteurs constatent que « l'intérêt pour l'étude du travail enseignant demeure encore l'apanage d'une petite minorité

de chercheurs, comme en font foi les trois derniers grands *Handbooks* américains (1986, 1990, 1996) consacrés à une synthèse des recherches actuelles sur l'enseignement et les enseignants. [...] Les *Handbooks* n'abordent à peu près pas l'enseignement sous l'angle de l'analyse du travail accompli par les enseignants, et l'école, comme *workplace*, est assez peu traitée » (p. 51)³¹. Nous nous référons à cet ouvrage, remarquable par l'étendue de ces références, pour deux raisons.

Premièrement, il montre avec une acuité particulière l'existence d'un point aveugle dans les études sur l'enseignement, à savoir le rôle de la connaissance de la matière, des contenus, dans le travail de l'enseignement, « champ de travail relativement inexploré ». Les auteurs montrent en effet que la plupart des travaux portant sur les processus d'enseignement sont axés sur des questions de forme, c'est-à-dire sont conçus comme si l'objet de l'enseignement était l'interaction. « Assez étrangement, peu d'études ont été consacrées à la question du rapport entre les curriculums, les matières enseignées et la tâche des enseignants. En effet, l'enseignement des diverses matières et les stratégies pédagogiques diversifiées qui en découlent [...] demeurent des sujets peu traités dans la littérature spécialisée » (p. 247). Les très nombreux travaux, menés avec beaucoup de précision, permettent de se faire une image de ce qui se passe en classe, abstraction faite des contenus transmis. Tout se passe comme si les contenus étaient secondaires, n'avaient pas d'effet en tant que tels sur les interactions, comme si ces interactions mêmes étaient l'objet de l'enseignement, comme si le contenu du curriculum était essentiellement le rapport entre enseignant et élève.

Deuxièmement, si, comme le font les auteurs, le travail est défini comme activité de transformation d'un objet avec des outils, se pose avec acuité la question des outils. Or, nulle part dans l'ouvrage, cette question n'est abordée. Deux chapitres traitent de la question de l'objet, deux autres des programmes et objectifs, un autre encore de la question du savoir d'expérience³². Cet autre point aveugle du travail, les outils, n'est même pas perçu comme tel par les auteurs.

Si nous nous attardons si longuement sur ce texte, c'est en tant qu'indice particulièrement clair de deux *desiderata* majeurs de la recherche : l'analyse des effets des contenus sur le travail d'enseignement et, inversement, du travail sur les contenus, autrement dit la construction des objets enseignés dans le travail d'enseignement; et l'analyse des outils pour

³¹ La situation se présente un peu différemment aujourd'hui comme le montre par exemple la revue des travaux sur le travail enseignant de Wirthner (2006). Sur la question de l'outil et de l'objet d'enseignement par contre, le constat reste le même ; voir Schneuwly et Dolz, 2008, chapitre 2.

³² Notons que ces savoirs ne sont pas caractérisés par leur contenu, mais par leur fonction et leur origine et par leurs caractéristiques générales, autrement dit par leur forme.

effectuer le travail de l'enseignement. C'est sur ce deuxième aspect que nous allons nous concentrer par la suite en essayant d'explorer la question de savoir quelle pourrait être la place des outils dans le travail enseignant ; nous le faisons notamment pour poser ainsi des jalons pour définir des outils spécifiques à une matière, répondant ainsi également au premier *desiderata* mentionné. Un détour par quelques données anthropologiques nous permettra de donner des éléments de réponses à la question des outils de travail.

Le travail enseignant : quelques pistes pour situer la place de l'outil

Les réflexions que nous proposons visent essentiellement à explorer et à tester une piste de recherche à notre avis encore peu empruntée dans l'analyse du travail d'enseignement et de la soumettre à la discussion. Elles sont enracinées dans le concept vyogtskien de l'outil³³ ou de l'instrument³⁴ à partir duquel elles essayent de remonter au cadre théorique qui le sous-tend, à savoir l'analyse marxienne du travail³⁵. Vygotski fait en effet très explicitement référence à ce cadre dans deux des textes fondateurs de son approche instrumentale (voir 1930/1985 et 1931/1974). Rappelons les quelques éléments-clé de ce cadre : « Dans le procès de travail l'activité effectuée à l'aide de moyens de travail une modification voulue de son objet » (Marx, 1867/1976, p. 138). Ce résumé condensé de l'analyse est précisé ailleurs comme suit : « Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle ». Trois éléments composent le procès du travail : « 1. l'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit ; 2. L'objet sur lequel le travail agit ; 3. Moyen par lequel il agit » (p. 137). Ce troisième élément est défini ailleurs très précisément :

Le moyen de travail est une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet du travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés

³³ Pour une définition du terme dans ce cadre théorique, voir Moro et Schneuwly, 1997.

³⁴ Nous utilisons dans le présent texte les deux termes sans les différencier. Pour une distinction possible, voir Prieto (1975). La distinction n'est pas opérationnelle dans le cadre théorique que nous développons ici, basé sur le travail de Vygotski. Les traductions utilisent d'ailleurs indifféremment les deux termes (*tool* en anglais, *Werkzeug* en allemand; outil ou instrument en Français; etc.), indice de la non pertinence de la distinction dans le présent cadre théorique.

³⁵ Nous appelons la définition marxienne "anthropologique" précisément parce qu'elle fait abstraction de toute spécification historique; il s'agit de travail "tout court".

mécaniques, physiques et chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise ». (Marx, 1957-58/1974, p. 208*)

Le moyen de travail, l'outil ou instrument, produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres.

Que dire du travail de l'enseignement à partir de cette définition générale ? Ne sommes-nous pas dans une situation toute différente ? L'objet sur lequel porte ce travail ne saurait en aucun cas être confondu avec la nature extérieure ; l'outil ne saurait être une chose ou un complexe de choses avec des caractéristiques mécaniques, physiques ou chimiques permettant de le faire agir comme une force de la nature sur la nature, « ruse de la raison » (Hegel). Le résultat du travail ne saurait être ni consommé ni servir d'outil ou de matériau pour la production d'autres objets. Travail « sur autrui », comme disent Tardif et Lessere, l'enseignement ne garderait-il alors aucune des caractéristiques du travail en général ? Serait-il un travail tout autre qui s'analyse selon des logiques toutes différentes ?

Nous basant sur la définition vygotskienne de l'éducation et de l'enseignement, nous proposons une autre manière de voir. Dans son texte *La méthode instrumentale en psychologie*, Vygotsky suggère, contrairement aux conceptions traditionnelles de la psychologie, notamment piagésiennes, de considérer « l'enfant non pas seulement comme être se développant, mais à éduquer, l'éducation étant le développement artificiel de l'enfant. *L'éducation est la domination artificielle des processus naturels de développement* » (1930/1985, p. 45 ; nous soulignons). Cette « domination artificielle des processus naturels de développement », comme toute transformation effectuée par l'être humain sur la nature, est opérée par des instruments ou des outils :

Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques et individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature » (p. 38).

Ce sont ces « instruments psychologiques » qui sont les outils de transformation du comportement, et l'enseignement, comme toute l'éducation, par l'usage de ces instruments, « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (p. 45). Et c'est le signe, « stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement – son comportement propre ou celui des autres » (1931/1974, p. 135), qui constitue l'instrument psychologique, artefact social tout comme l'est l'instrument technique, chaque signe faisant partie d'un système sémiotique.

Une telle conception de base a des répercussions très importantes sur la manière de concevoir le travail d'enseignement. Celui-ci peut en effet être analysé par analogie avec le travail tout court, ce qui a pour conséquence que l'enseignement n'apparaît plus comme un « travail tout autre », mais plutôt comme une modalité particulière du travail en général avec la même structure de base. Disons-le de manière sans doute trop simple: enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques. Il s'agit d'un travail qui a la même structure que tout travail. Il a un objet : des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés. Les systèmes sémiotiques sont précisément les instruments ou outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (puis siennes propres) en vue de les transformer ; ruse de la raison, celle-ci utilise à cette fin un matériau qui par sa matérialité perceptible et significative est à la fois extérieur et intérieur et permet d'agir sur le psychique. L'enseignant en tant que travailleur est un agent de transformation, agissant, à l'aide des outils sémiotiques, sur une série particulièrement complexe de fonctions psychiques à produire comme l'écriture et la lecture, activités langagières hautement développées ; ou comme les modes de penser disciplinaires se manifestant par exemple dans des concepts scientifiques ; ou encore comme des formes élaborées d'expression artistiques ou artisanales.

Enseigner, un processus de double sémiotisation

Pour parvenir à une meilleure analyse et conception des outils de l'enseignant, il faut faire un pas de plus dans ce qui caractérise l'enseignement, autrement dit de ce qui constitue le didactique. Comme le dit Chevallard (1992), le didactique a comme présupposé minimal l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre. Ceci a une conséquence immédiate que nous appelons la *double sémiotisation* et que l'on peut définir comme suit. Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, « présentifié », par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre, à « sémiotiser » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage.

Les deux processus – rendre présent l’objet et le pointer/monttrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement³⁶.

A un niveau élevé d’abstraction, on peut considérer comme outils de l’enseignement ceux qui permettent cette double sémiotisation des objets à apprendre par l’élève. Il s’agit donc fondamentalement de ceux qui assurent la rencontre de l’élève avec l’objet et de ceux qui assurent le guidage de l’attention. Les premiers sont plutôt de l’ordre du matériau (textes, exercices, schémas, objets réels et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l’ordre du discours ; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériau peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l’attention. Nous faisons l’hypothèse qu’aussi bien le matériau pour rendre présent que les formes de guidage de l’attention sont liés à des disciplines et peuvent et doivent faire l’objet d’une description précise et systématique dont nous sommes pour l’instant très éloignés ; d’autant que la tentative de l’abstraction non disciplinaire guette sans cesse, comme si la solution de l’enseignement pouvait se trouver dans une démarche générale, transversale, applicable à toute discipline.

Le programme est donc ainsi défini : la description aussi exhaustive que possible des outils disciplinaires mis en œuvre effectivement dans les classes pour la transformation des modes de penser, parler et faire, par l’usage, du côté de l’enseignant, d’outils sémiotiques assurant la présence de l’objet ou de l’une de ses dimensions et le guidage sur ses aspects essentiels, ceci pouvant aboutir, du côté de l’élève, à un processus de sémiotisation des objets proposés et soumis à l’étude.

Travail, outils et enseignement

L’objectif du présent chapitre était d’éprouver un point de vue, d’explorer la faisabilité d’une approche, à savoir considérer l’enseignement comme un *travail*, ce qui implique l’existence d’outils spécifiques pour l’accomplir. Étant donné le caractère très spécifique de ce travail qui est d’agir sur des fonctions psychiques, la notion d’outils peut être élargie à partir de la notion d’instrument psychologique tel qu’introduit par Vygotski. À partir de là, il devient possible de considérer le travail de l’enseignant en essayant de repérer quels sont les outils à sa disposition pour introduire des objets à enseigner dans la classe et d’en faire des objets d’étude ; il pourrait en découler une ethnographie visant à répertorier systématiquement ces outils pour un domaine donné de l’enseignement, en fonction de différents

³⁶ Ceci n’empêche qu’en dehors d’une situation donnée, les deux puissent séparément fonctionner et devenir l’objet de nouveaux apprentissages et enseignements, dans une suite infinie.

paramètres comme l'âge des élèves ou la période historique. Le point de vue invite en tout état de cause à un intense travail d'observation et d'analyse pour mieux connaître en profondeur l'une des dimensions essentielles du travail de l'enseignement : à savoir, ses outils.

CHAPITRE 5

SAVOIR POUR ENSEIGNER ET SAVOIR A ENSEIGNER. CLAPAREDE ET VYGOTSKI³⁷

Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly

L'« éducation nouvelle », cet ample mouvement de réforme éducative qui émerge à la fin du 19^e et atteint un point culminant dans les années 1920 (Hofstetter & Schneuwly, 2006), est loin d'être uniforme, tant du point de vue de son positionnement quant au rôle des savoirs à enseigner et pour enseigner, que du point de vue du profil et des inscriptions sociales et institutionnelles de ses acteurs : enseignants, chercheurs, administrateurs, fondateurs d'école, etc. Dans ce chapitre, nous explorons le rapport entre éducation nouvelle et « savoir », en nous demandant *quel est le rôle assigné au savoir par des producteurs de savoirs dans le cadre des réformes éducatives des premières décades du 20^e siècle*. Nous inspirant de Foucault³⁸, et sans entrer dans le débat complexe des différences systématiques établies parfois entre savoir et connaissance³⁹, « savoir »

³⁷ Ce texte est rédigé en collaboration avec Rita Hofstetter. Il est publié en anglais dans le numéro 45, 4/5, 2009 de la revue *Paedagogica historica*, coordonnée par Hofstetter & Schneuwly intitulé « The New Education at the Heart of Knowledge Transformations ». Nous remercions chaleureusement Jean-Paul Bronckart et Michel Brossard pour leurs relectures critiques et suggestions, précieuses pour la finalisation de cet article.

³⁸ Voici la définition que propose Foucault : « Cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu, on peut l'appeler *savoir* » (1969, p. 238, souligné dans le texte).

³⁹ Voir par exemple Conne (1992).

signifiera, dans le présent texte, des ensembles d'énoncés ou de procédures, systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. Autrement dit, nous nous référons ici à ce que certains appellent des « savoirs objectivés », contrastés à des « savoirs détenus » (Barbier, 1996). L'objectivation est précisément réalisée dans des pratiques discursives qui peuvent prendre la forme de disciplines scientifiques dans le système de la science, et de disciplines scolaires dans le système scolaire⁴⁰.

Répondre à la question que nous venons de poser ne saurait se concrétiser, dans les limites de cet article, en un ensemble d'analyses de positions différentes dans le champ. Il s'agit plutôt d'en repérer des paradigmes prototypiques qui délimitent d'une certaine manière le champ des possibles, à l'intérieur duquel bien sûr des variations multiples sont envisageables. Dans la littérature, deux paradigmes ont été abondamment analysés, probablement du fait qu'ils semblent fortement déterminer le débat anglo-saxon : les positions adoptées par Thorndike d'une part, et Dewey d'autre part, représentant ce que Labaree (2006 ; voir aussi Lagemann, 2000, et Popkewitz, 2006) appellent les versions administratives d'une part, pédagogiques de l'autre, de la *progressive education*, dont la conception des savoirs pour enseigner et à enseigner est diamétralement différente. Si ces paradigmes et oppositions ont une influence durable au-delà de leur contexte d'émergence, ils ne sont pas vraiment opérants pour décrire la structure des positions en Europe continentale. Décrivons schématiquement celle-ci, telle qu'elle apparaît dans la littérature historique et théorique s'y rapportant. Elle se manifeste d'abord par une opposition, systématiquement construite et affirmée, entre d'une part, les théories pédagogiques dominantes à la fin du 19^e siècle, plus particulièrement le herbartianisme, et d'autre part, les tenants de l'éducation nouvelle qui se profilent par négation du positionnement classique, bien au-delà des différences réelles (voir Coriand & Winkler, 1998). Les deux positions continuent à se développer sous des formes diverses, l'éducation nouvelle se positionnant par définition dans un espace qu'elle construit comme autre, comme « nouveau ». La plupart des chercheurs investis dans le domaine de l'éducation rallient spontanément ce camp défini en opposition à « l'ancienne école » et aux « anciennes théories », parfois critiquées en bloc : Meumann, Claparède, Decroly pour citer les plus importants. Rares sont les auteurs influents du champ qui ne fondent pas leurs théories sur cette diabolisation du passé, et développent, voire approfondissent, des postulats de base de l'« ancienne école ». Lay, concentré dans ses recherches sur l'acte d'enseignement, semble avoir occupé une telle position « zwischen alter und neuer Pädagogik » (Depaepe,

⁴⁰ Nous n'entrons pas ici dans la problématique complexe de la forme scolaire dont les disciplines scolaires sont constitutives (voir Thévenaz, 2005 ; Schneuwly & Dolz, à paraître).

1993, p. 229) en Allemagne ; Adams pourrait s'y trouver en Angleterre (Aldrich, sous presse) ; et en Russie, dans le débat pédologique dominé par Blonski et Vygotski (Fradkin, 1990, p. 238), ce dernier adopte un point de vue semblable, sans doute le plus développé et approfondi.

Nous nous proposons ici d'examiner en profondeur cet autre contraste théorique, plus propre à l'Europe continentale. Pour ce faire, nous choisissons de comparer les prises de position de deux figures emblématiques de la nouvelle science de l'enfant : pour des raisons pragmatiques d'accès aux sources et de connaissance du contexte social, Edouard Claparède (1873-1940) ; et pour des raisons théoriques que nous venons d'explicitier, Vygotski. Ils présentent de nombreux traits communs, dont leur engagement de scientifique pour la nouvelle science de l'enfant tout comme leur profonde conviction qu'une réforme éducative, fondée sur cette nouvelle science, s'impose. La première partie met en évidence ces points communs, sur la base notamment de travaux biographiques approfondis dont nous disposons⁴¹.

Pour dégager le rôle qu'ils assignent au savoir (le singulier s'entend ici comme un générique) dans la réforme éducative, nous disposons de la totalité des publications de Claparède⁴² et d'une partie substantielle des écrits de Vygotski⁴³, dans les œuvres choisies et dans de nombreuses autres aujourd'hui disponibles en russe et dans d'autres langues. Nous avons parcouru leurs œuvres à partir de trois questions qui structurent les deuxième et troisième parties de la présente contribution, consacrées respectivement à Claparède et à Vygotski :

- Quel est le rapport entre développement et éducation ? Cette question plus générale permet de cerner l'arrière-fond théorique pour comprendre le rôle que chacun assigne au savoir dans le développement de l'enfant ;
- Quel est le savoir à enseigner ? Ou : comment ces deux producteurs de savoirs sur l'éducation, abordent, à partir de leur science, le rôle du savoir à enseigner et à apprendre dans l'école ?
- De quel savoir faut-il disposer pour enseigner ? Ou : comment conçoivent-ils la formation d'un enseignant et quel rôle joue le savoir (scientifique) dans cette formation ?

⁴¹ On trouve des informations biographiques pour Claparède in Hameline (1986) et Trombetta (1976, 1989)]

⁴² Trombetta (1976) a inventorié avec une extrême minutie la totalité des manuscrits et des écrits publiés de Claparède. Ces textes sont tous accessibles dans les différentes bibliothèques et sites d'archives à Genève.

⁴³ Trombetta (1976) a inventorié avec une extrême minutie la totalité des manuscrits et des écrits publiés de Claparède. Ces textes sont tous accessibles dans les différentes bibliothèques et sites d'archives à Genève.

La quatrième partie illustre, de manière emblématique, la différence entre les deux protagonistes dans leur rapport à la lignée rousseauiste de l'éducation. La conclusion esquisse quelques éléments d'explication des différences et articule la présente analyse avec d'autres portant sur une paire d'acteurs comparables, Dewey et Vygotski, afin d'ouvrir ainsi de nouvelles perspectives de recherche.

Deux scientifiques engagés pour une réforme scolaire basée sur des savoirs scientifiques

Une comparaison n'a de sens que si les termes comparés ont des points communs dans le domaine qui en constitue l'objet. Nous nous proposons ici de mettre en lumière quelques-uns de ces points.

Aussi bien Claparède que Vygotski sont d'abord des chercheurs insérés dans des réseaux et institutions scientifiques. Au début de leurs activités scientifiques, tous deux se positionnent comme psychologues : l'un par une critique magistrale de l'associationnisme, considérée comme pionnière en Europe, avec celles de Binet et de Marbe (Claparède, 1903 ; pour une appréciation de ce texte, voir Piaget, 1941) ; l'autre par une critique tout aussi magistrale – certes vingt ans plus tard – de la psychologie à travers l'analyse de sa crise (Vygotski, 1927/1999)⁴⁴. Tous deux, dans leur tentative de refondation de la psychologie, conçoivent la dimension appliquée de la psychologie comme le moteur essentiel du développement ultérieur de la discipline. Les deux sont d'ailleurs d'emblée amenés à dépasser une vision limitée de cette application pour théoriser le rapport entre approches scientifiques et éducation. Tous deux s'y attachent en définissant de nouveaux domaines de recherche ou disciplines émergentes, en rapport complexe avec la psychologie : pédologie et science de l'enfant, puis pédagogie expérimentale, médico-pédagogie pour l'un ; pédologie et déféctologie pour l'autre. La pédologie, plus particulièrement la science (du développement) de l'enfant, constitue pour les deux un espace privilégié d'investissement. Tous deux jouent, à vingt ans et quelques milliers de kilomètres de distance, dans des contextes socioculturels fort différents, un rôle important dans le développement de cette discipline. Avec Meumann,

⁴⁴ Notons, à titre anecdotique, que Vygotski se réfère à plusieurs reprises aux travaux de Claparède, dans le contexte de théorisation psychologique, plus particulièrement à sa théorie de prise de conscience, de formation d'hypothèse et de la distinction entre émotions et sentiments. L'inverse est moins probable : à l'exception d'un article sur le développement culturel de l'enfant paru en 1927, et d'une communication, très mal traduite en français, proposée pour le Congrès de psychologie appliquée à Barcelone en 1930, où l'auteur n'a cependant pas pu se rendre, aucun texte de Vygotski n'était accessible dans une autre langue que le russe.

Claparède est sollicité pour réunir deux composantes rivales du mouvement pédologique en Europe. Dans sa conception du rapport entre psychologie de l'enfant et pédagogie, il assigne à cette science un rôle central de médiateur entre psychologie et approches normatives de l'éducation. Même après la disparition du mouvement pédologique en Europe occidentale suite à la Première Guerre mondiale, Claparède continue à œuvrer pour développer des approches scientifiques de l'enfant et de l'éducation (psychologie de l'enfant et du développement ; pédagogie expérimentale ; psychologie appliquée à l'éducation par le moyen des tests psychologiques ; etc.), indispensables, à ses yeux, pour aborder les problèmes de l'éducation. Quant à lui, Vygotski est l'un des principaux théoriciens du mouvement de pédologie en Union soviétique, à l'heure de son essor avec le premier Congrès de pédologie en 1928 lors duquel Krupskaya (1928/1990), membre de l'influent Comité du commissariat populaire d'éducation, attribue à cette discipline un rôle essentiel pour le développement des systèmes éducatifs. Il publie une série de textes dans la revue principale du champ disciplinaire. Comme le remarque Meccaci (1990), la plupart des articles et ouvrages parus durant sa vie se situent dans le domaine de la pédologie (et déféctologie) dont Vygotski théorise le rôle et le statut en plaidant : « The basis for setting up pedology as an independent science is recognition of the objective reality of the unified process of child development which is its subject matter » (1931/1990a, p. 325), la psychologie de l'enfant constituant une branche de cette science⁴⁵.

Leur positionnement théorique dans le domaine de la pédologie et de la science de l'enfant correspond à une conviction profonde, qui réunit elle aussi Claparède et Vygotski : l'amélioration des institutions et des pratiques éducatives est conditionnée au déploiement de la nouvelle science de l'enfant. Dans *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, qui constitue un imposant plaidoyer à ce propos, Claparède affirme : « Seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables » (1912, p. 19). Et « ce n'est que dans l'observation contrôlée et dans l'observation provoquée que git le salut de la pédagogie » (p. 27). Deux sortes d'expériences sont alors évoquées : celles qui « ont pour objet le contrôle d'une nouvelle méthode pédagogique, ou du rendement d'un régime spécial » ; et celles, « plus psychologiques, qui ont pour objet [...] la connaissance de la mentalité

⁴⁵ La continuelle nécessité de redéfinir les frontières de leur champ d'action scientifique – trait commun aux deux – est en même temps aussi l'indice et l'effet de leurs implications dans des champs sociaux divers, scientifiques et professionnels, qui se transforment se cesse et imposent de continuels réajustements. Vygotski y consacre encore une leçon de son dernier cours à Leningrad (voir le chapitre 1 des leçons de pédologie « La pédologie comme discipline », 1933-34/1996, pp. 11-33).

infantile », dont il s'attache à démontrer la pressante nécessité. S'agissant de Vygotski, s'il considère bien les domaines appliqués comme le moteur du développement de la psychologie (1927/1999), il ne rédige pas de texte programmatique sur les nécessités de la science pour aborder les problèmes de l'éducation. Il travaille cependant sans relâche à la construction d'un cadre théorique et à la mise sur pied de démarches empiriques qui intègrent comme concepts fondateurs l'éducation, et surtout l'enseignement. Ceci est le cas dans son travail avec des enfants handicapés, où il propose des démarches en lien avec une conceptualisation de la question du développement spécifique de ces enfants ; et dans ses réflexions sur le développement des concepts scientifiques, de l'imagination ou encore des émotions chez les enfants et les adolescents où la question de l'éducation formelle, autrement dit de l'école, est au cœur de ses préoccupations. Sous des formes différentes, que nous allons précisément analyser plus en détail quand nous aborderons la question des savoirs *pour* enseigner (et éduquer), nos deux protagonistes accordent donc une place centrale aux approches scientifiques pour le développement des institutions et des pratiques éducatives.

Tous deux tissent des liens étroits entre l'université comme lieu de recherche et d'enseignement et les champs sociaux et professionnels de l'éducation. Pour ce faire, ils constituent des réseaux de collaborateurs, chercheurs, praticiens, étudiants, articulant ainsi étroitement recherche et terrain pratique. Et ils fondent des institutions répondant à ce même but. En 1912, Claparède crée l'Institut Jean-Jacques Rousseau, devenant Institut des sciences de l'éducation, « inventant » dans le même temps le nom francophone du champ disciplinaire en émergence ; Institut qui sera durant les années vingt l'un des hauts lieux de l'éducation nouvelle en Europe, voire l'une de ses incarnations. Quant à Vygotski, en 1925, il commence par créer un laboratoire de psychologie des enfants anormaux qui devient, en 1929, l'Institut de défectologie expérimentale ; il contribue par ailleurs au développement de l'Institut de formation des enseignants à l'Université de Tachkent.

Tous deux s'impliquent fortement dans les mouvements visant une réforme scolaire et éducative. En témoignent les nombreuses facettes de leur œuvre :

- publications diffusées dans les réseaux aussi bien scientifiques que professionnels, conférences et débats dans les manifestations pédagogiques de tous genres, élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement ;
- prises de positions pour favoriser les réformes éducatives, promouvant des méthodes d'enseignement qui confèrent une part plus active aux élèves dans le processus d'apprentissage ; engagement mû par la conviction que l'école constitue un instrument central de l'avènement et la consolidation de la démocratie, voire plus généralement de

l'élévation de l'être humain et de l'amélioration de la société (Claparède, 1917 ; Vygotski, 1930/1994).

Tous deux partagent les idéaux les plus avancés et progressistes de ce mouvement – on connaît trop bien la faiblesse de l'engagement pour la démocratie de certaines franges du mouvement – dont ils se font les alliés dans le champ de la science. Les points de convergences des deux protagonistes sont donc nombreux : insertion en psychologie ; définition d'un champ scientifique autonome pour la recherche sur l'enfant ; construction d'institutions assurant le lien entre recherche et terrain pratique ; engagement actif dans les mouvements de réformes scolaires et éducatives. Et chez les deux, le savoir joue un rôle central. Mais quel rôle au juste ?

Claparède : l'éducation fonctionnelle – le savoir comme moyen de la pensée

Les intérêts de l'enfant et les savoirs

La psychologie sur laquelle Claparède se fonde pour aborder les phénomènes éducatifs revêt une série de caractéristiques importantes qui déterminent sa manière de penser le rapport entre psychologie et éducation et les formes que doit prendre l'éducation. Construite à partir d'une critique de l'associationnisme, il s'agit d'une psychologie anti-empiriste et non mécanique qui refuse de voir les capacités psychiques comme produits de la combinaison d'éléments simples. Claparède introduit dans sa théorie des éléments d'explication comme l'intérêt ou les sentiments qui constituent des réactions globales de l'organisme à des conditions données à un moment donné, utiles à la vie de cet organisme. Cette approche fonctionnelle est biologique dans la mesure où les fonctions sont toujours définies à partir d'une nécessité biologique ; ceci implique également que les fonctions soient constantes, mais peuvent être réalisées à travers des actions qui prennent des formes différentes selon les conditions de vie ou les capacités changeantes de l'organisme.

Claparède transpose cette théorie fonctionnelle de la psychologie dans le champ éducatif (1922), fondant même, comme l'évoque le titre de l'un de ses ouvrages éducatifs, une « éducation fonctionnelle ». Il y définit une série de principes à la base de toute intervention éducative – et plus particulièrement scolaire ; ses textes portent essentiellement sur l'école –, le plus important étant énoncé comme suit : « L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment » (1931/2003, p. 109). Ce qui signifie qu'il faut créer le besoin et l'intérêt avant de vouloir instruire et qu'il faut partir de là où est l'enfant et prendre l'enfant pour centre des programmes et surtout des méthodes. Il convient de créer des méthodes pour « capter l'intérêt », car « une fois l'intérêt capté, le reste va

tout seul, ou peu s'en faut » (1925, p. 45). Le jeu constitue le moyen privilégié pour capter l'intérêt à l'âge scolaire, préconise alors Claparède, en référence aux théories de Groos : « Non, l'enfant doit se développer lui-même. Les deux instruments auxquels il a instinctivement recours pour opérer cette œuvre sont le jeu et l'imitation » (1909, p. 166). Car, en effet, « l'enfance sert à jouer et à imiter » (p. 203). Ou, pour l'énoncer en une formule plus abstraite : « L'enfance n'est pas un accident, un envers, mais est la forme même que revêt le développement de l'être » (p. 207). Partant, l'éducation ne saurait exclure le jeu comme inutile, voire contreproductif, mais doit au contraire le placer au centre, l'intérêt du jeu étant le seul, par définition, qui soit valable durant l'enfance. Sur la base des prémisses posées, Claparède montre que ce n'est qu'à travers le jeu que l'effort réel peut être suscité, c'est le seul intérêt qui permette à l'enfant de dépasser les réflexes de défense contre un travail dur et pénible. L'éducation doit donc être attrayante et le système scolaire « révolutionné de fond en comble » (p. 133).

Mais quels intérêts prendre en compte ? Comment évoluent ces intérêts ? Pour répondre à ces questions, Claparède se réfère à une théorie biologique, naturelle, du développement. Généralement parlant, les objets et actes intéressants évoluent du simple au complexe, du concret à l'abstrait, de la réceptivité passive à la spontanéité, de l'indétermination à la spécialisation, de la subjectivité à l'objectivité, de l'immédiateté à la médiation. Ceci permet de décrire des périodes successives d'évolution des intérêts :

1. intérêts perceptifs (nourrissons, première année) ;
2. intérêts glossiques ;
3. intérêts intellectuels généraux (le pourquoi) ;
4. intérêts spéciaux : se situant durant la période scolaire, cette phase particulièrement importante – aussi du point de vue de notre problématique – suit la loi biogénétique fondamentale de Haeckel qui postule un parallélisme entre l'évolution et la race et celle de l'individu et qui soutient donc l'hypothèse récapitulative. Pour les intérêts spéciaux, Claparède (1916, p. 533) se réfère ici à Hutchinson qui décrit l'apparition successive des intérêts de chasse, pastoraux, agricoles et commerciaux ;
5. intérêts sociaux et éthiques (12 ans ; adolescence).

A l'école, il convient de faire coïncider ces intérêts naturels avec l'enseignement selon deux principes que Claparède résume : « 1. L'éducation ne doit pas contrecarrer cette évolution naturelle ; 2. Elle doit autant que possible la favoriser » (p. 544).

Quel est maintenant le rôle du savoir dans cette conception ? La réponse est claire et souvent répétée : « Le savoir est au service de l'action » (1931/2003, p. 181), ou pour citer une autre formule : « Le savoir doit être

subordonné à la pensée ; ce n'est pas la pensée qui doit être subordonnée au savoir » (1925, p. 4). Dans la théorie claparédienne, le développement est ainsi doublement déterminé. D'une part, naturellement, biologiquement, par le développement des intérêts ; ces intérêts définissent ce qui est enseignable et les situations propices à l'exercice de la pensée. C'est la pensée et son exercice, autrement dit l'action, qui est au centre du développement ; le savoir, lui, est subordonné. D'autre part, par le développement de l'enfant par lui-même, à travers le jeu et l'imitation, qui sont dès lors les moyens pour créer les situations propices à l'action. Dans cette conception, le savoir revêt un rôle subalterne. Claparède affirme d'ailleurs que « l'importance qu'on accorde au savoir a pour conséquence d'éteindre l'activité d'intelligence » (1925, p. 15) et de mettre même parfois en contradiction pensée – la recherche d'une solution face à un problème – et savoir tel qu'il existe socialement, par exemple sous la forme écrite. Le savoir est conçu comme une chose donnée, inerte qu'on peut prendre dans les livres en cas de besoin, qui est là, (trop) facilement accessible : « Sucrer tout doucement la pensée des autres, comme c'est moins fatigant que de mobiliser la sienne propre » (p. 11). Au lieu de le prendre tout fait, il convient de construire le savoir, ce qui apparaît comme possible dans des démarches de recherche et d'expérimentation.

Sans doute nourrie par une vision spontanée de l'enfant jeune se développant naturellement dans un monde naturel, cette « méfiance » par rapport au savoir constitué et objectivé, dans l'enseignement et le développement, fait parfois place à une conception autre, où le savoir constitué répond à un questionnement issu d'intérêts et de besoins de l'enfant qui peut, à sa guise, se nourrir de livres, dictionnaires, encyclopédies, etc. Mais le verdict fondamental subsiste : le savoir est au service de la pensée et de l'action qui se développent selon leur propre logique naturelle. Le savoir ne transforme pas la pensée ni les modes d'action ; il ne déploie pas de dynamique propre.

L'école et l'éducation fonctionnelle : une nécessaire révolution copernicienne

Cette prise de position permet de passer à une critique sévère de l'école qui privilégie trop, pour Claparède, le savoir, souvent inutile, sans lien avec la pensée et l'action de l'enfant. En de nombreux passages de son œuvre, il rédige un réquisitoire sans pitié contre l'école : emmagasinement passif du savoir, formalisme, verbiage, présentation pédantesque des disciplines. Herbart, qui a certes construit un système cohérent et complet d'enseignement, basé, qui plus est, sur la psychologie, a aussi, par son intellectualisme, estime Claparède (1925), dévié l'éducation de l'action, en affirmant que l'introduction de nouvelles connaissances serait source d'intérêt et motif de nouvelles études. L'école qui en résulte est ainsi décrite par Claparède :

Elle gave les enfants de quantité de connaissances dont ils ne voient pas ce qu'elles pourront jamais servir à faciliter leur conduite ; elle les fait écouter sans qu'ils désirent rien entendre ; elle les fait parler, écrire, rédiger, composer, dissenter, alors qu'ils n'ont rien à dire ; elle les fait observer sans qu'ils aient une curiosité préalable ; elle les fait raisonner sans qu'ils aient souci de découvrir quelque chose ; elle leur fait faire des efforts qu'elle se figure être «volontaire» sans avoir acquis d'abord l'acquiescement de leur moi à la tâche imposée, assentiment intérieur qui seul donnerait à cette soumission au devoir la valeur morale escomptée. Elle dissout, en un mot, des éléments dont l'association est la raison d'être ; en brisant leur lien naturel, elle les tue, comme l'on tue une fleur que l'on sépare de sa tige, une tige que l'on sépare de sa racine. (1913, p. XIX)

Imprégnée des préceptes de Herbart, l'école est orientée vers le maître ; son plan est celui de l'ordre logique des savoirs. Une révolution copernicienne s'impose : « Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système, voilà le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie » (1931/2003, p. 121), réitérant l'appel qu'il avait déjà lancé à l'aube du siècle (Claparède, 1905, 1912/1931, 1912).

Aussi, Claparède propose-t-il une éducation de l'enfant qui se réalise du dedans, non du dehors : elle doit consister non dans une action extérieure exercée par le maître mais dans un acte même de l'enfant, acte consécutif à l'éclosion de mobiles intérieurs. Ce qu'il résume en disant que l'éducation fonctionnelle « ne demande pas tant que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent [...] ; elle réclame surtout *qu'ils veuillent tout ce qu'ils font*, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis » (1919, p. 144). Connaître ces mobiles propres à déclencher action et effort, les mettre en jeu en plaçant l'enfant dans les conditions propices, tel doit être le but de l'éducation. Claparède propose dès lors une démarche d'enseignement comportant trois temps : éveil d'un besoin en plaçant l'élève dans une situation stimulante ; déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire ; acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction (1923). Les propositions concrètes de Claparède consistent par conséquent à montrer comment le jeu peut fonctionner comme un puissant moyen didactique : il permet de capter l'intérêt de l'élève, puisque le jeu est le besoin qui caractérise, voire définit l'enfance. Notons cependant que Claparède ne développe pas, à partir de ces postulats, une théorie des situations de jeu qui permettrait de penser une progression scolaire nouvelle, autre que celle qui existe, basée sur sa théorie des intérêts. La concrétisation de ses principes – partir de situations pour créer un besoin – se fait pour l'essentiel par inversion : étant donné les programmes scolaires, comment les transformer en situation de jeu ; comment trouver des situations propices pour réaliser les programmes donnés, qui certes peuvent être adaptés, mais qui reconnaissent fondamentalement le canon scolaire.

Comment cerner la manière dont Claparède se positionne quant au rôle des savoirs objectivés ? Nous nous limiterons à esquisser quelques lignes de force, difficiles à dégager parce qu'elles ne résultent pas d'une théorisation élaborée de l'auteur, mais s'énoncent plutôt en remarques éparses, en exemples évoqués au fil de ses textes. On peut faire ressortir deux manières de poser le problème, qui paraissent partiellement contradictoires, et qui traduisent sans doute une sorte d'ambivalence. D'un côté, on décèle un rejet du savoir livresque à la place duquel Claparède propose l'expérience immédiate. La plus claire définition apparaît dans l'introduction à Dewey (1913) aux démarches duquel Claparède adhère en les explicitant à sa manière et en les mettant en rapport avec celles d'autres théoriciens comme Kerschensteiner et Ligthart. Ce qui doit être au centre de l'école et qui permet de susciter l'intérêt est le travail manuel effectué en communauté :

C'est lui que Dewey voudrait placer au centre de la vie scolaire, et la plupart des autres enseignements, en en devenant les auxiliaires, tireraient de cette situation un grand profit pour eux-mêmes, car cela leur confèrerait de ce fait cette valeur fonctionnelle, cette valeur instrumentale propre à leur donner une signification aux yeux des enfants. (p. XXV)

Les occupations manuelles constituent des « points de départ d'où les enfants seront amenés à réaliser le développement historique de l'homme » (p. XXVII). Une véritable contradiction est introduite entre savoir et penser. L'essentiel, pour Claparède, est de chercher ; le savoir ne doit pas être donné. Cette position peut aller jusqu'à un plaidoyer contre la lecture :

La lecture change complètement l'attitude de l'enfant; d'actif, il devient passif. Au lieu de faire des expériences, il emmagasine des mots [...] il est plus facile de donner aux enfants à lire un livre, à mémoriser des pages imprimées qu'à lui montrer des choses elles-mêmes. [...] En développant trop chez les enfants des images visuelles des mots, on fait concurrence au développement de la mémoire verbo-auditive. [...] Pour le début de l'étude des langues étrangères, le fait que les enfants savent lire est certainement un danger. [...] La myopie est dans une certaine relation avec la lecture. (Claparède, 1916, cité par Duvillard, 1920, pp. 52ss).

On le voit : ce qui débute avec une critique de la mémorisation à outrance termine avec une critique assez systématique de tout savoir « objectivé ». L'idéal semble être la reconstruction, par l'enfant, de tout savoir, dans un processus quasi naturel, dans des situations de travail. Le savoir systématisé, objectivé, organisé en disciplines, apparaît comme empêchant la pensée. Le savoir objectivé est supposé nuisible ; il doit être reconstruit, redécouvert par l'enfant. L'enseignement dans son sens classique lui-même disparaît – nous y reviendrons plus bas. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'à la table rase que constitue l'enfant pour Herbart – en croire Claparède –, succède la table rase du savoir toujours à nouveau reconstruit par chaque enfant. Le savoir n'existe que sous sa forme indéfiniment reconstruit, que comme

savoir détenu. Le savoir n'existe que sous sa forme indéfiniment reconstruite, que comme savoir détenu. C'est ici sans doute la profonde vérité de la récapitulation de la phylogenèse dans l'ontogenèse, thèse haeckelienne à laquelle souscrit, nous l'avons vu, Claparède.

Parallèlement cependant, existe une version moins radicale de la vision de l'école qui prend comme acquise son organisation disciplinaire et qui vise pour l'essentiel à transformer les méthodes d'appropriation des savoirs, en proposant le jeu pour susciter le besoin, en transmutant, pour utiliser une formule qui lui est chère, les auditoires en laboratoires. On est ici dans un tout autre rapport. Prenons un exemple donné par Claparède lui-même : la discipline est donnée, l'histoire ; le thème est défini par le plan d'étude, les croisades ; il est introduit par exemple par un film. Ainsi, pour répondre à la question du pourquoi des croisades

[...] ce sera aux élèves à chercher, – chercher dans les dictionnaires, les livres d'histoires, les livres spéciaux, une réponse à cette question. Quant ils auront découvert eux-mêmes [sic] la réponse, non seulement ils auront aiguisé leur esprit par la recherche, mais encore ils sauront ce que sont les Croisades. (p. 19)

De nombreux autres exemples vont dans le même sens d'une acceptation de fait du cadre disciplinaire au profit d'une transformation des méthodes. Prenons cet autre extrait : « Pour bien faire comprendre à l'élève la valeur pratique de ces divers enseignements [histoire, géographie, mathématiques], on ne négligera pas de lui faire sentir les nécessités sociales qui ont conduit à l'édification des diverses disciplines de la connaissance » (1913, p. XXIII). Le savoir ici est donné et accepté tel quel. La question centrale réside dans l'adéquation de la méthode, de la mise en scène pour l'appropriation du savoir.

Regardons plus concrètement comment Claparède concrétise ces concepts à travers ses réflexions sur la grammaire (1910). Il défend la thèse qu'il ne faut pas étudier le langage « en dehors du rôle qu'il est appelé à jouer dans la vie, dans la réalité des choses ». Il en découle une sévère critique de la manière de dispenser cet enseignement dans l'école traditionnelle, qui privilégie une approche purement formelle de catégorisation, de règles, de listes et de tableaux. Or, critique Claparède, « la langue n'est pas un exposé de règles, une liste de mots et une table de conjugaison, c'est la manifestation concrète de la vie intérieure » (1911/1984, p. 249). Ces connaissances sont donc inutiles, voire nuisibles, et surchargent la mémoire. « L'enseignement de la grammaire tel qu'il est donné et l'étude des règles n'a aucune importance pour enseigner à l'enfant à parler correctement » (1911/1984, p. 217). Mesurée à l'aune de l'utilité, la grammaire est disqualifiée. Ce n'est pas un savoir qui peut servir l'action, ou

seulement marginalement. Pour Claparède⁴⁶, la langue doit avant tout permettre à l'enfant d'exprimer sa pensée. Jamais il ne devra exercer sa faculté de parler à blanc, comme on ferait fonctionner l'estomac à vide. A partir de là, il faut lui donner les moyens pour améliorer sa manière de parler et d'écrire ; en observant le réel qu'il devra transmettre, en enrichissant son vocabulaire, en imitant l'enseignant, en lui donnant de fréquentes occasions de parler. Le développement du langage s'inscrit dans une continuité parfaite avec ce qui précède : c'est en parlant qu'on développe le parler, en faisant naître le besoin de l'action de parler, tout en se conformant aux possibilités de l'enfant. L'apprentissage suit le développement. La place de la grammaire, du savoir grammatical pour l'action, pour paraphraser Claparède, est marginale par la force des choses. D'abord, parce qu'il n'est psychologiquement pas possible de se référer à la grammaire dans l'action : « Il ne faut pas avoir besoin, pour parler correctement, d'interroger constamment sa mémoire. [...] C'est la fonction du langage qu'il faut exercer, et non pas la mémoire pour les règles de grammaire » (p. 245). Ensuite, parce que les questions auxquelles peut répondre la grammaire sont marginales ; elles concernent des cas douteux où l'on ne saurait décider sans grammaire (Claparède mentionne la différence entre « quelque » et « tout ») et bien sûr l'orthographe. Le savoir grammatical n'a pas de valeur en soi ; il est en quelque sorte accessoire, non systématique et non systématisé ; il est donné au hasard des occasions de l'action, cette dernière seule définissant le cours de l'enseignement⁴⁷.

Ce positionnement explique pourquoi deux modes de concevoir le savoir peuvent coexister chez Claparède, comme nous avons vu plus haut. Certes, ils sont contradictoires dans la mesure où le rapport au savoir objectif est fondamentalement différent, ignoré dans un cas, exploré au hasard des découvertes dans l'autre. Ce qui unit cependant les deux modes est la non-systématicité du savoir et de son appropriation. Ce qui détermine l'exploration et l'acquisition du savoir est le besoin ou l'intérêt momentané

⁴⁶ Il a rédigé, avec son collaborateur Emmanuel Duvillard, enseignant-chercheur, un cours d'enseignement du français, malheureusement disparu. On en trouve une esquisse in Duvillard, 1920.

⁴⁷ Il serait intéressant de creuser ici les raisons de la méfiance claparédienne par rapport à la grammaire, au-delà de sa visée utilitariste. Nous avons montré ailleurs (Schneuwly, 1995) qu'on pouvait au fond au moins distinguer deux raisons, qui sont en plus imbriquées: l'une est une théorie de l'expression immédiate de la pensée dans le langage ; la forme langagière est ainsi minorisée ; seul le vocabulaire est pris en compte ; l'autre est l'absence d'une théorie de l'énonciation, comme la propose par exemple le contemporain genevois de Claparède, Bally, à savoir de la production du langage défini par des paramètres communicatifs. Anticipons quelque peu : peut-être le fait que Vygotski ait travaillé de manière approfondie sur le rapport complexe entre pensée et langage et la détermination de la pensée par la forme langagière, le rendait-il plus sensible à l'importance du savoir sur la langue ?

et contingent de l'enfant. D'une certaine manière, on peut avancer qu'il n'y a pas de place pour une théorisation de l'enseignement et de l'école. Ceci découle de la théorie de référence discutée plus haut : le développement des intérêts suit sa logique naturelle, indépendamment du savoir qui lui est subordonné ; il n'y a pas d'effet du savoir sur l'intérêt et le développement, contrairement par exemple à la théorie de Herbart.

L'enseignant : un stimulateur formé en psychologie

Le rôle de l'enseignant change considérablement par rapport à la conception habituelle. Il n'est plus « enseigneur », estime Claparède (1925, p. 19), mais devient « stimulateur » et « collaborateur » (p. 20). Ce ne sont plus tant le savoir et l'érudition de l'enseignant qui comptent, mais l'enthousiasme, Claparède allant jusqu'à laisser entendre, en se référant à Henri de Roorda, que l'idéal serait peut-être celui de l'« ignorant enthousiaste » (1925, p. 20). L'important est la création de situations permettant de faire agir les élèves ; le savoir pourra être quêté, en collaboration avec les élèves, dans des démarches de recherche. Ceci implique également une « école sur mesure » pour chaque enfant (Claparède, 1920). Il en résulte une transformation profonde du concept de formation des enseignants, Claparède postulant la nécessité d'une base scientifique pour l'éducateur. Cette base scientifique comprend avant tout une connaissance approfondie « de la matière qu'il travaille » (1916, p. 36), l'enfant. La formation de l'enseignant doit donc être surtout psychologique (1931/2003, p. 209) pour adapter les savoirs et démarches à chaque enfant ; et elle doit être scientifique, comprenant une participation active à la recherche. Ce que décrit Claparède pour l'Institut qu'il fonde peut être considéré comme son idéal de formation : un établissement d'instruction supérieure où les questions se rapportant aux programmes « puissent être discutées avec cette entière liberté d'esprit que la tradition assure aux universités » (Programme provisoire, mars 1912, p. 6)⁴⁸, car « l'écume gonflée d'air du pseudo-scientisme est plus pernicieuse encore que la mare stagnante de la routine » (Claparède, 1912, p. 44). Il faut fortifier l'éducateur

dans cette idée que seule une recherche loyale, désintéressée, calme et sans parti pris, sévère pour elle-même mais généreuse et accueillante pour les opinions d'autrui, doutant constamment, doute fécond en hypothèses et vérifications, enflammant l'esprit pour la recherche du vrai tout en l'éloignant d'un stérile scepticisme, seule une telle méthode de vérité capable de nous ouvrir les brillantes perspectives de l'avenir. (p. 44)

La formation ne saurait se limiter à la psychologie, mais doit inclure les nombreuses autres disciplines qui s'occupent de l'enfant comme la médecine, l'histoire, la philosophie, la psycho-analyse, la sociologie, sans oublier les didactiques. Un idéal très élevé de formation où les savoirs sur

⁴⁸ Fonds général des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

l'enfant dominant largement : c'est à son aune que l'on mesure le besoin de formation.

Si l'on analyse en détail le programme de recherche proposé par Claparède et le découpage disciplinaire qu'il élabore, on peut y déceler un rapport d'application des savoirs scientifiques qu'on pourrait qualifier de « additif et unidirectionnel »⁴⁹. Claparède distingue clairement deux domaines d'investigation, le deuxième s'appuyant sur le premier. Il s'agit d'une part de la recherche sur le développement de l'enfant et sur la psychologie individuelle (différences entre individus, handicaps), conçue comme indépendante de l'éducation et de l'enseignement, définissant son cadre « naturel » d'action. Il s'agit d'autre part de la recherche sur des techniques générales de travail en classe, tenant compte des facteurs naturels comme la fatigue et le rythme, mais aussi du travail collectif et individuel ou de l'effet des examens, de la recherche sur les méthodes d'enseignement dans les différentes disciplines « eu égard à l'âge et au type mental », donc des facteurs définis par les disciplines fondamentales. Le rapport entre les deux champs est additif parce que les concepts fondamentaux des deux domaines ne s'interpénètrent pas, mais sont définis chacun dans son propre champ ; il est unidirectionnel dans la mesure où le mouvement d'application va du premier au deuxième sans réciproque. Le même rapport d'application est proposé pour les méthodes de recherche psychologique utilisées sur le terrain éducatif⁵⁰.

Ce rapport entre les disciplines concrétise et implique la place centrale de la psychologie : le savoir pour enseigner est avant tout le savoir psychologique qui aiguise le regard de l'enseignant, qui l'oriente. Il est la concrétisation scientifique de la révolution copernicienne nécessaire à l'école et implique un changement jusque dans la définition même de la profession enseignante et de sa formation.

La cohérence de la pensée claparédienne est ici parfaite. Il s'agit d'un programme de réforme radical incluant toutes les dimensions sous la bannière de ce que l'on peut désigner comme la ligne rousseauiste de l'éducation. Exigeant scientifiquement, tendu vers un idéal de développement individuel harmonieux, sensible à l'orientation démocratique de l'école, il ouvre des espaces de transformation que reconnaissent et apprécient les acteurs du champ éducatif, et notamment les enseignants, qui pourtant seront aussi les premiers à s'interroger sur la spécificité de leur rôle d'enseignant dans une telle réforme. Mais ceci est une autre histoire.

⁴⁹ Nous nous basons ici d'une part sur son texte programmatique de 1912 et d'autre part et surtout sur des analyses bibliographiques et bibliométriques étendues, résumées in Hofstetter (2007).

⁵⁰ Ce paradigme est à la base de ce que Claparède appelle, l'un des premiers, la « psychopédagogie » et qui domine aujourd'hui encore dans une large mesure les recherches en sciences de l'éducation.

Vygotski : l'enseignement pour frayer le développement – le savoir comme condition de la pensée

Rappelons brièvement quelques éléments de la théorie vygotskienne présentés dans les chapitres 1 et 2⁵¹. Pour lui les capacités humaines sont des constructions sociales dans deux sens reliés réciproquement. Premièrement, elles sont médiatisées, c'est-à-dire formées grâce à des outils psychologiques, des systèmes sémiotiques qui différencient, articulent et réorganisent à un autre niveau des capacités déjà existantes, formant de nouveaux systèmes psychiques comme la mémoire volontaire ou la formation de concepts. La ligne générale du développement consiste en une transformation du rapport des êtres humains à leur propre processus psychiques dans le sens d'être plus conscient et volontaire. Deuxièmement, elles sont le résultat d'un développement artificiel grâce à l'éducation et, pour le contexte qui nous intéresse ici, l'enseignement. Le développement est toujours à la fois automouvement de la personne, le moteur étant la contradiction entre possibilités internes et formes idéales externes que crée continuellement l'action éducative. Cette dernière est toujours historiquement et culturellement située. L'on appréhende donc le développement concret tel qu'il se manifeste à l'intérieur d'une structure sociale particulière, dans le cas de notre société notamment la famille et l'école. En ce qui concerne l'école et l'enseignement ceci signifie que, contrairement au behaviorisme qui analyse l'élève indépendamment de ses autres caractéristiques, et contrairement à l'approche claparédienne et piagétienne qui observe l'enfant indépendamment de son statut d'élève, il faut donc étudier « un enfant particulier en sa qualité d'élève » (Vygotski, 1930/1985, p. 46).⁵² Pour préciser le rôle de l'école dans le développement, Vygotski le définit comme suit :

Le trait fondamental de l'enseignement consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'enseignement donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades,

⁵¹ Nous résumons ici quelques éléments développés plus en détail dans le texte original.

⁵² Ceci pourrait expliquer ce que nous avons noté plus haut : une autre conception de science appliquée fonctionne chez Vygotski. Pour lui, il ne s'agit pas tant d'appliquer les concepts d'une théorie dans un domaine pratique – par exemple la théorie du jeu dans l'enseignement – que de faire de l'enseignement lui-même un objet de recherche, d'intégrer dans le fondement même de la théorie du développement le phénomène de l'enseignement. Ceci transforme et élargit la théorie du développement vers une perspective historique ; et inversement, il permet de donner à l'enseignement le statut d'une forme historiquement particulière d'éducation en lien avec le développement (artificiel).

mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant.
(Vygotski, 1934/1985a, p. 112)

L'enseignement est donc un facteur essentiel du développement. Mais quel enseignement ? Dans quelle école ?

Les disciplines formelles et le savoir au centre de l'école

L'enseignement est donc un facteur essentiel du développement. Mais quel enseignement ? Dans quelle école ?

Le positionnement vygotkien dans ce domaine est double. Il critique d'une part le fait que des principes à la base du système scolaire – et plus particulièrement celui de « disciplines formelles » – ont été insuffisamment élaborés et surtout appliqués d'une telle manière qu'ils ont été voués à l'échec. Vygotski se réfère à ce propos souvent à l'ancienne école tsariste où dominait la mémorisation. Il y a donc selon lui un travail important de réforme à réaliser pour dépasser la simple mémorisation trop souvent encore à la base de l'enseignement. Mais il considère d'autre part qu'il s'agit de réinterpréter à la lumière des connaissances nouvelles les principes fondateurs du système scolaire, et plus particulièrement celui précisément des disciplines formelles, « idée progressiste en soi » (1934/1985a, p. 254) dont l'un des principaux théoriciens n'est nul autre que Herbart. L'idée de base des disciplines formelles est qu'il existe une sorte d'apprentissage

qui englobe des ensembles complexes de fonctions psychiques, met en mouvement des domaines entiers et étendus de la pensée enfantine et touche nécessairement, dans ses différents aspects et différentes matières en lesquelles il se décompose, des processus psychiques proches, apparentés ou même identiques [...] la discipline formelle [...] doit en être, visiblement, l'une des lois fondamentales. (p. 257)

Cette idée est développée comme suit (pp. 268s) : les différentes disciplines ont une base psychique commune qui est la prise de conscience et la maîtrise (des propres fonctions psychiques) ; c'est en cela qu'il s'agit de disciplines formelles. Cette base commune a pour effet que les apprentissages dans chacune des disciplines ont un effet qui va au-delà des limites de son contenu. Les différentes fonctions psychiques impliquées dans chacune des disciplines – attention, mémoire, pensée, imagination – se développent en interaction grâce à l'apprentissage scolaire dans les disciplines.

Vygotski est donc loin de mettre en cause l'organisation disciplinaire de l'école et de plaider pour une orientation vers des problèmes quotidiens, liés aux besoins et intérêts des enfants, comme nous l'avons vu chez Claparède, et plus généralement dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Il critique au contraire sévèrement l'éducation nouvelle telle qu'elle est introduite officiellement en Union soviétique, en ce qu'elle prend la forme de « système d'enseignement scolaire par complexes » organisés autour de problèmes pratiques dont la résolution implique l'utilisation de savoirs provenant de différentes disciplines ; cet enseignement s'oriente « sur le hier

du développement, sur les particularités de la pensée enfantine déjà pleinement formées. Les pédagogues prescrivaient à l'aide du système par complexes de renforcer dans le développement de l'enfant ce que celui-ci devait justement laisser derrière lui en entrant à l'école » (p. 274). Il défend donc, en lui donnant un nouveau sens, de même que de nouveaux moyens, la nécessité d'une organisation disciplinaire des savoirs scolaires.

Prenons un exemple pour l'illustrer en prenant une matière scolaire également abordée par Claparède : la grammaire. Vygotski admet que la grammaire n'apporte rien de nouveau à l'élève qui sait conjuguer et qui maîtrise bien les formes syntaxiques. « Mais l'enfant apprend à l'école [...] à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent à utiliser volontairement ses propres savoir-faire » (p. 265). Et plus généralement : « L'enfant qui est parvenu à prendre conscience des cas a maîtrisé par là même cette structure, qui est alors transférée dans d'autres domaines non directement liés aux cas ni même à la grammaire dans son ensemble » (p. 269). La grammaire transforme le rapport à son propre langage : tel est le principe de base. Et cette transformation va dans le même sens que celle qu'opèrent les autres disciplines, c'est en cela qu'elle constitue potentiellement une discipline formelle. Mais plus précisément encore : le savoir – ici le savoir grammatical – ne fonctionne pas comme auxiliaire à une autre action ou à la pensée ; il n'est pas abordé pour son utilité externe. Le savoir grammatical lui-même est une condition de la transformation du rapport aux processus propres et aux savoirs déjà là, et ce, pour deux raisons interconnectées. Premièrement, il s'agit d'un savoir qui généralise les savoirs déjà là et qui intègre ces derniers dans un système nouveau, plus puissant ; ce dernier contient l'autre en ce qu'il le représente à un niveau de généralité plus grande, ce qui confère une plus grande liberté par rapport aux savoirs déjà là et permet de les utiliser plus consciemment et de manière plus volontaire. Deuxièmement, l'entrée dans les systèmes plus généraux – qui sont des systèmes de savoirs systématiques, dérivés de systèmes scientifiques ou d'expertise – nécessite un enseignement systématique qui ne suit pas, pour l'essentiel, les besoins et motifs de l'élève, mais la logique du savoir lui-même, tenant compte bien sûr de la zone proximale de développement qui définit les contenus possibles et leur mode d'enseignement.

Le chemin de l'enseignement et de l'apprentissage, puis du développement ne va donc pas du bas vers le haut, du vécu ou empirique vers le systématique, mais du haut vers le bas, du général vers l'empirique, selon des lois cependant complexes qui relient profondément les deux. Le savoir pour lui-même, la systématisme du savoir et de son enseignement – ce qui caractérise précisément la discipline scolaire – constituent donc les conditions du développement à l'âge scolaire, favorisant une transformation fondamentale du psychisme dans sa totalité dans le sens de plus de

conscience et de maîtrise volontaire, d'une intellectualisation des fonctions psychiques. Enoncé de manière plus générale encore :

Il en résulte l'un des problèmes centraux de notre psychologie, à savoir la clarification psychologique des voies qui amènent l'enfant à une éducation polytechnique, ainsi que des voies, qu'une éducation polytechnique va devoir emprunter, qui relie l'activité pratique de l'enfant avec le savoir scientifique. [...] Le développement de la pensée a ainsi une signification centrale pour toute la structure de la conscience et pour tout le système des activités des systèmes psychiques. Avec ceci va aussi étroitement de pair l'idée d'une «intellectualisation» des autres fonctions, c'est-à-dire de leur transformation due au fait que la pensée aboutit à un certain niveau à la compréhension de ces fonctions, que l'enfant commence à avoir un rapport rationnel à ses activités psychiques. La conséquence en découle qu'une série de fonctions, qui agissaient jusqu'à présent automatiquement, commencent à agir consciemment, logiquement. (Vygotski, 1932/1996, pp. 73s*)

L'enseignant : un spécialiste du savoir et professionnel de l'enseignement

Cette vision de l'enseignement et de sa fonction pour le développement, où les savoirs organisés en disciplines jouent un rôle central, a des conséquences sur la conception de l'enseignant, de son rôle et de sa formation. Deux éléments au moins sont mis en avant par Vygotski. Le premier concerne la transformation radicale qu'implique le passage d'une école de la mémorisation et de l'endoctrinement, que représente selon lui l'école tsariste, vers une école qui introduit aux savoirs des disciplines. Ceci signifie d'abord bien sûr que l'enseignant maîtrise les savoirs. Mais plus encore : étant donné la complexité et la nouveauté de la tâche, l'enseignant doit pouvoir construire son action non pas sur l'intuition, qui contient une continuelle prise de risque, ni sur l'enthousiasme, confinant au leurre, mais sur le savoir scientifique. Les techniques d'enseignement deviennent de plus en plus complexes et nombreuses et reposent sur une base de plus en plus large de savoirs. « Thus, what is required from the teacher is enhanced knowledge of the subject, and enhanced knowledge of the methodology of his craft » (1921-23/2006, p. 345).

Mais la profession doit également changer dans le sens d'une prise en charge plus collective du travail : dans l'école, comme dans le développement des connaissances de la profession et dans la pratique pédagogique. Les connaissances concernant le développement de l'enfant et l'enseignement sont encore largement insuffisantes et il y a un fossé entre les demandes de savoirs et les possibilités d'y répondre. Le travail est donc là aussi collectif : réduire le fossé existant de chaque côté, coordonner les efforts dans le domaine du travail scientifique et pratique. Et Vygotski de recourir à une métaphore : « Tout comme dans la construction de chemin de fer Turkestan-Sibérie; quand les ouvriers construisaient le chemin de fer de deux côtés opposés et s'approchaient d'un point et, comme résultat d'un

immense travail, reliaient les deux parties » (1930/1990, p. 379*). Cette coordination a pour centre l'enseignement. Ceci signifie que l'enseignement n'est pas un terrain d'application secondaire, mais qu'il entre dans la définition même par exemple de la question du développement de l'enfant ou de l'handicapé. Et en effet, contrairement à Claparède, Vygotski n'est pas dans une démarche d'application additive et unilatérale. Là où Claparède applique des concepts de la psychologie – par exemple celui du jeu – à une problématique éducative, sans transformer cette dernière en problématique scientifique, Vygotski s'empare de la dimension pratique essentielle du terrain – ici l'enseignement ou l'éducation – pour en faire un élément définitoire, un concept fondateur, de la problématique – ici en redéfinissant la question du développement et de l'apprentissage au regard de l'enseignement, à travers par exemple le concept de zone proximale de développement. Le rapport d'application, le fait que la discipline pédologie par exemple transforme les pratiques dans le terrain, est fondé sur l'intégration de la dimension pratique dans la problématique théorique, ce qui forcément a un effet fort sur la manière de théoriser le développement, ou les fonctions psychiques, à savoir les concepts de la discipline fondamentale. Rappelons ici l'analyse que Vygotski a proposée de la force motrice principale de la psychologie et qui peut se lire comme le programme qu'il se donne : « C'est le développement de la psychologie appliquée qui a provoqué la réorganisation de toute la méthodologie [ceci signifie pour lui : la définition des objets de connaissance et les moyens de les connaître] de notre science sur la base du principe de la pratique » (1927/1999, p. 243).

Un emblème de la différence : le rapport à Rousseau et Tolstoï

Tolstoï était un profond admirateur de Rousseau. Vygotski le constate en citant un résumé proposé par Tolstoï de la théorie rousseauiste : « L'homme nait parfait : c'est le grand principe de Rousseau ; et c'est un principe qui, comme une pierre, restera durable et vrai » (1930/1980, p. 77). Claparède confirme, citant Tolstoï en conclusion de son étude sur Rousseau : « Rousseau ne vieillit pas » – et Claparède de renchérir lui-même : « En songeant à sa conception de l'enfance, nous dirons même : il rajeunit » (1912/1931/2003, p. 125). Le positionnement respectif de Claparède à Rousseau et de Vygotski à Tolstoï est emblématique de leur rapport au savoir et à l'enseignement.

Nommant son Institut « Jean-Jacques Rousseau », Claparède signe une adhésion au rousseauisme qu'il explicite dans ses articles programmatiques de 1912 (1912/1931/2003, 1912). Il réussit à faire de celui qui est devenu célèbre pour son pamphlet à l'encontre de la science et des Académies⁵³ le précurseur génial de la science de l'enfant qui préconise

⁵³ En atteste par exemple la remarque du livre III de l'*Emile* (Rousseau, 1762/nouvelle édition non datée, pp. 229-230) : « Qui est-ce qui nie que les savants

avant tout de connaître l'enfant pour l'éduquer. Mais il y a bien plus encore : en accord avec les lois mises en évidence par la science, Rousseau préconise avant tout que l'éducation suive l'ordre de la nature, de ne pas faire intervenir la raison avant qu'elle n'écloie spontanément, de laisser la nature agir : loi de succession génétique, décrète Claparède. Rousseau défend la nécessité de ne faire faire à l'enfant que ce pour quoi il ressent un besoin, un intérêt ; il faut donc créer les circonstances qui suscitent le besoin ; loi d'adaptation fonctionnelle, constate Claparède. Rousseau considère que chaque âge a sa propre perfection, l'enfance, celle de l'innocence et la possibilité de jouissance et d'insouciance qu'il ne s'agit pas de perturber, mais de respecter : loi d'autonomie fonctionnelle, précise Claparède. Et de résumer son analyse :

Or Rousseau a voulu montrer d'une part que ces moyens seraient d'autant plus efficaces que l'on se rapprocherait davantage de ceux dont se sert la nature pour développer les individus ; d'autre part que le fait de contrecarrer l'évolution naturelle était non seulement stérile, mais encore nuisible, soit parce que l'on entravait le développement normal, soit parce que l'on dégoûtait l'enfant de la vertu, en la lui présentant d'une façon inopportune. (1912/1931/2003, p. 124)

« Voyant les effets invalidant du processus du progrès de la civilisation sur les êtres humains, des philosophes comme Rousseau et Tolstoï ne pouvaient voir d'autre solution qu'un retour à la nature pure et intégrale » (1930/1994, p. 179*), postule de son côté Vygotski. Ou : « Pour Tolstoï et Rousseau, l'enfant constitue l'idéal d'harmonie, et toute éducation ultérieure gâche l'enfant » (1921-23/2006, p. 347*).⁵⁴ Tout en reconnaissant la profondeur des écrits de Tolstoï qu'il commente en intégrant des éléments essentiels dans sa propre conception de l'enseignement notamment littéraire, et tout en étant en accord avec la critique tolstoïenne de la voie « scolastique » qui ne permet pas le développement parce qu'elle le force où il n'est pas possible, il développe une critique fondamentale des principes de base de l'écrivain. Il conteste notamment sa vision de toute intervention comme retardant le processus de développement qui se ferait spontanément selon les lois de la

ne sachent mille choses vraies que les ignorants ne sauront jamais? Les savants sont-ils pour cela plus près de la vérité? Tout au contraire, ils s'en éloignent en avançant; parce que, la vanité de juger faisant encore plus de progrès que les lumières, chaque vérité qu'ils apprennent ne vient qu'avec cent jugements faux. Il est de la dernière évidence que les compagnies savantes de l'Europe ne sont que des écoles publiques de mensonges; et très sûrement il y a plus d'erreurs dans l'Académie des sciences que dans tout un peuple de Hurons. Puisque plus les hommes savent, plus ils se trompent, le seul moyen d'éviter l'erreur est l'ignorance ».

⁵⁴ Nous ne pouvons nous empêcher de situer ici Vygotski aussi dans une autre lignée de pensée. Voltaire écrit en 1766 : « La chose dont il est le moins parlé dans l'ouvrage de Rousseau sur l'éducation [*Emile*], c'est l'éducation même. » (1766/1831, p. 525)

nature et du hasard des rencontres. Il montre surtout aussi que cette vision ne correspond en fait en rien au travail réel d'éducation et d'enseignement qu'effectue Tolstoï lui-même. C'est l'idéalisation de l'enfance et de ses œuvres qui produit l'effet d'une sorte de perfection et fermeture qui fait disparaître la possibilité et la nécessité d'intervention. Une analyse approfondie montre pourtant que si effectivement les productions créatrices enfantines peuvent être l'expression d'une profonde tension émotionnelle, elles n'ont un pouvoir que pour l'enfant lui-même, l'acte créatif étant limité aux formes les plus élémentaires et basiques. Loin de constituer un frein ou un obstacle, la transformation du rapport à son propre pouvoir créatif par le savoir et les techniques constitue par conséquent la condition du développement de la créativité et de l'émotion : « L'imagination de l'adolescent entre en connexion étroite avec la pensée en concepts ; elle est intellectualisée et intégrée dans le système de l'activité intellectuelle et commence à réaliser une fonction complètement nouvelle dans la nouvelle structure de la personnalité de l'adolescent » (1930/1998, p. 154). Et loin de constituer un processus harmonieux, il faut avoir en tête l'immense chemin que doit parcourir l'enfant par ses propres forces dans une dynamique créée par l'enseignement. Vygotski en déduit :

Une fois que nous avons en tête l'incroyable immensité de ce chemin, il devient entièrement compréhensible que l'enfant devra entrer dans une lutte brutale avec le monde, et que dans cette lutte, l'enseignant doit avoir le dernier mot. C'est quand nous comprenons l'idée qu'enseigner et comme mener une guerre. (1921-23/2006, p. 348*)

Il concrétise cette idée :

Aucune des pédagogies qui enrobait de sucre le 'temps doré de l'enfance placide' et radoucissait le processus éducationnel avec de l'eau de rose se trouve le long de notre chemin. Au contraire, nous savons que la tragédie de l'enfant est le plus grand motif pour l'éducation, tout comme la faim et la soif sont les inspireurs de la lutte pour l'existence. L'éducation doit donc être menée de telle façon de ne pas concilier ni de masquer les caractéristiques essentielles du 'mécontentement' de l'enfance, mais de pousser l'enfant dans une confrontation avec ce mécontentement de la manière la plus aigüe possible, et de le forcer à le conquérir. (1921-23/2006, p. 350*)

Claparède et Vygotski : négation abstraite et négation concrète

Sur l'arrière-fond commun d'un engagement substantiel pour construire et promouvoir une approche scientifique des phénomènes éducatifs et des pratiques pédagogiques et partant, portés tous deux par une conception du savoir comme ingrédient essentiel de l'éducation, Claparède et Vygotski élaborent deux conceptions diamétralement opposées du rôle du savoir dans l'éducation et l'enseignement, et pour le développement, autrement dit du

savoir à enseigner, et de la nature du savoir nécessaire *pour* enseigner. On pourrait expliquer, dans un premier temps, ces deux conceptions comme le résultat de deux modes de construction théorique : la négation abstraite et la négation déterminée⁵⁵.

Le premier mode procède par opposition, par négation abstraite ou générale, par la définition d'un « tout autre » par rapport à la réalité critiquée : « L'édifice pédagogique doit être tout entier reconstruit sur une base nouvelle » (Claparède, 1912, p. 16). L'école est décrite comme entièrement négative : « ridicule, dit Claparède, monstrueuse, incohérente, négligeant l'éducation, stérile ». Il convient donc de trouver le tout autre, le monde du bien, du bon. Ce n'est évidemment pas hasard que l'inspiration se trouve chez Rousseau, lui-même théoricien de la négation abstraite dont l'incarnation est l'*Emile*. Ce tout autre reste cependant largement anecdotique et ne prend pas la forme d'une véritable théorie de l'enseignement et de l'école. Au savoir qui est au centre de l'école, masse inerte et morte, objet de mémorisation, Claparède oppose l'action et l'expérience de l'enfant dans lequel le savoir joue le rôle d'auxiliaire, d'adjuvant. Le savoir en lui-même n'est pas formateur ; seuls le sont l'action, le jeu, le travail manuel, qui éventuellement produisent du savoir, du savoir détenu. Seul le savoir construit par l'individu est du savoir su et non pas du savoir emmagasiné.

Le deuxième mode procède par une démarche que contient en germe la phrase suivante de Vygotski : « C'est en partie son insuffisante élaboration mais surtout l'inadéquation de son application pratique aux tâches de la pédagogie bourgeoise moderne qui ont conduit la théorie des disciplines formelles à la faillite théorique et pratique » (p. 255). Ce n'est donc pas la négation et le rejet de la conception fondatrice de l'école pour tous qui permet de dépasser ses faiblesses, mais son développement théorique et pratique. Ce développement se réalise par la détermination la plus minutieuse possible, au niveau théorique, du rôle du savoir systématisé et systématiquement présenté dans les disciplines formelles, scolaires, pour la construction et le développement de nouveaux systèmes psychiques. Le savoir joue ici le rôle de moteur, peut du moins jouer le rôle de moteur si l'on dépasse – et ici on retrouve la critique claparédienne –

⁵⁵ « Abstrakte Negation » et « bestimmte Negation » : ce couple de terme est notamment discuté dans la lecture marxiste de la tradition hegelienne. Nous nous référons ici plus particulièrement à celle de Haug (1973) qui a interprété certaines formes de radicalité révolutionnaire comme négation abstraite résultant en la postulation de la nécessité d'un monde tout autre, qui conçoit ce qui est donné comme un tout figé, fermé, non différencié, sans contradiction face auquel il faut le tout autre, un autre monde ; il critique ainsi par exemple l'existentialisme et la conception de Marcuse. La négation déterminée vise à définir ce qui est à garder dans ce qui est à transformer, voit dans l'objet à transformer un tout différencié, contradictoire qui contient les possibilités de sa propre transformation.

l'emmagasinement, la mémorisation comme seul principe de l'enseignement.

De quel savoir disposer dès lors pour enseigner ? Chez l'un, c'est avant tout la psychologie de l'enfant, y compris des connaissances sur les processus d'apprentissage ; en ce qui concerne par contre les savoirs à enseigner, le fait d'être un ignorant enthousiaste ne saurait être un obstacle à la construction de savoirs. Chez l'autre, c'est la maîtrise des savoirs et leur forme scolaire systématisée, à quoi s'ajoutent des connaissances systématiques de la profession quant à ses pratiques – domaine largement inexploré – et à construire collectivement. On retrouve ici, sous une autre forme, la négation abstraite et la négation déterminée : l'enseignant n'enseignant plus *versus* l'enseignant comme constructeur de sa propre profession. Le mode de construction de ces savoirs se réalise selon des logiques différentes d'application : de la psychologie vers des disciplines subalternes dans un cas suivant un rapport additif et unilatéral ; par la construction, dans les disciplines, psychologie ou pédologie, de problématiques intégrant au cœur même des concepts les dimensions pratiques, dans un rapport intégratif et réciproque.

Ces deux modes de construction théorique s'expliquent sans doute par le contexte socio-historique de leur élaboration, non pas dans le sens mécanique d'une détermination, mais dans le sens dialectique de leur possibilité à un moment donné et de leur probabilité dans un contexte donné. Mentionnons à ce propos quelques éléments qu'il s'agirait de développer bien plus en profondeur.

Claparède intervient dans un contexte social déjà hautement scolarisé, Genève s'illustrant de longue date par son investissement pédagogique et par ses écoles, privées et publiques ; à l'aube du 20^e siècle, l'instruction publique y apparaît comme un bien acquis et l'égalité devant la formation y est largement proclamée. La critique de l'école traditionnelle trouve son origine dans un réseau de sociabilités qui prône avant tout des valeurs individuelles de formation en pratiquant et expérimentant des formes scolaires nouvelles, orientées pour l'essentiel vers une clientèle privilégiée et hautement cultivée. Par ailleurs, se développe, parallèlement, une demande de formation et éducation pour des populations écolières marginales – dites arriérées – pour lesquelles des techniques d'éducation sont développées, orientées vers les routines et le travail pratique et manuel, puisant dans les conceptions pédagogiques prônant ce type d'approche. Les théories de l'enfance proposées par la psychologie (voir Ottavi, 2001) s'articulent parfaitement à ces critiques et réformes, orientées qu'elles sont vers une conception naturelle du développement. Discipline académique, la psychologie constitue en même temps, pour les enseignants primaires, une forme de savoir garantissant leur professionnalisation. Il se crée une alliance objective entre diverses composantes sociales qui marque durablement le système

scolaire et son rapport, ambivalent, au savoir, plus particulièrement au niveau primaire.

Vygotski développe sa contribution dans un contexte social très différent : le système scolaire est encore en partie à construire, et se doit d'inclure des millions d'enfants orphelins et sans abri ; les réflexions de Vygotski s'attachent à la mise sur pied de structures scolaires susceptibles d'intégrer tout un chacun, notamment des enfants avec des handicaps physiques et mentaux. Les valeurs collectives de la formation sont hautement privilégiées ; il n'y a guère de place pour une critique de l'école allant dans le sens d'une définition des contenus à partir des intérêts et besoins de l'enfant. A cela s'ajoutent des cadres interprétatifs dominants qui soulignent l'historicité de l'être humain, renforcée par le fait même d'un contexte révolutionnaire où le changement s'observe quasiment *in vivo*. Le développement individuel apparaît comme suivant des régularités différentes en fonction du contexte culturel et historique. Et, davantage liée à la biographie individuelle de Vygotski, mais également grâce à des propositions théoriques développées par d'autres, une théorie des signes comme possibilité de contrôle des réactions psychiques s'est constituée qui permet de conceptualiser l'historicité de l'être humain.

Terminons par une mise en perspective. Deux textes ont paru voici quelque temps qui, comme nous l'avons fait ici, comparent Vygotski et un autre représentant de l'éducation nouvelle, en l'occurrence Dewey, qui concluent à ou présupposent un accord de fond des deux auteurs. Glasmann (2001) affirme ainsi, en conclusion de son article sur les théories de Dewey et Vygotski que « Dewey and Vygotski are extraordinarily close on the importance of everyday activity the educational process. [...] At the core of this legacy is the importance of everyday activities for all human beings » (p. 12). La proximité entre Dewey et Vygotski est ici affirmée sur la base de ce qui les distingue de fait profondément, à savoir le rôle du savoir systématiquement organisé en disciplines comme condition du développement de fonctions psychiques nouvelles. Popkewitz (1998) rapproche les projets deweyien et vygotkien en affirmant leur communauté par le fait qu'elles « bring the new democratic political rationalities into the governing of the individual conduct » (p. 535) faisant lui aussi abstraction de la forme du savoir et de la rationalité. Nous défendrions volontiers l'hypothèse que la thèse de la proximité entre Vygotski et d'autres protagonistes de l'éducation nouvelle est le résultat de l'abstraction faite, dans l'analyse, de la place du savoir ; et en cela héritière directe du mouvement dominant de l'éducation nouvelle. Autrement dit : les positionnements que symbolisent nos deux protagonistes Vygotski et

Claparède structurent aujourd'hui encore le débat⁵⁶. L'analyse de son histoire est d'autant plus nécessaire.

⁵⁶ Il serait intéressant ici d'analyser également le modèle de recherche scientifique que Dewey propose. Nous faisons l'hypothèse que si l'on peut observer une certaine proximité entre lui et Claparède concernant les savoirs à enseigner, Dewey ne défendrait jamais une position applicationniste comme la défend Claparède, puis après lui Piaget. Il nous semble qu'il est adepte d'une troisième variante que nous désignerions volontiers d'a-disciplinaire et que Buyse a nommé la « pédagogie expérimentée » : l'expérimentation en action de solutions éducatives.

CHAPITRE 6

PIAGET ET L'ECOLE – LE PARADIGME PSYCHOPEDAGOGIQUE ET SON CONTRAIRE

Ce que nous appelons le “paradigme psychopédagogique” consiste en la thèse, apparemment évidente, que la psychologie doit être la base de la pédagogie ou de la science de l'éducation⁵⁷. Plus qu'un simple rapport extérieur entre deux disciplines, ce paradigme instaure un découpage épistémologique qui implique en général pour la psychologie l'exclusion de son champ de recherche de l'intervention éducative et l'installation comme son objet du sujet individuel et de son comportement isolé, auxquels s'ajoute de manière extérieure les autres personnes et leurs actions ; et pour la pédagogie une perte importante de substance qui la fait glisser soit vers la spéculation philosophique ou morale soit vers l'application a-théorique. Le présent chapitre examine, devant l'arrière-fond de son contraire que représente le paradigme proposé par Vygotski, cette constellation théorique à travers le rapport entre psychologie et enseignement et école que décrit Piaget dans ses ouvrages pédagogiques. Il se situe dans la prolongation directe du chapitre précédent, la thèse étant que la position de Piaget radicalise la démarche d'application qu'a proposée Claparède. Les deux chapitres ensemble mettent d'une certaine manière en dispute Vygotski avec ses contemporains sur cette question cruciale du rapport entre éducation et les sciences qui ont pour objet l'enfant et l'éducation.

Le paradigme psychopédagogique a une vieille préhistoire⁵⁸ puisque Trepp, premier professeur ayant une chaire de philosophie et de *pédagogie*, tente en 1780 déjà de faire de la “Experimentalpsychologie” la base de la pédagogie et que Herbart, successeur de Kant en 1808, soutient fortement la

⁵⁷ Pour de plus amples développements à ce propos, voir, pour Genève, les travaux de Hofstetter (2004, 2008) et plus généralement Hofstetter et Schneuwly (2006) et Schneuwly, Criblez et Hofstetter (2007).

⁵⁸ Pour une description plus détaillée de l'histoire des sciences de l'éducation, voir Hofstetter et Schneuwly (sous presse).

nécessité de construire une psychologie solide, qui est alors essentiellement spéculative, pour asseoir une bonne pédagogie théorique et pratique. On pourrait ainsi continuer la liste des aînés, par exemple avec Ziller en Allemagne ou Compayré en France. Ici, nous allons illustrer comment ce paradigme ancien est pensé dans un contexte nouveau qui voit l'instauration de la psychologie comme discipline universitaire sous forme de psychologie expérimentale. Deux illustres psychologues genevois jouent à cet égard un rôle important : comme nous l'avons vu au chapitre précédent, Claparède revoit le rapport entre psychologie et pédagogie à partir de l'immense courant européen et américain qui se développe dès les années 1880 à propos de l'étude systématique, souvent expérimental, de l'enfant et de l'enseignement (pour une présentation, voir Depaepe, 1991). Il est un représentant typique d'une période où le paradigme psychopédagogique n'est pas encore définitivement ancré, où les disciplines ne sont pas encore figées ; en tant que psychologue il prépare néanmoins le terrain pour le découpage qui va s'imposer. Et Piaget, qui, sur le problème du rapport entre psychologie d'une part, pédagogie, et plus largement instruction et enseignement d'autre part, adopte, en le radicalisant, le point de vue claparédien. Avec de nombreux autres psychologues, il instaure définitivement la différence radicale entre psychologie et pédagogie, et partant, la conception de l'intervention éducative, et plus particulièrement des formes scolaires, comme étant contingente par rapport au développement de l'enfant – le terme "enfant" étant utilisé ici à dessein. Dans la troisième partie, nous allons esquisser un autre point de vue possible qui permet de sortir de l'ornière applicationniste en psychologie en présentant brièvement la théorie vygotskienne qui prend forme dans les années 20, précisément au moment où se consolide institutionnellement le rapport applicationniste de la psychopédagogie. Cette théorie essaye de définir l'intervention éducative comme nécessaire pour le développement de la pensée et de la personnalité.

Une réflexion sur la psychopédagogie s'impose aujourd'hui dans la mesure où ce paradigme est un allié idéologique du mouvement de l'école active en France et de la « Reformpädagogik » allemande et prépare le terrain sur lequel se construisent les transformations actuelles de la forme scolaire qu'a décrite Lahire (1997) comme celle « visant l'autonomie des sujets ».

Ce chapitre comporte trois parties. Une première partie esquisse quelques éléments de contexte historique qui permettent de situer la rupture proposée par Piaget dans le paradigme psychopédagogique. Ce paradigme est ensuite développé en détail à travers les textes pédagogiques de Piaget. La troisième partie présente brièvement le contraire du paradigme psychopédagogique élaboré par Vygotski.

Eléments de contexte

Il est intéressant de voir la contribution de Piaget comme se situant dans la continuité de la constitution des sciences sociales au tournant du siècle⁵⁹. Une grande unanimité y règne, y compris chez les pédagogues, concernant la nécessité de fonder la réflexion éducative sur une base psychologique solide. On peut interpréter cette unanimité comme une autre manière de reprendre le leitmotiv répandu de fonder l'activité éducative non plus sur les buts à poursuivre, les savoirs à enseigner, les plans d'études et les programmes, mais de partir de l'enfant et de ses besoins et intérêts. Ceci ne laisse à la pédagogie que la place de réfléchir sur les finalités de l'éducation et sur les moyens pour les atteindre en fonction des connaissances psychologiques, c'est-à-dire une place secondaire et dépendante. D'un autre côté, la psychologie, et plus particulièrement celle de l'enfant, n'est pas encore perçue comme discipline autonome à part entière ; les frontières qui la délimitent des autres, et notamment de celles d'entre elles qui ont pour objet l'enfant ou les jeunes ne sont pas définitivement établies. En quelque sorte, tout est encore possible⁶⁰ : la pédologie par exemple, proposée une première fois par Chrisman en 1883, reprise et popularisée en Europe entre autres par Schuyten, inclut la psychologie de l'enfant comme l'une de ses parties, avec des approches qui la complètent comme l'anthropologie, la sociologie, l'hygiène scolaire et bien entendu la pédagogie expérimentale⁶¹. Et il n'est pas exclu de penser que Claparède, qui d'ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, oscille fréquemment dans le choix de ses termes entre pédologie, pédagogie, science (singulier) et sciences de l'éducation, psychologie de l'éducation ou psychopédagogie pour désigner un système d'approches s'occupant d'éducation et d'enseignement, voit la contribution psychologique comme faisant partie de ce tout. Le paradigme applicationniste est donc seulement naissant ; et bien que la tendance soit claire et que l'hégémonie continue à s'exercer et à se raffermir, il n'est pas encore définitivement établi, les prises de positions soutenues de psychologues tels que Bühler, James, Wundt pour la pureté de la psychologie et contre l'invasion par des questions pratiques d'éducation constituant autant de témoignages de l'enjeu disciplinaire d'une époque. La pédologie disparaîtra ; après quelques soubresauts expérimentaux, la pédagogie redeviendra essentiellement philosophique ou « geisteswissenschaftlich », herméneutique, en Allemagne ; et à Genève, Piaget imposera une rupture définitive en radicalisant le paradigme oscillant de Claparède : il organisera l'Institut des sciences de l'éducation en deux

⁵⁹ Pour plus de détail, Hofstetter et Schneuwly (2002).

⁶⁰ Ce point est développé in Hofstetter et Schneuwly (2007).

⁶¹ Nous avons vu dans le chapitre 2 que Vygotski se situe en quelque sorte dans la continuité de ce courant.

divisions clairement séparées, celle de psychologie et celle de pédagogie (Piaget, 1959, p. 309) ; la psychologie de l'enfant et du développement est définitivement en dehors du champ de l'éducation⁶².

Piaget et le triomphe de l'applicationnisme

La radicalisation du rapport d'extériorité et de dépendance objective de la pédagogie par rapport à la psychologie qu'on peut observer chez Piaget (1896-1980) comparé à Claparède a pour fondement les acquis importants, rendus possible par l'autonomisation du champ de la psychologie de l'enfant et du développement, ou encore, chez Piaget, de la psychologie génétique. Piaget a en effet su produire, avec ses nombreux collaborateurs, des connaissances nouvelles et importantes sur le développement cognitif de l'enfant et a précisé de ce point de vue l'apport véritable d'une psychologie du développement là où Claparède reste souvent au niveau d'affirmations peu étayées par les faits ; il a en outre explicité un modèle du développement et de ses mécanismes qui permettent de cerner avec plus de précision le rapport entre développement et enseignement, et partant entre psychologie et pédagogie.

Nous n'allons pas ici décrire en détail la conception piagétienne du développement ni la théorie des stades à laquelle il a abouti : ce serait trop long et sans doute faire injure à la plupart des lecteurs dans la mesure où il s'agit d'une théorie connue. Nous allons seulement, en guise de rappel, mentionner trois aspects qui paraissent particulièrement importants dans sa manière de penser le développement et pour comprendre pourquoi il n'avait pas besoin de revoir le rapport applicationniste entre psychologie et pédagogie. Ce sont ceux-là mêmes qu'il met en évidence quand il parle du rapport entre psychologie et enseignement dans quatre textes dans lesquels il a travaillé et discuté ce problème⁶³.

⁶² Hofstetter (sous presse) décrit très en détail les arrière-fonds institutionnels de ce changement ; voir aussi Hofstetter (2004).

⁶³ Le premier texte, intitulé « Méthodes nouvelles, liens avec la psychologie » (1935), présente, dans une perspective psychologique les méthodes nouvelles en éducation ; le deuxième, écrit pour l'UNESCO en 1948, traite du droit à l'éducation ; le troisième, intitulé « Education et Instruction – 1935 » (1965) a été écrit trente ans après le premier pour faire un bilan des évolutions en matière d'enseignement ; le dernier texte, « Où va l'éducation » (1971), élabore un programme d'éducation pour les années à venir. Ces textes couvrent donc une période d'une trentaine d'années et pourtant ne varient pour ainsi dire pas sur le fond. On peut presque les lire comme un seul texte, en tout cas du point de vue qui nous intéresse ici. Pour un exemple concret du rapport entre psychologie et pédagogie, voir Piaget 1933 ; nous le discuterons brièvement plus bas. D'autres textes dédiés à la pédagogie et à l'éducation traitent moins le problème qui nous intéresse ici : par exemple, Piaget 1932, 1942, et les 4 articles publiés dans *L'école*

Piaget parle tout d'abord évidemment du « développement », en ajoutant très régulièrement à ce mot l'adjectif « spontané » ou « naturel », ce dernier terme étant parfois mis entre guillemets. Par cette qualification du processus, il met en évidence que le moteur du développement se trouve *dans* le sujet qui *se* développe, le développement de l'intelligence étant conçu comme un mécanisme d'équilibration par des autorégulations qui permettent de dépasser des incohérences, des crises, des déséquilibres, grâce à l'élaboration de structures nouvelles qui englobent et qui transforment celles qui précèdent. Ces moments de déséquilibre dépendent essentiellement, voire exclusivement, de l'activité du sujet sur son environnement et nullement de l'action éducative extérieure. Deuxièmement, ces structures qui vont des systèmes d'actions les plus élémentaires sensori-motrices jusqu'aux opérations concrètes et formelles, sont le résultat de coordinations d'actions, ces actions prenant des formes de plus en plus intériorisées, réflexives ; ils organisent le réel au lieu de le copier, dit Piaget, lâchant ainsi une flèche contre l'empirisme. Il s'agit de constructions qui sont issues de l'action du sujet sur le réel – expression qui apparaît souvent dans le discours piagétien – et qui permettent de connaître le réel par son assimilation à des structures de transformation. En agissant sur des objets, le sujet les transforme et c'est en saisissant les mécanismes de cette transformation qu'il construit les structures. Troisièmement, le développement de l'intelligence se fait sous forme de construction et de transformation de structures qui caractérisent des stades à travers lesquels tout enfant passe nécessairement et dont dépendent d'ailleurs les représentations figuratives du réel. L'enfant élabore d'abord des opérations sensori-motrices, permettant par coordination de découvrir par exemple la permanence de l'objet ou de construire un espace simple ; ensuite, il passe par une période dite pré-opératoire, caractérisée par le fait que les objets sont représentés et représentables indépendamment de leur présence, ce qui pose toute une série de problèmes nouveaux de coordination d'actions sur ces objets et conduit à l'égoïsme caractéristique de cette période. Puis, au stade des opérations concrètes, l'enfant construit la réversibilité opératoire qui est encore relativement proche de l'action portant sur des objets ou des réalités directement représentables et comprenant des opérations comme la réunion et dissociation de classes, la synthèse de l'inclusion de classe et de la sériation débouchant sur le nombre, etc. ; et finalement, l'adolescent acquiert la capacité d'opérer non plus seulement sur des représentations d'objets manipulables, mais sur des hypothèses, sur des propositions ; il construit la

libératrice, présentés par Parrat-Dayana (1994). Une étude plus approfondie devrait en outre tenir compte, entre autres, des nombreux rapports rédigés par Piaget en tant que directeur du Bureau International de l'Éducation, 1929-1967 ; on en trouve cependant un reflet assez fidèle dans le texte de 1965.

pensée propositionnelle caractérisée par une série de nouvelles opérations qui sont formelles, notamment les combinatoires.

Trois aspects sont ainsi mis en évidence par Piaget lui-même dans le contexte de la discussion du rapport psychologie et pédagogie : le développement est un processus spontané, naturel ; les structures opératoires ou l'intelligence sont le résultat de l'action des acteurs sur le réel ; cette action sur le réel aboutit à des structures de niveaux différents, s'échelonnent dans une suite nécessaire, identique pour tous dans toutes les cultures. Sur la base de ces propositions théoriques, résumées ici de manière extrêmement rapide, Piaget réfléchit dans les textes mentionnés sur l'instruction et l'enseignement en mettant en évidence deux points essentiels qu'il aborde lui-même de manière synthétique, en opposant sa manière de voir, qui s'inscrit dans la mouvance des « méthodes nouvelles », à celle de l'école traditionnelle. Pour opérer cette opposition, il distingue d'une part la structure de la pensée – ceci correspondrait à l'anatomie de l'organisme au point de vue du corps – et d'autre part le fonctionnement de la pensée – l'analogue serait les relations fonctionnelles étudiées par la physiologie. L'école traditionnelle, dit-il, travaille comme si les structures de la pensée étaient toujours identiques. Puisque l'enfant est perçu comme structurellement identique à l'adulte, l'apport de connaissances peut se faire élément par élément, l'acquisition des connaissances étant essentiellement vue comme une entreprise de cumul de connaissances qui s'ajoutent les unes aux autres, aboutissant à un édifice complexe. Fonctionnellement par contre, l'école traditionnelle traite l'enfant comme étant différent de l'adulte puisqu'il est capable de recevoir passivement des informations, d'acquérir sans agir et sur commande des connaissances qui lui sont transmises. On devine immédiatement, à travers cette description, que l'école et les méthodes nouvelles sont, elles, caractérisées d'une part par le fait que les structures de pensée de l'enfant sont perçues comme fondamentalement différentes de celles de l'adulte, mais que, par contre, l'enfant fonctionne selon une logique qui est la même pour tout être humain puisqu'il est actif, mû par des intérêts et des besoins.

Ces idées fortes de continuité fonctionnelle et de discontinuité structurelle ont des répercussions précises pour l'enseignement et le rôle de l'enseignant. La continuité fonctionnelle aboutit à la revendication qu'il faut « faire une part essentielle à la recherche spontanée de l'enfant ou de l'adolescent en exigeant que toute vérité [sic] à acquérir soit *réinventée* par l'élève » (1948, p. 19). « Toutes les fois qu'on apprend quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer [...] ou de le découvrir, inventer ou réinventer »⁶⁴. Dans cette conception de l'enseignement/apprentissage, l'enseignant devient « un animateur » (1948, p. 19) qui n'intervient que pour

⁶⁴ Extrait d'un cours. Cédérom *Jean Piaget*, Genève, Université de Genève, 1996; sans référence.

créer des situations susceptibles de permettre à l'enfant de réinventer la vérité déjà trouvée par ailleurs. La question n'est pas celle de trouver la voie la plus efficace pour s'approprier des savoirs socialement élaborés ou de fournir dans des situations complexes des outils pour résoudre des problèmes, mais véritablement de donner à l'enfant la possibilité de redécouvrir à nouveau ce qui était déjà découvert et ceci sans intervention de l'animateur enseignant, sauf celle de créer des situations et éventuellement de donner des contre-exemples. Cette manière de décrire la conception piagétienne de l'enseignement peut paraître caricaturale, mais elle découle directement du fait que les structures sont le résultat *immédiat* de l'action sur le réel, le seul médiateur étant les structures déjà construites par le sujet. Dans ce raisonnement, contrairement à l'approche de Vygotski, il n'y a pas lieu de penser des instruments psychologiques comme les mots, les techniques de comptage, le calcul ou encore les représentations graphiques, etc. Cette absence dans la théorisation a pour conséquence que la construction de connaissances ne peut être conçue que comme réinvention, dans des situations propices à cela.

La conception de la discontinuité structurelle a des conséquences tout aussi précises. Piaget part de l'idée que l'élève se situe à un stade donné à un âge donné.

L'étude psychologique des notions logiques et mathématiques de l'enfant a montré qu'il existait un développement réel et spontané de ces notions, indépendantes des connaissances proprement dites à l'école et en famille. Il y a donc tout un ajustement des méthodes didactiques aux données psychologiques du développement à faire. (1971, p. 85)

Le développement est naturel et spontané et se fait en bonne partie en-dehors de toute influence éducative. D'ailleurs les recherches menées par lui ont toujours été conçues de telle manière à évacuer dans la mesure du possible tout effet de l'intervention éducative. Il le dit de manière particulièrement claire à propos du développement des notions géométriques et de l'enseignement géométrique où il regrette qu'étudier les réponses des élèves « c'est étudier l'adaptation de la pensée de l'enfant aux connaissances scolaires, ce qui constitue un objet d'analyse fort intéressant en soi, mais propre à la psychologie pédagogique et non pas à la psychologie génétique » (Piaget, Inhelder & Szeminska, 1948, p. 426). Quelle est alors la fonction de cette dernière, qui peut par exemple prendre la forme de l'enseignement ? La réponse de Piaget est là encore très claire. Il utilise la métaphore de la nourriture (1935, p. 248) que constituerait l'enseignement ; ce dernier peut augmenter le rendement des élèves et même accélérer leur croissance spirituelle sans nuire à sa solidité, mais il n'intervient en rien dans le processus même du développement autrement que comme facteur d'accélération ou de ralentissement. « Je ne crois pas qu'il y ait même avantage à chercher à accélérer le développement de l'enfant au-delà de

certaines limites », dit-il d'ailleurs à ce propos⁶⁵. En fait, Piaget pense le développement de l'intelligence en analogie – peut-être est-ce d'ailleurs plus qu'une simple analogie – avec le processus embryologique dans lequel il distingue phéno- et génotypie : le génotype du développement est défini pour ainsi dire génétiquement, non pas au sens que tout est déjà là, mais qu'il y a continuité fonctionnelle qui aboutit automatiquement, spontanément et de manière autonome toujours au même résultat; ce développement qui est la réalisation du génotype peut cependant prendre des formes d'apparition différentes selon les conditions dans lesquelles s'opère le développement, par exemple selon la nourriture intellectuelle qu'a reçue l'élève.

Ces conceptions ont quelques conséquences inattendues que n'hésite pas à tirer Piaget dans les textes analysés. La première est la plus étonnante : dans deux des textes cités (1948 et 1965), Piaget introduit une séparation nette entre d'une part les branches scientifiques et mathématiques pour lesquelles il insiste fortement sur la nécessité de la réinvention ou reconstruction et d'autre part les branches littéraires à l'intérieur desquelles il traite plus particulièrement l'histoire, les langues anciennes et la philosophie, qui pourraient être apprises selon des principes différents. Regardons plutôt :

Il est des matières comme l'histoire, le français ou l'orthographe dont le contenu a été élaboré ou même inventé par l'adulte et dont la transmission ne soulève que des problèmes de meilleure ou moins bonne technique d'information. Il existe au contraire des branches dont le mode de vérité qui les caractérise ne dépend pas d'événements plus ou moins particuliers ayant résulté de multiples décisions individuelles mais d'une recherche et de découvertes au cours desquelles l'intelligence humaine s'affirme avec ses propriétés d'universalité et d'autonomie. Une vérité mathématique ne relève pas des contingences d'une société adulte mais d'une construction rationnelle accessible à toute intelligence saine. (1965, p. 44)

Cette citation montre bien le mode de penser qui découle des principes psychologiques et de leur application à l'enseignement. La raison profonde de la bipartition introduite par Piaget réside dans la conception de la construction des structures, les connaissances n'étant que des assimilations du réel à ces structures. Les actions portent en quelque sorte sur du réel physique concret, immédiat, « vécu », à savoir sur des objets quelconques, en dehors de toute signification sociale, ceci résultant d'une intelligence conçue comme opérations mathématiques et logique ou physiques. Ce point de départ ne peut qu'aboutir à une scission profonde entre représentations d'objets « réels » – la fonction symbolique au sens de Piaget étant le fruit d'un processus de coordination entre processus d'imitation intériorisée et jeu

⁶⁵ Extrait d'un cours. Cédérom *Jean Piaget*, Genève, Université de Genève, 1996; sans référence.

symbolique qui, conceptuellement, n'est pensée que pour la représentation du réel matériel et aboutissant à des significations individuelles – et autres significations, socialement élaborées et portant sur des objets sociaux et sémiotiques. D'où la conséquence assumée par Piaget : « On ne réinvente pas le latin ni l'histoire et l'on ne saurait se livrer à des expériences [...] sur la civilisation grecque » (1948, p. 35)⁶⁶. Dans le système piagétien du développement de l'intelligence, il n'y a pas de place pour le langage et sa construction ; il n'y a pas de place pour le discours sur le passé ou sur le présent ; il n'y a donc pas de possibilité de penser l'apprentissage dans ces domaines comme construction avec des obstacles et des dépassements. En conséquence, l'apprentissage est vu comme simple assimilation de connaissances transmises. Les principes d'un enseignement actif trouvent ici des limites très précises.

Prenons plus en détail l'exemple de l'enseignement de l'histoire (Piaget, 1933) ; il illustre parfaitement cette position qui fait abstraction des contenus ou les traite comme des données naturelles du vécu immédiat sur lesquelles l'action a prise. Quelle peut être la contribution de la psychologie dans ce domaine ? Indépendamment de toute réflexion pédagogique ou didactique, de toute enquête sur les modes d'enseignement qu'ont vécus les enfants, le psychologue tente de « de dégager le mécanisme des faits » en ce qui concerne la question « comment l'enfant se représente le passé non vécu » (p. 8). En effet, « rien ne semble plus propre à déterminer la technique de l'enseignement de l'histoire qu'une étude psychologique des attitudes intellectuelles spontanées de l'enfant » (p. 13). Et Piaget de poser aux enfants des questions telles que : « Quelles sont les 'choses' que nous avons aujourd'hui et qu'on ignorait alors [au temps de l'Escalade en 1602 ou de Guillaume Tell au 13^e siècle] ? ». On ne voit pas comment les mécanismes fonctionnels piagétiens du développement pourraient se déployer dans ce terrain qui est dès l'origine purement symbolique, où il n'y a ni résistance physique ni obstacle, où l'abstraction des formes d'actions n'opère guère spontanément, autrement dit : où les formes de pensée ne peuvent plus être déduites des formes d'action, mais se trouvent préformées dans le langage et les discours parce que précisément elles portent sur du « passé non vécu ». Pour expliquer les faits qu'il a observés à partir de ses questions, Piaget recourt par conséquent au *deus ex machina* de l'explication de la pensée enfantine : « L'égocentrisme se retrouve ainsi dans le domaine historique comme il existe dans toutes les représentations de l'enfant » (p. 8). Cet égocentrisme sera dépassé par la coordination des actions portant sur le réel et le vécu. Étant donné sa nature de connaissance du passé non vécu, l'histoire et son enseignement ne sauraient y contribuer de manière

⁶⁶ Notons que pour pallier l'absence d'expérience scientifique pour les littéraires, Piaget propose de les envoyer aussi dans l'enseignement des sciences ; et de leur faire faire des expériences psychologiques.

décisive et une simple transmission de connaissances, au bon moment défini psychologiquement, suffira à transformer les représentations idéologiques.

La deuxième conséquence intéressante est l'exigence d'interdisciplinarité dans l'enseignement. Le peu de cas fait des contenus dans l'approche piagétienne en est sans doute la raison. Partant du constat de la nécessité d'interdisciplinarité et d'une tendance, évident à son avis, de disparition des frontières entre disciplines, Piaget prône une formation scolaire interdisciplinaire. L'école doit préparer la capacité de travail interdisciplinaire et il s'agit donc de multiplier les enseignements allant dans ce sens. L'arrière-fond épistémologique de cette revendication est le structuralisme : « C'est sur ce structuralisme de plus en plus conquérant et généralisé qu'il [l'enseignement des sciences] doit mettre l'accent avec tout ce que cela comporte de vision interdisciplinaire » (1948, p. 31).

La troisième conséquence de l'approche piagétienne est la primauté absolue du psychologique sur le pédagogique. Au niveau disciplinaire, ceci s'exprime comme un rapport de dépendance nette de la pédagogie expérimentale par rapport à la psychologie. Selon Piaget, la pédagogie expérimentale aurait essentiellement la tâche d'observer et d'évaluer le rendement des méthodes d'enseignement ; c'est un travail de description de ce qui se passe à l'intérieur de l'école. Il donne un exemple éloquent pour comprendre la différence entre les deux branches et leur rapport, à savoir décider si la meilleure manière d'apprendre à lire consiste à débiter par les lettres ou s'il vaut mieux procéder en ordre inverse selon la méthode globale de Decroly, en ajoutant qu'on pourrait éventuellement encore trouver une troisième manière d'enseigner. Dans ce contexte, la tâche de la pédagogie expérimentale est de décrire les effets de ces différentes manières d'enseigner. La psychologie viendra ensuite – Piaget le dit très explicitement – expliquer les différences entre les méthodes à travers une conceptualisation des opérations cognitives. Et encore une fois, c'est l'analogie avec la médecine qui est censée éclairer le rapport entre les deux disciplines : « La pédagogie expérimentale a besoin de la psychologie au même titre que la médecine repose sur la biologie ou la physiologie, sans se confondre avec elle » (1965, p. 39).

Regardons et interprétons un peu plus en détail cette analogie : elle indique l'extériorité radicale du pédagogique par rapport à la psychologie, de toute intervention éducative qui est l'objet de la pédagogie par rapport au développement qui est l'objet de la psychologie (de l'enfant). La physiologie et la biologie sont, de toute évidence, indépendantes de données médicales ; il ne saurait y avoir un effet de facteurs médicaux sur des données physiologiques et biologiques. Inversement, la médecine ne peut que prendre comme données incontournables, non modifiables, celles avérées par les deux sciences mères. C'est un rapport d'extériorité et son utilisation comme analogie est le reflet non pas d'un rapport réel entre données pédagogiques et psychologiques, mais d'un découpage épistémologique qui les sépare

radicalement. Dans ce découpage, la forme scolaire par exemple, qui est l'une des formes d'intervention éducative sociale, est conçue comme purement contingente par rapport à la construction des savoirs, des modes de penser et de parler, des modes de perception du monde. Il n'est pas possible de nier totalement son influence, ce qu'exprime bien, de manière minimale, la métaphore privilégiée du jardinier qui en préparant le terreau et en arrosant les plantes intervient sur le développement, ou celle de la nourriture qui permet le développement, sans l'affecter directement. Mais précisément, l'intervention est extérieure ; le développement est vu comme essentiellement naturel.

Vygotski, ou l'ébauche d'un autre paradigme

Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, notamment dans le chapitre 3, on peut dire que l'œuvre de Vygotski se caractérise essentiellement par le fait qu'elle esquisse un paradigme qui définit d'emblée l'éducation, et plus particulièrement l'enseignement, comme le développement artificiel de l'être humain et montre en quoi la forme scolaire de l'intervention éducative est la condition nécessaire pour l'apparition de certaines formes cognitives. Cette thèse qui diffère fondamentalement de celles avancées par Piaget prend appui sur deux aspects généraux tout à fait essentiels de l'approche vygotskienne.

Premièrement, Vygotski (1935/1994) distingue le développement humain d'autres formes de développement, notamment celui, biologique, des espèces, ou historique, des sociétés : tout comme les autres, ce développement peut être d'une part conçu très traditionnellement comme étant mû par son mouvement propre, comme étant « automouvement », dit Vygotski en empruntant à la philosophie dialectique de Hegel et d'autres une catégorie fondamentale ; mais contrairement aux autres, il doit en même temps être pensé à partir de son résultat qui est dans une certaine mesure déjà présent dans l'environnement dans lequel il se produit. Le développement est donc contraint par le résultat, non pas qu'il serait déjà préprogrammé de l'intérieur, comme l'est le développement embryologique, qui est le modèle piagétien, mais de l'extérieur par le résultat vers lequel il va tendre. Il s'agit de formes, historiquement et culturellement variables, appelées « finales » ou « idéales », dans le sens qu'elles agissent comme modèles de ce vers quoi va ce développement. Ceci ne signifie aucunement qu'elles le définissent d'emblée et totalement ; elles le mettent plutôt sous une tension qui n'est définie non pas seulement à partir du développement même – c'est l'automouvement –, mais aussi par une interaction entre ce développement qui se fait et la forme idéale extérieure vers laquelle il va. Radicalement différente de la forme historique (essentiellement non téléologique) et embryologique (essentiellement préformée), celle du

développement de l'être humain doit être conçue en des catégories de pensée en grande partie spécifiques.

Quelle est cette autre manière de penser ce développement ? Ici, intervient le deuxième aspect essentiel de la théorie vygotskienne du développement. Nous l'avons vu en détail dans le chapitre 2 : le fait central de sa psychologie est la médiation des fonctions psychiques par des outils sémiotiques. La construction de nouvelles fonctions psychiques n'est par conséquent pas le résultat de l'interaction entre seulement deux pôles, le sujet et le réel, comme chez Piaget, mais entre trois : le *sujet* qui agit sur le *monde* – le monde pouvant être ici ses propres processus psychiques – à l'aide d'*outils* psychologiques ou sémiotiques ; la construction de nouvelles fonctions psychiques est précisément conçue comme transformation des propres processus psychiques par l'intégration de ces outils psychiques. L'intervention éducative, et plus particulièrement l'enseignement, ne peut pas être simplement une nourriture, le développement, se faisant lui en toute autonomie ; elle donne une forme particulière au développement par le fait qu'elle met à disposition des personnes des instruments qui permettent la transformation et la construction de leurs propres processus psychiques.

Dans une telle perspective, on peut montrer, me semble-t-il, que la forme scolaire⁶⁷ contient en elle-même une série de contraintes – nous pensons ici notamment au fait de la rupture entre l'expérience quotidienne et l'expérience scolaire, la disciplinarité des matières, la nécessité de la présentation progressive des contenus selon une logique qui n'est plus la logique du développement spontané mais une logique au moins partiellement définie par les contenus enseignés – qui rendent possible l'accès à des modes de penser et de parler qui sont à construire scolairement, et qui présupposent tous une distanciation par rapport aux processus psychiques qui sont la base de ces modes : distanciation dans le langage, distanciation dans la pensée, distanciation également dans la mémorisation, etc. Les différentes dimensions de la forme scolaire ne sont pas considérées, comme c'est souvent le cas, comme des facteurs empêchant le développement, mais comme des conditions qui sont nécessaires à, ou du moins facilitent, la construction de certaines capacités psychiques, notamment celles liées à la maîtrise de techniques culturelles comme l'écriture, la démarche scientifique ou encore les formes complexes d'expression musicale et artistique. Le concept de médiation est lié à un autre qui est aujourd'hui très souvent utilisé, rarement d'ailleurs à bon escient, celui de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985a). Ce dernier permet de lier deux conceptions apparemment paradoxales du développement, à savoir qu'il est d'une part automouvant,

⁶⁷ Nous avons ailleurs donné une définition plus précise de ce concept, à la suite notamment des précisions de Thévenaz (2006) ; Schneuwly, 2007 ; Schneuwly et Dolz, 2008, chapitre 1.

qu'il y a toujours quelqu'un qui *se* développe, et que d'autre part cet automouvement se fait dans un espace qui, lui, est contraint par le résultat auquel il doit aboutir, par l'espace défini socialement et scolairement, par les exigences extérieures.

La forme scolaire et la différence structurelle et fonctionnelle

En reprenant l'opposition entre dimensions fonctionnelle et structurelle proposées par Piaget, on pourrait dire en résumé ceci par rapport à la démarche historico-culturelle inaugurée par Vygotski : si l'enseignement traditionnel voit l'enfant comme structurellement identique à l'adulte et fonctionnellement différent de lui, si l'approche piagétienne, et plus généralement celle de l'école active qu'il prend comme référence, traite l'enfant comme structurellement différent et fonctionnellement identique, on pourrait dire que l'approche historico-culturelle, qui prend au sérieux la forme scolaire, implique de voir qu'on se trouve en fait dans une situation où l'enfant est à la fois structurellement et fonctionnellement différent ; ceci implique notamment qu'il faut définir comme objet psychologique non pas l'enfant générique, mais l'enfant en tant qu'élève. Enseignement, apprentissage et développement entrent dans un rapport spécifique qu'il s'agit de décrire et d'expliquer.

Cette définition du rapport entre enseignement et développement a des répercussions disciplinaires importantes. Nous avons déjà rappelé les oscillations terminologiques de Claparède. Vygotski, lui, a commencé à travailler comme psychologue et a puissamment contribué à la définition de ce domaine (1927/1999). Mais il a publié quasi exclusivement des travaux sur la pédologie, ce qui a même amené Mecacci (1983) à proclamer que le scientifique soviétique se considérait uniquement comme un pédologue. Psychologie ? Pédagogie ? Pédologie ? Vaine question sans doute sous cette forme. Néanmoins réapparaît le problème des découpages disciplinaires qui, sans aucun doute, forment fortement la manière de penser l'être humain, et plus particulièrement les questions cruciales d'enseignement, apprentissage et développement. Il n'est pas exclu de penser par exemple que la position psychologique dominante qui conçoit l'enseignement dans un rapport d'extériorité et qui se situe dans une continuité, réclamée d'ailleurs explicitement par Claparède, avec la pensée de Rousseau, prend souvent la forme disciplinaire de la pédagogie, tandis que celle que nous venons de voir se trouve dans une lignée qui s'oppose souvent explicitement à Rousseau, par exemple de manière particulièrement précise chez

Condorcet⁶⁸, et s'articule souvent comme didactique. Vieilles questions qui reprennent de l'importance au moment où la psychologie se dissout en sciences cognitives, où la pédagogie, sous forme de sciences de l'éducation, est appelée à participer plus étroitement à la gestion du système scolaire, et où se font jour, sous formes multiples, des didactiques très dépendantes des découpages scolaires traditionnels.

⁶⁸ Dans leurs notes aux mémoires sur l'instruction publique, Coutel et Kintzler (1994) remarquent « que Condorcet n'écrit jamais le terme pourtant disponible de 'pédagogie'. Condorcet utilise le plus souvent les expressions 'art didactique', 'art d'enseignement', ou 'ordre didactique des sciences' » (p. 293).

PARTIE III
VYGOTSKI ET L'ECRITURE

CHAPITRE 7

LA CONCEPTION VYGOTSKIENNE DU LANGAGE ECRIT

Vygotski voit la construction du langage écrit comme une transformation profonde du rapport du sujet à son propre processus de production langagière. Ceci concerne aussi bien l'action langagière globale (but, destinataire, situation de production) que le processus de planification et l'utilisation des unités langagières. D'un point de vue historique et ontogénétique, le langage écrit, forme particulière de monologue, est conçu comme une fonction psychique supérieure, dont la construction suppose de puissants moyens de médiation sémiotique. Ce rôle est assumé par des formes particulières de langage intérieur et par des systèmes d'unités linguistiques qui ont comme objet privilégié d'autres unités linguistiques.

Vygotski est sans doute l'un des auteurs les plus cités dans les travaux sur le langage écrit. Les passages les plus en vue sont ceux du 6^e chapitre de *Pensée et langage* (p. 259s). Vygotski y rejette d'emblée la position qui dit que, pour l'acquisition du langage écrit, l'élève passe par les mêmes stades que pour le langage oral : « Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière [...] (il est) l'algèbre du langage [...] (il) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotski, 1934/1985a⁶⁹, p. 260s).

Ce chapitre développe cette thèse vygotskienne en quatre parties : nous présenterons d'abord la définition du langage écrit comme fonction psychique particulière ; puis nous aborderons le caractère historique du langage écrit ; l'exposé, dans la troisième partie, du modèle vygotskien de production langagière me permettra finalement, dans la quatrième partie, de développer l'idée de médiation sémiotique qui est à la base de toute construction de nouvelles fonctions psychiques, donc aussi du langage écrit.

⁶⁹ Dans la suite de ce chapitre, les pages sans autre indication se réfèrent à l'ouvrage *Pensée et langage*.

Qu'est-ce que le langage écrit ?

Vygotski ne donne pas une définition explicite du langage écrit, mais ses nombreuses remarques permettent de reconstruire une conception très nuancée. Dans un premier temps, il met surtout en évidence les particularités suivantes.

L'enfant doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage, le son. Cette expression un peu maladroite – l'écriture n'est-elle pas aussi sensible sur un autre registre, la vision – peut être explicitée comme suit : l'acquisition du langage écrit passant par l'élaboration de représentations de phonèmes, suppose – du moins dans le système alphabétique – l'établissement d'un système complexe de correspondances entre phonèmes et graphèmes. Apprendre à écrire signifie « passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots », à la « symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire (à la) symbolisation au second degré » (1935/1983, p.260). Il faut souligner que Vygotski parle ici de l'apprentissage du langage écrit. Il mentionne ailleurs que l'automatisation de celui-ci, sa maîtrise véritable, permet un accès direct au sens, sans passer par la mise en correspondance oral-écrit (p. 289).

Le deuxième aspect mis en avant par Vygotski est l'absence d'un interlocuteur. Le langage écrit est par conséquent « un discours-monologue [...] avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré ».

Cette particularité prend toute son importance quand on la met en rapport avec celle de la motivation de l'écrit. A l'oral, dans le dialogue, « chaque phrase, chaque conversation est précédée de l'apparition d'un motif, c'est-à-dire pour quelle raison je parle, à quelle source d'impulsions et de besoins affectifs s'alimente cette activité. La situation impliquée par le langage oral crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours. [...] Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique; l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore. Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours » (p. 261). Ailleurs il dira: « Le dialogue [...] est une chaîne de réactions » (p. 364). Par contre, « pour le langage écrit nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée. En un certain sens l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre » (p. 261).

On peut paraphraser ce que Vygotski décrit dans ces quelques lignes en disant que la construction du langage écrit passe par une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière. Si, dans le langage oral dialogique

de l'enfant, on se trouve face à une régulation de l'activité qui se fait, comme le dit Vygotski, par le déroulement même de l'activité, par les besoins qui naissent de l'effet même produit par la parole, dans le langage écrit le contrôle est essentiellement intérieur : aussi bien en ce qui concerne la représentation du destinataire que celle des buts langagiers.

Vygotski subsume les observations faites sur le fonctionnement du langage écrit sous deux étiquettes qui résument l'essentiel des différences entre langage oral et écrit : le premier est « non conscient et involontaire », l'autre est « conscient et volontaire » (p. 265), et ce à plusieurs niveaux. Nous venons de voir le rapport de l'énonciateur à la situation de production; mais Vygotski parle aussi d'une construction volontaire des phrases, d'une re-création volontaire et intentionnelle du mot sonore à partir de lettres isolées, d'« un travail volontaire sur les significations des mots et leur disposition dans un certain ordre de succession » (p. 262). On peut donc parler d'un rapport conscient aussi bien en ce qui concerne les processus psychiques (représentation de la situation, du but, de l'interlocuteur; processus de planification) qu'en ce qui concerne les unités linguistiques. Il s'agit là du cœur même de la conception vygotskienne du langage écrit : ce qui change lors du passage du langage oral au langage écrit est le rapport même du sujet à son propre processus de production. Nous retrouvons pour le langage écrit ce qui est un leitmotiv dans toute l'œuvre vygotskienne : « Dans le comportement de l'homme, nous rencontrons une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler les processus psychiques » (1930/1985, p. 39).

Vygotski revient dans un autre contexte – celui de la définition du langage intérieur – sur le langage écrit en introduisant une perspective qui paraît fondamentale pour bien situer celui-ci dans l'ensemble du système psychique de production langagière. Son point de départ ici est différent. Vygotski y souligne l'importance de la diversité fonctionnelle du langage : « Les formes du langage différant par la fonction qui leur est assignée ont chacune leur propre lexique, leur grammaire, leur syntaxe [...] la distinction fondamentale entre la forme du dialogue et la forme du monologue prend une signification primordiale » (p. 361).

L'entrée en matière ne se fait donc pas par la distinction oral *versus* écrit, mais par la situation de production et la fonction. Elle permet de relativiser la dichotomie oral/écrit et de situer dialogue et monologue d'un point de vue psychologique comme processus de niveaux différents : « Le dialogue, qui est sans aucun doute un phénomène de culture, est en même temps un phénomène de nature dans une plus grande mesure que le monologue. Pour la recherche psychologique, il ne fait pas de doute que le monologue représente une forme de langage supérieure, plus complexe, qui historiquement s'est développée plus tard que le dialogue » (p. 363). Autrement dit et pour utiliser la terminologie vygotskienne : le monologue est une fonction psychique supérieure qui se construit par la transformation

d'une fonction déjà existante, le dialogue, par un meilleur contrôle du processus psychique.

Ces derniers passages permettent de nuancer la position vygotskienne à propos du langage écrit : celui-ci apparaît comme une forme particulière de monologue. Le monologue, construction relativement tardive du point de vue historique et ontogénétique, nécessite une transformation importante du fonctionnement langagier : le processus de planification s'intériorise ; la représentation de la situation de communication, et notamment du destinataire, s'élabore indépendamment de la situation matérielle de production ; le motif de l'activité langagière ne découle pas du déroulement même de l'activité, mais est construit. Le langage écrit ajoute des dimensions importantes : la lenteur de l'acte accentue l'aspect volontaire comparé à la chaîne de réactions du dialogue ; le langage écrit constitue un second système de symbolisation par rapport à l'oral. L'essentiel pour Vygotski semble être le changement du rapport du sujet à son propre langage et à la situation de production, avec, comme vecteurs, les dimensions « volontaires et conscientes », aussi bien pour les processus psychiques impliqués que pour les unités linguistiques, résultat de ce processus. Les « signes » sont utilisés de manière de plus en plus indépendante du contexte social et matériel de leur utilisation. Notons qu'il s'agit là à la fois d'un présumé et d'un effet de la construction du langage écrit : on peut véritablement parler d'une nouvelle fonction psychique.

Histoire et préhistoire du langage écrit

Vygotski aime à citer la phrase de Blonskij : « Le comportement peut être compris uniquement comme histoire du comportement » (Vygotski, 1930/1985, p. 44). Le contexte donne à cette citation un sens précis : toute fonction psychique supérieure est un produit social et a donc une histoire qu'il faut reconstruire d'un point de vue psychologique ; chacune a aussi une genèse que la psychologie se doit de reconstituer. Vygotski a posé quelques jalons pour l'analyse du langage écrit sous cette double perspective.

Le travail sur l'histoire sociale du langage écrit, publié en collaboration avec Luria, n'est malheureusement accessible qu'en russe (Vygotski & Luria, 1930). Rissom (1985) en résume les principaux aspects : « Vygotski présente le développement de l'écriture comme le passage progressif de signes eidétiques, qui médiatisent la fonction mnésique, aux pictographes, idéographes et hiéroglyphes vers des systèmes d'écritures plus développées » (p. 335*).

L'analyse des grandes étapes du développement de l'écriture n'est pas suffisante pour comprendre l'historicité de la fonction psychique qu'est le langage écrit. En se limitant à une telle analyse, on pourrait croire qu'à un système d'écriture donné, par exemple alphabétique, correspond une

fonction psychique homogène. On sait aujourd'hui qu'il n'en est rien. La place et le statut de l'écrit changent fondamentalement d'une formation sociale à une autre, et le statut du langage écrit dans le système psychique en est profondément affecté. Quelle est la place de l'écriture à l'intérieur d'une formation sociale donnée et quels sont les comportements langagiers que développe une société ? Ce n'est pas le lieu ici de répondre à ces questions. Quelques faits suffiront pour esquisser des pistes de travail.

Dans leur étude, Cole et Scribner (1981) comparent, du point du fonctionnement cognitif général, les Vai, peuple africain alphabétisé en dehors de toute structure scolaire, dans des pratiques fortement liées à la religion, à des personnes vivant dans d'autres formations sociales où l'école joue un rôle important. La capacité d'écriture n'a pas du tout les mêmes effets dans les deux cas. On peut sans doute attribuer la différence aux pratiques spécifiques auxquelles est liée l'écriture. Même à l'intérieur de la brève histoire du système scolaire d'alphabétisation il est possible de constater des changements de pratiques dont on peut supposer qu'elles donnent lieu à des rapports différents à l'écrit, voire à des « langages écrits » différents, c'est-à-dire des systèmes psychiques différents de production langagière à l'écrit (Schneuwly, 1988). Les différents moyens technologiques finalement (imprimerie, machine à écrire, ordinateurs) médiatisent, et façonnent par là même, l'accès et le rapport du sujet à l'écriture (Bridwell-Bowels, Johnson & Brehe, 1987)⁷⁰.

L'essentiel à retenir est ce qui suit : une approche vygotskienne du langage écrit ne peut pas aborder celui-ci comme une donnée purement cognitive, un appareil ou un système psychique propre à un individu, appareil qui serait neutre par rapport au contexte social qui le rend possible et nécessaire. Au contraire, le contexte forme et façonne le système ; poser ainsi le problème correspond à une approche historico-culturelle, terme que Vygotski utilisait pour caractériser son approche psychologique.

Vygotski a décrit les difficultés que l'élève doit surmonter pour construire le langage écrit, mais il n'a pas analysé à proprement parler ce développement. Par contre, il a écrit un texte programmatique sur la préhistoire du langage écrit, ce terme se référant ici à l'histoire individuelle.

Dans trois domaines, les enfants construisent les présupposés leur permettant à un certain moment d'accéder à l'écriture : jeu de rôle, dessin et formes primitives, non conventionnelles, d'écriture. Dans ces trois activités, les enfants découvrent, à des niveaux très différents, un même aspect : la possibilité d'un symbolisme de deuxième degré, c'est-à-dire la découverte qu'un objet, ou un dessin, représente un autre objet et qu'il n'est pas simplement un objet avec des caractéristiques similaires. Pour l'écriture, l'enfant prend conscience à un certain moment qu'elle ne dénote pas

⁷⁰ Cette question du contexte historico-culturel des pratiques d'écriture est développée dans le prochain chapitre.

directement des objets, mais représente le langage parlé. Ces différentes lignes de développement, apparemment tout à fait disjointes, contribuent toutes à la construction des premières formes du langage écrit.

Une telle vision du développement de l'écrit, et plus particulièrement de sa préhistoire, a des implications pratiques directes que Vygotski formule explicitement : il faut apprendre plus tôt à écrire, avant d'aller à l'école ; il faut apprendre dans des contextes qui ont un sens, qui font apparaître la nécessité de l'écriture ; il faut apprendre « naturellement », c'est-à-dire : enseigner non pas des lettres, mais un langage, le langage écrit.

Parler de préhistoire suppose qu'il y a aussi une histoire au niveau de l'individu. Nous avons vu quels en étaient les vecteurs principaux : rapport conscient et volontaire au langage, à la situation, aux produits du processus de production. Cette histoire de l'écrit n'a pas été abordée par Vygotski. Nous allons essayer de poser quelques jalons sur la base des vecteurs définis par Vygotski en nous centrant sur les outils à disposition des apprenants dans leur processus d'apprentissage ; autrement dit, en abordant le problème de la médiation sémiotique de la fonction psychique qu'est le langage écrit. Mais avant d'entrer en matière sur les processus à modifier, il est utile d'esquisser, de manière générale, un modèle de production langagière pour mieux déterminer les points d'impact essentiels liés à la construction du langage écrit.

Un modèle de production langagière

Dans le dernier chapitre de son livre *Pensée et langage*, Vygotski se donne comme tâche de décrire le processus complexe qui va « de la naissance d'une pensée jusqu'à sa réalisation définitive dans une formulation verbale » (p. 382), autrement dit de construire un modèle psychologique de production langagière. Ce modèle, peu connu en psychologie occidentale contrairement à l'URSS (voir par exemple, Akhutina, 1978 ; Luria, 1976a), peut schématiquement être résumé comme suit (Schneuwly, 1987).

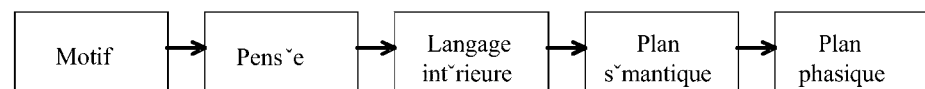


Figure 1 : Les phases du modèle vygotkien de production langagière

Toute activité langagière prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujet, dans la sphère motivante de la conscience. A maintes reprises Vygotski souligne l'importance de ce fait. Il voit dans l'absence de compréhension du motif de l'écriture l'une des difficultés de l'apprentissage de l'écrit. Ailleurs (Vygotski 1930/1972, p. 98), il souligne la nécessité de mettre l'enfant qui apprend à écrire dans des situations où ils comprennent le

but de l'écriture, où « l'écriture devient à leurs yeux une occupation sensée et indispensable ».

Le terme de pensée, seconde phase du modèle, est peu défini par Vygotski dans le contexte qui nous intéresse ici. Il marque essentiellement la nécessité de postuler une phase sans que celle-ci soit définie dans le détail. Une lecture attentive permet néanmoins de donner un sens plus précis au terme. On peut distinguer au moins trois aspects importants : a) il s'agit d'une étape prélangagière ; le passage de la « pensée » au langage peut d'ailleurs échouer ; b) la représentation du contenu à ce niveau est globale, non différenciée. Comme le dit Vygotski « je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, la couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court. Je vois tout cela ensemble en un seul acte de pensée » (p. 379) ; c) toute pensée « résout un problème » (p. 329), intervient dans une situation pour la transformer, définit un but.

Comment passer du non langagier au langagier ? Pour assumer cette transition, il postule l'existence d'une phase intermédiaire, médiatrice qui est le « langage intérieur ». Celui-ci a les caractéristiques suivantes : il est prédicatif, c'est-à-dire qu'il ne contient que l'information nouvelle, que ce qu'on dit à propos de quelque chose (et non pas cette chose elle-même). Le sens, à savoir « l'ensemble de tous les faits psychologiques que (un) mot fait apparaître dans notre conscience » (p. 372), domine par rapport à la signification. Les mots peuvent être agglutinés, instillés de sens divers pour exprimer des concepts ou représentations complexes. Le langage intérieur est donc un véritable langage pour soi.

Ces caractéristiques mêmes du langage intérieur en font l'outil idéal permettant de donner corps, au sens matériel le plus strict, à la pensée et de passer du non langagier au langagier. Mais il s'agit d'un langage privé, plein d'idiotismes, incompréhensible pour d'autres. Une transformation profonde est nécessaire pour faire dominer la signification, pour passer à la phase sémantique, à la syntaxe de significations. Cette transformation nécessite d'une part une expansion et un découpage du sens par des procédures de séquentialisation (Schneuwly & Dolz, 1988), d'autre part l'existence de « programmes d'énoncé » (Luria) qui stabilisent les significations à un niveau donné (Vygotski parle de « grammaire psychologique » ou « des significations ») et qui mènent à la phase sémantique.

La phase sémantique est toujours intérieure. L'extériorisation présuppose une dernière transformation que désigne bien le terme « phasique » utilisé par Vygotski : la nécessité de mettre les éléments en une succession temporelle (Rissom, 1985, p.339). Il s'agit, en d'autres termes, du processus de linéarisation dans lequel on peut distinguer deux aspects (voir aussi Levelt, 1984) : lexicalisation et syntagmatisation d'une part ; textualisation de l'autre (pour une explication de ce terme, voir Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud, 1985 ; Bronckart, 1997).

Médiation sémiotique et langage écrit

Revenons-en maintenant aux transformations subies par le système, dues à la construction du langage écrit et aux moyens sémiotiques à disposition pour opérer cette transformation.

Le concept de médiation est emprunté à Hegel et Marx (comme le montre Rissom, 1985) qui l'utilisent notamment pour analyser le rapport de l'homme à la nature par le biais des instruments de travail. Nous l'avons vu à plusieurs reprises : Vygotski transpose ce concept au niveau psychique. Ici, il signifie que « dans l'acte instrumental (qui utilise un moyen, un médium, un médiateur), l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide d'instruments psychologiques » (1930/1985, p. 44). Comment dès lors contrôler son propre processus d'activité langagière ? Quels sont les moyens qui permettent de passer d'un fonctionnement langagier immédiat, le dialogue, à un fonctionnement médiatisé, le monologue ?

Pour comprendre ce qui se passe, il est utile de bien distinguer deux concepts : d'une part, l'écriture, non pas au sens étroit du code (l'alphabet), mais comme système de signes présentant une certaine matérialité dont découlent des propriétés permettant une transformation radicale du rapport à la langue et au langage (notons qu'il ne s'agit pas nécessairement de la seule manière de transformer ce rapport) : lenteur, permanence, indépendance du lieu de production, rapport de transcription par rapport à l'oral ; d'autre part, le langage écrit que nous définissons, en nous inspirant librement de de Saussure, comme la faculté d'utiliser l'écriture ou la langue écrite (dans la mesure où l'on peut utiliser ce terme comme distinct de langue orale) et qui est – nous l'avons vu plus haut – une fonction psychique, tout comme la mémoire ou la volonté. C'est donc l'écriture comme nouveau système de signes complexe, acquis dans une institution particulière, qui permet la transformation du langage, la construction d'une nouvelle fonction psychique, qu'est le langage écrit. L'écriture est le support matériel, au sens large du terme, permettant la transformation du propre système de production langagière.

On peut distinguer trois niveaux auxquels des rapports de médiation complexes doivent intervenir pour transformer le rapport du sujet à ses propres processus : le niveau de l'action langagière en général (motif, but), celui de la gestion globale de la production textuelle et celui de la textualisation ou de la linéarisation.

Dans d'intéressantes études, Vygotski a montré comment le langage acquiert à un certain moment une fonction particulière, à savoir celle de contrôle du propre comportement, notamment dans des situations de résolution de problèmes complexes. Cette fonction devient, par intériorisation, langage intérieur. Il n'y a pas de raison pour que cette fonction langagière ne s'applique pas aussi au comportement particulier qu'est l'activité langagière. Le langage se dédouble en quelque sorte et

devient son propre objet. L'action langagière apparaît comme situation à problème et les outils habituels de résolution de problème sont mis en œuvre par le sujet pour y faire face. Mais bien entendu, des situations d'enseignement/apprentissage spécifiques doivent intervenir pour arriver à une analyse précise d'une situation, des analyseurs spécifiques doivent être proposés dans des situations d'interactions spécifiques ; c'est en cela qu'on peut parler d'une origine interpsychique du langage écrit.

Les processus de planification langagière sont eux aussi soumis à des changements importants. Vygotski dit à ce propos : « La forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe. C'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du 'au brouillon' au 'mis au net' est précisément une activité complexe. Mais, même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit; très souvent nous nous disons d'abord pour nous-mêmes ce que nous allons écrire ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi [...] un langage intérieur » (p. 363).

La dernière forme de médiation est constituée par des systèmes d'unités linguistiques, particulièrement développés par l'écriture, qui préfigurent par leur fonctionnement même un rapport au texte, qui prend celui-ci comme objet. La langue comme système social contient en elle-même des outils de construction que l'apprenant peut s'approprier dans des situations d'enseignement / apprentissage. Le meilleur exemple en est la possibilité de se référer, par divers moyens linguistiques à un contexte linguistiquement créé (Hickmann, 1980) : reprises anaphoriques diverses, ponctuation, organisateurs du texte, etc.

Plusieurs recherches en psycholinguistique développementale ont abordé le problème de rapports intratextuels entre unités linguistiques : à travers l'analyse des reprises anaphoriques (Karmiloff-Smith, 1981 ; Hickmann, 1985), des connecteurs (Schneuwly & Rosat, 1986), des temps du verbe (Fayol, 1985), des reformulations paraphrastiques (Charolles & Coltier, 1986). Les chercheurs sont unanimes à constater que la capacité d'utiliser des unités linguistiques comme références intratextuelles apparaît relativement tardivement (autour de 10 ans, pour donner un seuil très approximatif). Et encore s'agit-il là des formes les plus simples. Nous avons pu montrer dans une recherche portant sur deux types de textes (argumentatifs et informatifs ; Schneuwly, 1988) que des formes plus complexes, impliquant un retour en arrière sur des phrases, voire des paragraphes entiers, apparaissent bien plus tardivement encore. En s'inspirant d'une conception vygotkienne, il est possible de concevoir ces unités linguistiques comme des outils préfigurant, par leur fonctionnement même, un rapport de distanciation au texte. Elles nécessitent et rendent possible ce que Vygotski appelle une attitude « volontaire et consciente » au langage qui fonderait la fonction psychique « langage écrit ».

Prenons comme exemple l'utilisation des formes démonstratives dans un texte informatif (explication du jeu de cache-cache). Tout texte avance et se développe par la reprise continuelle d'éléments précédents. Deux procédés, parmi d'autres, assurent cette tâche : le procédé anaphorique permet de maintenir le foyer d'attention une fois celui-ci établi dans le texte ; le procédé déictique dirige l'attention du lecteur sur des éléments spécifiques de l'espace linguistique commun (le texte). Ce deuxième procédé semble résulter d'une attitude textuelle spécifique, nécessaire dans certaines situations : quand il s'agit d'expliquer quelque chose, d'argumenter à propos d'un fait, de commenter, etc. La comparaison de textes écrits par des élèves de 10, 12 et 14 ans et des adultes montre une fréquence beaucoup plus petite de références déictiques intratextuelles chez les élèves plus jeunes (Schneuwly, 1988). Les élèves de 14 ans et surtout les adultes par contre utilisent régulièrement des expressions du type « ce joueur, cette personne » ou des formes comme « cela », « c' » se rapportant à des contenus qui viennent d'être énoncés et qui sont ainsi commentés dans le texte.

Deux raisons interdépendantes peuvent expliquer ces faits : a) la prise en charge du contenu du texte d'un point de vue explicatif est beaucoup moins développée chez les élèves plus jeunes et donc la nécessité de montrer précisément les éléments du texte moins grande ; b) la possibilité de « montrer » dans le texte n'est pas encore acquise ; cela se comprend, lorsqu'on analyse l'opération complexe qu'elle présuppose : utiliser un démonstratif implique de revenir en arrière, de prendre le texte ou le bout de texte qu'on vient d'écrire comme objet d'une opération. Les formes démonstratives semblent être ainsi la trace d'opérations complexes sur un co-texte linguistiquement créé. Leur appropriation transforme le rapport de l'énonciateur à son texte : c'est dans ce sens qu'on peut le considérer comme médiateur, comme outil qui permet la construction d'une nouvelle capacité psychique. On peut dire, en résumé, que la permanence de l'écriture rend possible un travail plus systématique, plus long, plus complexe sur les relations intratextuelles. En même temps, il les rend nécessaires dans la mesure où des facteurs contextuels désambigüisent moins, que la prosodie n'aide pas l'interprétation, et que, comme le dit Olson (1977), le « meaning », la signification, est essentiellement dans le texte.

Les trois types de médiation mentionnés sont en rapport très étroit les uns avec les autres. C'est la transformation simultanée de tous les aspects : représentation consciente des paramètres de la situation ; modèles textuels à utiliser pour élaborer un brouillon mental ; analyse des procédés de mise en texte qui permet l'intériorisation du contrôle global de l'activité langagière dont nous parlions plus haut. Ce processus d'intériorisation passe par plusieurs stades qu'on peut grossièrement décrire comme suit (Schneuwly, 1988 ; Schneuwly & Rosat, 1986 ; voir aussi Bereiter & Scardamalia, 1982 ; Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984). Dans un premier temps, la production dont le contrôle interne n'est pas encore assuré, s'effectue « pas à

pas », par le biais d'une gestion locale, fortement basée sur le produit immédiat, extérieur de l'activité (ce qui vient d'être écrit). On aboutit ainsi à des énoncés juxtaposés entretenant, par couples, des relations uniquement associatives assimilables aux « tours de paroles » des dialogues. La trace de cette forme de planification est entre autre la fréquence élevée de la ponctuation obstinée ou au contraire absente, des reprises anaphoriques par noms propres ou par répétition de « il ». Au cours d'une seconde phase, il existe bien une planification globale, mais qui concerne le seul contenu ou les « unités de pensée ». Il y a émergence de connecteurs organisant le texte sur le plan du contenu et une moindre fréquence des éléments de répétition obstinée. Dans une troisième étape, les sujets deviennent capables de planification tenant compte et des contenus et du contexte. Le texte se trouve désormais articulé précisément au contexte. Le contrôle de l'activité langagière se fait à partir d'un plan communicatif. On trouve par conséquent une structuration générale du texte par des connecteurs ; des reprises anaphoriques différenciées selon les phases du plan du texte ; des métadiscours et d'autres interventions de l'énonciateur dans son propre texte.

Écriture, outils et enseignement

La perspective vygotskienne a l'avantage d'intégrer dans un cadre cohérent des interrogations très diverses concernant aussi bien l'historicité du langage écrit comme fonction psychique, la nature du langage écrit par rapport au langage oral que les moyens sociaux nécessaires à la construction du langage écrit. Elle permet d'éviter la réduction du langage écrit à une donnée purement cognitive et de le concevoir comme construction sociale. C'est peut-être cela l'essence de la conception vygotskienne.

Cette esquisse de la conception est bien sûr insuffisante. Elle constitue une sorte de squelette qu'il s'agit maintenant de développer dans plusieurs directions. La première est celle de l'analyse des outils nécessaires à l'écriture : pour écrire en tant qu'activité langagière et pour construire les capacités psychiques qui fondent la maîtrise de cette activité. La deuxième est la mise en perspective de cette conception avec d'autres, notamment celles qui tentent de développer des démarches pour enseigner l'écriture ; autrement dit, il s'agit de faire le lien avec d'une part la conception instrumentale de l'écriture comme activité langagière et celle de l'école comme lieu de production de capacités psychiques nouvelles. Les chapitres qui suivent donnent des éléments allant dans ces deux directions. On pourrait également définir une troisième direction que nous n'allons pas explorer dans le présent ouvrage : les conclusions qu'on peut tirer de la conception vygotskienne pour élaborer des démarches didactiques d'enseignement de

BERNARD SCHNEUWLY

l'écrit. A notre sens, les propositions élaborées par Dolz, Schneuwly et Noverraz (2001) sont une manière possible d'en tirer.

CHAPITRE 8

DES OUTILS POUR ECRIRE

« Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage [...il] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (Vygotski, 1934/1985a, p. 261) Bien que cité d'innombrables fois, cette phrase de Vygotski est toujours peu comprise et peu développée. La conception révolutionnaire du développement du langage qu'elle propose – révolutionnaire dans les deux sens : une conception radicalement nouvelle et une conception qui conçoit le développement comme subissant des changements radicaux, comme construction de formes du fonctionnement psychique complètement nouvelles – aboutit nécessairement à la question de savoir comment cette transformation est possible. Il y a bien sûr d'un côté l'éducation et l'enseignement, « le développement artificiel de l'enfant » qui « restructure fondamentalement toutes les fonctions psychiques » (p. 45), mais il y a aussi, de l'autre côté, le processus complexe d'internalisation d'outils par le processus complexe d'appropriation que Marx et Engels décrivent comme suit dans leur Idéologie allemande : « L'appropriation de ces forces n'est elle-même pas autre chose que le développement des facultés individuelles correspondant aux instruments matériels de production. Par là même, l'appropriation d'une totalité d'instruments de production est déjà le développement d'une totalité de facultés dans les individus eux-mêmes » (1845-46/1969, pp. 67s).

Outils et fonctions psychiques

Cela paraît évident – bien que des analyses soigneuses seraient nécessaires pour observer les systèmes de production et leur intégration dans des relations sociales – pour des outils techniques comme la cuillère (Valsiner,

1984) qui transforme radicalement le rapport au manger⁷¹ ou pour la hache (Léont'ev, 1973, p. 208) qui transforme le rapport de l'être humain à l'arbre et la forêt. On pourrait aussi analyser selon la même ligne de pensée les effets de la machine textile (Projektgruppe Automation und Qualifikation, 1978) ou l'ordinateur (Projektgruppe Automation und Qualifikation, 1987). Mais quels sont les outils qu'on peut utiliser pour transformer des fonctions psychiques comme la mémoire, la formation des conceptions ou, justement, la production du langage ? Nous connaissons bien sûr maintenant la réponse que Vygotski a donné à cette question dans ses thèses concernant la méthode instrumentale, transposant la notion d'outil à la nature interne des êtres humain, à leur processus interne :

Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles : ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. [...] Intégrée dans le processus comportemental, l'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des fonctions psychiques en déterminant, par ses propriétés, la structure du nouvel acte instrumental, tout comme l'instrument technique modifie les formes et opérations de travail » (Vygotski, 1930/1985, pp. 39s).

Comment ce même principe général peut-il être appliqué à l'écriture qui est elle-même production de signes ? Existe-t-il des signes, des systèmes ou sous-systèmes de signes élaborés en vue de contrôler, transformer, révolutionner le processus de production de signe ? Notre thèse consiste à dire que les pratiques d'écriture – un terme que nous utilisons pour désigner les nombreuses manières selon lesquels du langage est produit sous forme écrite – outre d'être rendues possibles par des moyens techniques spécifiques, sont nécessairement médiatisées par des systèmes sémiotiques spécialisées, appartenant ou non au langage, qui matérialisent ces pratiques et leur donnent par ce fait une forme spécifique. Ces systèmes deviennent donc des outils pour maîtriser l'écriture, le processus de production langagière sous forme écrite. Leur appropriation, pour paraphraser Marx et Engels, développe du côté de l'individu de nouvelles capacités, à savoir différentes pratiques d'écriture objectivée dans ces systèmes de signe. Cinq ensembles d'outils sont nécessaires pour l'écriture, chacun impliquant le développement et la réorganisation de capacités diverses formant un nouveau tout psychique qu'on pourrait appeler « le langage écrit » et dont la construction est l'une des tâches prioritaires du système scolaire. Ces

⁷¹ Rappelons à ce propos cette autre remarque de Marx : « La faim et la faim, mais la faim satisfaite en mangeant avec fourchette et couteau de la viande cuite est autre faim que la faim qui dévore la viande crue à l'aide de la main, les ongles et la dent » (1857-8/1974, p. 13*).

ensembles sont de deux types : outils techniques et outils sémiotiques. Les derniers constituent des systèmes de signes qui contrairement aux premiers ne servent pas à intervenir dans la réalité physique pour la transformer, mais dans la réalité psychique pour agir sur d'autres personnes ou sur soi-même, pour paraphraser Vygotski. Et parmi ce deuxième ensemble, on peut également distinguer deux groupes : d'une part des outils secondaires qui fonctionnent comme moyens pour réguler l'activité d'écriture ; d'autre part des outils qui transforment l'activité langagière elle-même, qui en sont les outils constitutifs. Nous commencerons donc par exposer les moyens techniques, traiterons ensuite les moyens auxiliaires pour enfin aborder les moyens constitutifs, développant l'un, les systèmes d'écriture, beaucoup moins en détail que l'autre, les genres, auxquels nous consacrerons de fait la deuxième partie du présent texte. Cette deuxième partie se subdivisera elle-même en deux : d'une part, les outils de l'écriture et les genres comme outils ; d'autre part, la construction du langage écrit. Sans aucune visée exhaustive, nous agrémenterons notre exposé d'une série d'exemples tirés de l'histoire tout en les discutant dans la perspective de leur rôle potentiel pour la transformation de l'activité d'écriture dans une perspective historique et ontogénétique.

Les outils de l'écriture

Des moyens techniques pour écrire

Contrairement à celle de la parole, la pratique de l'écriture nécessite des outils matériels artificiels, créés par l'homme. Ils subissent d'importants changements au cours de l'histoire qui ne vont pas sans affecter le processus même d'écriture et de production de textes. De nombreuses études observent et analysent avec minutie les opérations grapho-motrices et visuelles impliquées dans la construction de la capacité d'écrire. En voici quelques exemples :

- Le changement du support de l'écrit parchemin vs papier a abouti, au 15^e siècle, à une multiplication sans précédent des types d'écrits et des occasions d'écriture (Martin, 1988).
- L'invention de la plume en acier a transformé l'activité très souvent décrite comme douloureuse en une activité plus décente et acceptable même pour les classes aisées permettant de dépasser la division du travail entre la composition, le travail du penseur et « dictateur » et l'écriture au sens matériel du terme, accompli par le scribe (Furet, & Ozouf, 1977, p. 90 ; Keith, 1986 ; Clanchy, 1979).
- Des créations comme l'écriture cursive – déjà présente chez les Égyptiens – et d'écritures plus claires, harmonieuses et lisibles – comme la minuscule caroline – augmentent sensiblement la vitesse d'écriture et de lecture (Martin, 1988), l'uniformisation des

nombreuses formes d'écriture facilitant en plus l'accès à l'écriture (Jansen, 1969).

Il ne faut pas sous-estimer les effets de ces changements sur le processus d'écriture : même si, comme le montrent Rouse et Rouse (1989), les tableaux de cire permettaient aux Romains déjà de prendre des notes et de préparer le texte, faire un brouillon, réviser et retravailler le texte est grandement facilité par un papier lisse, une écriture cursive et une plume en acier. L'enseignement de l'écriture a subi un changement profond avec l'invention de la plume en acier, l'enseignant étant libéré de la tâche de préparer ou aider à préparer les plumes d'oie : l'enseignement de l'écriture peut être généralisé à toute l'école primaire (Chartier & Hebrard, 1993). Inutile de mentionner ici les nombreuses études consacrées à la question de savoir dans quelle mesure l'ordinateur transforme le processus d'écriture, sans parvenir, pour l'instant, à des conclusions précises.

Les discours sur l'écriture

La maîtrise de l'écrit se développe non seulement à travers la maîtrise du genre, mais aussi à travers la connaissance d'un vocabulaire ou d'un langage sur lui qui aide et guide la production de textes. Apprendre à maîtriser l'écrit est toujours aussi apprendre à en parler, à l'évaluer, à le discuter.

Le discours et les représentations concernant l'écrit influencent fortement les pratiques d'écriture elles-mêmes. Comme le montrent de nombreuses études, se construit ainsi un rapport à l'écriture qui fait partie intégrante de la capacité d'écriture. Ces pratiques sont des constructions sociales, en plus socialement différenciées.

Des constructions sociales. On observe en effet, à des périodes cruciales, des changements de la structure du vocabulaire concernant l'écriture. Traugott (1987) montre dans une analyse fort subtile que dans le *Middle English* et le *Early Modern English*, un nombre impressionnant de verbes exprimant des actes de langage assertifs apparaissent liés à des pratiques d'écriture dans de nouvelles institutions comme l'école, le commerce et la cour. Elle l'explique non pas tant par le développement des pratiques liées à l'écriture elle-même puisqu'ils concernent « des pratiques spécifiques, certaines orales, d'autres écrites, dans différentes sociétés ». Et elle affirme : « C'est la conscience de la nécessité de reconstruire la relation locuteur-auditeur du langage interactif qui disparaît dans la force objectivante de l'écriture que reflète l'augmentation de verbe exprimant des actes de langage en anglais » (pp. 125s). Des changements dans les pratiques langagières nécessitent de nouveaux ensembles d'unités langagières comme outils pour maîtriser ces pratiques, les changements de vocabulaire n'étant qu'une indication des nouvelles manières de parler des pratiques.

L'institution majeure où des outils de ce type sont introduits est l'école. Ils évoluent puissamment au cours de l'histoire si l'on regarde par exemple ces 150 dernières années. Grammaire et orthographe en sont les

outils centraux à l'école primaire. Au secondaire, un vocabulaire fortement lié au style et à la structure du texte est développé qui aujourd'hui encore structure profondément les pratiques. De plus en plus, des outils liés au texte se généralisent, même si l'usage de ces outils pour le contrôle de la propre activité reste difficile. Prenons un exemple pour l'illustrer. Écrire des récits d'énigme suppose, de la part de l'auteur, la capacité d'anticiper la solution d'une affaire embrouillée, de choisir le coupable et de prévoir les mobiles pour pouvoir ainsi construire et compliquer l'intrigue avec un minimum de méthode dans le but d'assurer la jouissance du lecteur lors de la lecture du texte. L'analyse de dialogues entre élèves produisant à deux la partie « résolution » d'une énigme policière montre que ceux qui arrivent véritablement à construire une intrigue correspondant au genre discutent à propos du coupable avant l'élaboration du texte et utilisent souvent la démarche d'abduction et d'induction pour déterminer qui est le voleur. Ils semblent également enclins à négocier et à élaborer les contenus thématiques indépendamment de la formulation à proprement parler du texte, même si, au moment de l'écriture, les éléments évoqués ne sont pas toujours bien intégrés et utilisés dans le texte. Il y a donc une prise de distance qui s'opère par l'utilisation d'un métalangage relativement élaboré, lié au genre, avec des notions telles que – nous citons ici des expressions utilisées par des élèves écrivant à deux une énigme policière – « coupable, complice, suspect, détective, enquête, indices, traces, preuves, élucider, mystère, énigme, logique de l'histoire, histoire, (se demander) pourquoi il vole ». L'absence de tout dispositif métalangagier aboutit pour les autres dyades d'élèves à l'élaboration de simples récits d'aventures, souvent rocambolesques, oubliant les caractéristiques du genre « énigme » donné comme point de départ.

Des constructions socialement différenciées. Comme le montrent de nombreuses études, ce sont aussi les discours sur l'écrit et les représentations qui y sont liées qui différencient fortement différents groupes sociaux. Si pendant longtemps, les filières scolaires étaient explicitement différenciées par des discours différents sur l'écrit permettant de constater un véritable collinguisme, les pratiques sont aujourd'hui beaucoup moins institutionnellement explicites et ancrées et pourtant continuent à fonctionner par le fait surtout que les mêmes discours n'ont de loin pas les mêmes effets sur des groupes sociaux différents. Des psychologues et linguistes (Bourgain, 1990 ; Dabène, 1987) ont depuis longtemps montré que des discours peuvent fonctionner comme obstacle épistémologique pour l'appropriation réelle de pratique d'écriture. Cela reste une préoccupation importante de recherche (Chartrand & Blaser, 2008), souvent abordé comme un rapport problématique à l'écriture. Si l'on définit ce rapport (Schneuwly, 2008) comme « effet », comme reflet généralisant et généralisé d'expériences particulières, reflet qui ne saurait être sans effet sur l'apprentissage et l'action, mais certainement déterminé en dernière instance

par les actions d'apprentissage que les étudiants vivent et qui définissent qui ils sont. Ce rapport est certes reflet, mais aussi construction, produit par exemple des idéologies dominantes concernant l'écrit, ou de l'histoire de vie particulière, ou de modes de construction subjectifs du rapport plus ou moins en décalage avec les expériences.

L'écrit comme outil pour écrire

Une autre dimension auxiliaire, et non des moindre, concerne la possibilité d'utiliser l'écrit lui-même comme moyen pour écrire. Brouillons, corrections, annotations sont autant d'outils de production pour fabriquer un texte. Dans la pratique du brouillon notamment - historiquement relativement récente comme le montrent de nombreuses études - l'écrit s'autonomise véritablement de la production de textes au sens restreint, devient outil pour trouver des idées et pour les mettre dans un premier ordre et pour trouver une première formulation provisoire. L'écrit se dédouble pour ainsi dire et devient son propre outil. Diverses études montrent d'ailleurs un rapport assez important entre la manière d'utiliser l'écrit comme outil de la production de textes et la qualité des textes dans la mesure où le fait même d'être capable de traiter son propre texte, sa propre production, comme un objet extérieur à transformer, à améliorer, à étudier témoigne d'un changement profond dans la manière de produire du langage et du texte.

Comme tous les outils, l'écrit devient outil de l'écriture à travers un long processus historique. Le continuum oral/écrit par exemple était beaucoup plus prégnant au Moyen-Age de notre culture, comme le montrent de nombreux auteurs (par exemple Clanchy, 1997). Tout comme lire était essentiellement lire à haute voix, souvent par une autre personne que le destinataire, écrire n'était pas produire des lettres, n'était pas le processus complexe d'écriture et révision, d'écriture et de réécriture. L'activité était décomposée en deux actes séparés assumés par des personnes différentes : composer d'un côté, transcoder en écriture et rendre visible de l'autre. Ecrire était beaucoup plus fortement imbriqué dans des pratiques orales.

L'écrire comme unité des deux processus et comme clairement séparé – ou du moins séparable – de pratiques orales apparaît plus tard (ce qui ne signifie nullement que des formes rudimentaires n'existaient pas déjà ; nous avons vu les tablettes de cire chez les romains). Cela est bien plus vrai encore quand écrire devient une activité en tant que telle qui peut être organisée par l'écriture elle-même, quand l'écriture devient son propre outil comme le montre Alcorta dans ses brillantes études sur les brouillons des étudiants (1992, 1997), mais aussi quand on prend en compte toutes les notes marginales, les notes, les plans, autrement dit toute la panoplie des outils écrits que se forge le scribe compétent pour écrire (Keseling, Wrobel & Rau, 1987).

Les systèmes d'écriture

Passons maintenant aux outils constitutifs de l'écriture comme activité langagière. Comme l'ont montré plusieurs auteurs (Haarmann, 1990 ; Leroi-Gourhan, 1964 ; Schmandt-Besserat, 1978 parmi d'autres), les racines de l'écrit sont variées : les pratiques religieuses sont aussi importantes que les nécessités économiques. Cependant, écrire devient un langage seulement en représentant non pas des référents extralinguistiques, mais le langage lui-même comme unité complexe de communication et représentation réalisée par le système de signes arbitraires. Etant langage en tant que tel, écrire devient écrire dans un sens vrai, c'est-à-dire une nouvelle forme de langage, du langage visible, potentiellement indépendant du langage oral. Les systèmes d'écriture rendent le langage visible et établissent donc de fait un lien intime entre dimensions orale et écrite de la langue comme système. Construits selon deux principes de base pour représenter le langage, l'un rendant visible sa dimension « signifiante » ou l'autre sa dimension « signifiée » (Haas, 1983), ils sont en réalité toujours plus ou moins mixtes (Catach, 1988). En plus, chaque système doit être adapté à une langue particulière pour former un système historique concret : l'orthographe. Les rapports entre dimensions orale et écrite sont donc nécessairement variables en fonction des langues et influent sur la manière de construire le langage écrit d'un point de vue psychologique.

Quel que soit le système, son appropriation exige de la part de l'apprenant qu'il découpe la chaîne sonore de son propre langage en unités discrètes – soit phonologiques, soit syllabiques, soit morphémiques – et qu'il établisse des correspondances entre ces unités et des unités visuelles. Des régularités orthographiques de différents niveaux, notamment sémantiques et syntaxiques, impliquent très souvent une capacité d'analyser la langue à d'autres niveaux encore.

Le système d'écriture et l'orthographe ont bien sûr un effet sur la manière dont les élèves reconstruisent leur rapport à leur propre langage quand ils acquièrent le code. Il s'agit d'outils constitutifs du système langagier qui transforment fondamentalement le mode de production. Cette influence dépend autant de la forme de l'écriture que du système d'écriture, que de la signification de l'écriture dans un contexte social. L'évolution et la signification sociale du système orthographique français par exemple, particulièrement complexe et ayant aussi une fonction de différenciation sociale (Beaulieux, 1927) est très révélateur à cet égard (Catach, 1978). Dans son étude sur l'histoire de l'enseignement du français, Chervel (1977) montre que les pratiques d'enseignement tendent à « canoniser l'orthographe en identifiant dans les esprits orthographe française et langue française » (p. 28), ce qui ne saurait rester sans influence sous le mode d'acquisition de l'outil « système d'écriture ».

Les genres - outils de communication

Imaginons des situations de communication aussi différentes qu'appeler à signer une pétition pour une cafétéria, produire une énigme policière ou expliquer la traite des nègres au 17ème siècle. S'il fallait à chaque fois créer ou inventer entièrement les moyens pour agir dans ces situations, la communication ne serait guère possible : l'auteur du texte ne saurait pas quelles sont les attentes des lecteurs quant à son texte, sa forme, son contenu ; l'horizon d'attente des lecteurs serait illimité de telle sorte qu'ils approcheraient le texte sans orientation possible, avec un maximum d'inconnus. Pour rendre possible la communication, toute société élabore des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'auteur et le lecteur, à savoir des genres. Il s'agit non pas seulement de genres littéraires comme la nouvelle, le roman policier ou le conte, mais tout autant de genres utilitaires ou fonctionnels, comme la recette de cuisine, le plaidoyer, le rapport de police ou encore l'essai philosophique. Inutile de faire une liste ici. Mais qu'est-ce qu'un genre et pourquoi peut-on le considérer comme outil ?

Le genre est un outil

Traditionnellement utilisée dans le domaine de la rhétorique et de la littérature, cette notion a probablement trouvé pour la première fois une extension considérable dans l'œuvre de Bakhtine (1979) à laquelle de nombreux auteurs contemporains se réfèrent. On peut résumer comme suit sa position :

- chaque sphère d'échange élabore des types relativement stables d'énoncés : les genres ;
- le choix d'un genre se détermine par la sphère, les besoins de la thématique, l'ensemble des partenaires et du vouloir-dire, le dessein du locuteur ;
- trois éléments les caractérisent : contenu thématique, style, construction compositionnelle.

Tout en étant «changeants, souples», les genres ont une certaine stabilité ; ils définissent ce qui est dicible (et inversement, ce qui est à dire définit le choix d'un genre) ; ils ont une composition : type de structuration et fini du tout et type de rapport avec les autres partenaires de l'échange verbal ; autrement dit, ils ont une certaine structure définie par leur fonction, ils sont caractérisés par ce que nous avons appelé, un plan communicationnel ; ils sont finalement caractérisés par un style qu'il faut considérer non pas comme un effet de l'individualité du locuteur, mais comme l'élément d'un genre. « Rien que la sélection qu'opère le locuteur d'une forme grammaticale déterminée est déjà un acte stylistique » (p.272).

L'analogie avec ce qu'on considère être un outil saute ici aux yeux. Un locuteur-énonciateur agit langagièrement (parler/écrire) dans une

situation définie par une série de paramètres à l'aide d'un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes. « Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (p. 285). Le choix du genre se fait en fonction de la définition des paramètres de la situation qui guident l'action. Il y a donc bien ici un rapport de but et de moyen qui est la structure de base de l'activité médiatisée. Notre thèse – le genre est un outil – cadre donc bien avec la conception bakhtinienne.

Genres premiers et genres seconds

Nous n'allons pas traiter ici du développement langagier initial, considéré du point de vue des genres. Nous ne nous intéresserons qu'au changement qui s'opère avec l'entrée à l'école, qui s'accroît vers 9-10 ans et qui constitue un processus développemental long de restructuration fondamentale du système de production langagier qui s'effectue, avec des stades à définir, durant toute la scolarité. Il s'agit de proposer quelques hypothèses sur les mécanismes de ce processus de transformation profonde à l'aide notamment des concepts de genres premiers et genres seconds, les genres de l'écrit étant principalement⁷² des genres seconds.

En reprenant et réinterprétant la suggestion de Bakhtine qui distingue des genres premiers qui « se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané » et des genres seconds qui « apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) - artistique, scientifique, socio-politique - plus complexe et relativement plus évolué » (1984, p. 267), on peut définir les dimensions suivantes pour caractériser les genres premiers :

1. échange, interaction, contrôle mutuel par la situation ;
2. fonctionnement immédiat du genre comme entité globale contrôlant tout le processus comme une seule unité ;
3. pas ou peu de contrôle métalangagier de l'action langagière en cours.

Dans une première approximation, on peut définir en creux les genres seconds comme non contrôlés directement en situation (ce qui ne signifie évidemment pas décontextualisés, comme le présentent certaines approches

⁷² L'utilisation massive du courrier électronique, du « chat » sur internet et des SMS sur les téléphones portables montrent à quel point ce qualificatif est de plus en plus nécessaire. On pourrait inversement dire que certains genres seconds appartiennent à l'oral (Dolz & Schneuwly, 1998). Nous ne développons pas ces réflexions ici, mais elles montrent combien le rapport écrit et oral sont surdéterminés par d'autres facteurs. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous traitons la question des genres comme outil pour l'écriture à travers le concept de genres seconds (écrits).

psychologiques, mais sans contexte immédiat ; voir à ce propos les remarques très pertinentes de Brossard, à paraître), comme fonctionnant psychologiquement par entités plus séparées, comme nécessitant des mécanismes de contrôle autres et plus puissants. La différence spécifique réside dans le type de rapport à l'action, qu'elle soit langagière ou non : la régulation se fait dans et par l'action langagière même dans le genre premier ; elle se fait par d'autres mécanismes, à définir, dans le genre second. Bronckart (1994) propose la reformulation suivante des notions de genres premiers et genres seconds :

A la suite de Bakhtine, on peut distinguer des textes premiers (ou libres), qui entretiendraient un rapport « immédiat » avec les situations dans lesquelles de ils sont produits, et des textes seconds (standardisés) qui entretiendraient un rapport « médiat » avec leur situation de production. Alors que les discours premiers seraient ainsi « structurés à l'action », les discours seconds (narration, discours théorique, etc.) s'en détacheraient et seraient soumis à un structurant propre, conventionnel de nature spécifiquement langagière ; ils seraient, eux, « structurés en action » » (p. 76).

Ceci signifie aussi peut-être que le genre premier se suffit en quelque sorte à lui-même ; il fonctionne comme par réflexe ou par automatisme ; il détermine la forme de l'action comme un seul tout.

Les genres, et plus particulièrement les genres premiers, sont le véritable niveau auquel l'enfant est confronté aux pratiques langagières multiples. Ils instrumentent l'enfant (bien entendu, ici se pose tout le problème de l'enseignement et du développement ; et le problème des interactions sociales pour l'apprentissage) et lui permettent d'agir efficacement dans de nouvelles situations (l'outil devient instrument d'action). Les genres se complexifient et deviennent les outils de constructions nouvelles, plus complexes. Comment penser plus précisément cette complexification ? Nous pensons pouvoir le faire en réinterprétant la notion de genres seconds proposée par Bakhtine.

Quels sont alors les particularités de fonctionnement des genres seconds ? Pour répondre à cette question, nous allons d'abord donner deux exemples historiques qui à la fois montrent que les genres sont construits en fonction de situations précises pour lesquelles ils constituent des outils de communication et que des moyens langagiers précis sont organisés en configurations spécifiques en leur sein.

Un exemple particulièrement intéressant est la constitution de discours techniques au 16^e siècle en Allemagne tels que les décrit Giesecke (1991). L'apparition de l'imprimerie et l'importance exponentiellement croissante de l'écrit dans la société aboutissait à la description de processus techniques d'artisans dans des textes écrits. Des connaissances jusque-là exclusivement transmis oralement deviennent explicites et accessibles sous la forme écrite. Pour y parvenir, de nouvelles formes linguistiques ont dû être créées, le

« gemein deutsch » pour que, comme le disait Ickelsamer, le langage devienne rapidement accessible à tout un chacun.

Prenons comme autre exemple la description de paysage dont Petitjean (1989) présente l'histoire. Il montre qu'on peut historiquement distinguer quatre types, chacun étant caractérisé par certains contenus et par des procédures linguistiques spécifiques :

- ornemental : il apparaît déjà dans la littérature grecque mais continue à fonctionner dans le Moyen-Âge, son aspect le plus important étant le *topos*, le lieu commun ;
- expressif : il caractérise avant tout le 18^e siècle avec l'émergence de la littérature comme institution sociale ; l'originalité est décisive : un paysage exprime la vie intérieure et peut être présenté de différentes manières ; la métaphore est le mécanisme centrale de la description ;
- représentatif : au 19^e siècle, sous l'influence des positivistes, la description devient objective, neutre et « vraie » ; différents procédés textuels sont élaborés pour l'accomplir comme par exemple donner la parole à un spécialiste dans le texte, citer des textes ou visiter un paysage guidé par quelqu'un qui le connaît ;
- productif : il apparaît dans le Nouveau Roman en France notamment où l'auteur montre l'artefact, la technique elle-même de description, par différents moyens linguistiques comme l'hésitation, la contradiction dans le texte, prenant en compte le signifiant du mot, etc.

Il est évidemment impossible de donner une description générale des genres seconds du point de vue de leur forme : ils varient de manière illimitée par le fait même qu'ils sont seconds et jouent toujours sur la transformation de genres déjà là. En plus, comme le dit Swales (1990, p. 89), les genres sont encore très peu explorés du point de vue empirique. Nous allons ici plutôt montrer comme certaines caractéristiques de genres seconds peuvent fonctionner comme outils psychologiques pour développer la capacité d'écrire dans le sens de développer une distance par rapport au texte ; un ensemble d'unités linguistiques qui ont une fonction intralinguistique (Hickmann, 1985) dans la mesure où ils réfèrent à un contexte linguistiquement créé. Nous les traitons pour ainsi dire comme prototype pour suivre la construction de capacités langagières nouvelles liées à l'écriture qui se manifeste plus particulièrement dans les genres seconds. En effet, ces unités fonctionnent d'une certaine manière comme des modèles, par leur fonctionnement même, d'un rapport au texte qu'on peut décrire par des termes comme « distance » ou « conscience » puisqu'ils réfèrent du texte au texte. Les sous-systèmes de signes qui réalisent de telles fonctions sont par exemple des organisateurs du texte, certaines anaphores, des systèmes sémiotiques, comme ce qu'Anis (1988) a appelé « topogramme », parmi lesquels on peut compter la ponctuation et une série de moyens

typographiques comme les paragraphes, les italiques, l'espace de la page, etc.

Prenons un exemple. Dans des textes encyclopédiques pour enfant, on trouve relativement fréquemment la forme « ce + nominalisation », à savoir la transformation d'un bout de phrase, d'une phrase ou d'un paragraphe entier en un syntagme nominal. Voici un exemple : « La formation des nuages résulte souvent de l'ascendance d'air humide au-dessus d'une étendue continentale ou maritime chauffée par le soleil. Cet échauffement de la terre et de la mer crée aussi des zones de basses pressions là où l'air monte ». Une structure syntaxique comme celle-ci peut être analysée comme la matérialisation sous forme linguistique d'une opération textuelle qu'on peut décrire comme suit : condenser un bout de texte (partie de phrase, phrase ou paragraphe) en un syntagme nominal et utiliser le syntagme nominal pour référer au contenu condensé. Un tel mécanisme est particulièrement important dans des textes explicatifs où la description d'un fait est le point de départ d'une explication. Ceci signifie que le texte déjà constitué devient l'objet d'une opération de condensation pour devenir le point de départ permettant de continuer le texte. De telles opérations changent le rapport de l'auteur au texte qui devient l'objet d'opérations plus ou moins conscientes, tout comme inversement, le fait même de pouvoir appliquer de telles opérations suppose la possibilité d'un rapport relativement conscient et distancié au texte. Nous avons vu dans le chapitre précédent comment de tels outils langagiers sont appropriés par les élèves dans un long processus qui transforme leur rapport à l'écrit, cette transformation étant en même temps le présupposé pour utiliser les unités linguistiques.

Parce que de telles unités comme moyens objectivés pour opérer sur un contexte linguistiquement créés à la fois préfigurent et présupposent un nouveau rapport au texte comme objet sur lequel opérer, leur appropriation constitue un outil pour créer, du côté de l'individu, un rapport à ses propres processus mentaux que Vygotski appelait conscient et volontaire.

On peut prendre d'autres signes pour montrer le même rapport au langage que présuppose la maîtrise de l'écrit. L'utilisation de l'espace graphique et les unités visuelles (points, paragraphes, etc.) sont spécifiques à l'écrit et sa nature matérielle d'être communication visuelle (Olson, 1992). Elles constituent de véritables systèmes sémiotiques en lien avec des pratiques d'écritures. Vachek (1989, p. 43) les appelle « the purely material means serving stylistic purposes ». Netchine et Ntechine (1992) analysent d'un point de vue historique l'usage de cet espace dans l'histoire. De nombreux auteurs ont analysé l'histoire de la ponctuation en lien avec le changement de statut du texte écrit à lire à haute voix ou à décoder directement visuellement. Martin (1988) par exemple montre que la ponctuation dans l'antiquité – pour autant qu'elle existait – était

essentiellement rhétorique et servait à réguler la respiration ; elle n'était pas liée à la syntaxe et au sens de la phrase et du texte.

Dans un tout autre domaine, toujours lié au signes graphiques spécifiques aux textes écrits, Tebeaux (1991) montre les nombreux aspects des textes techniques contemporains, à savoir des textes qui disent comment faire quelque chose, inventés durant la renaissance anglaise ; la clarté constituait évidemment un aspect central, et elle montre que « les auteurs démontre une conscience du niveau de littéracie de leur lecteur [...] à la fin du 16^e siècle des schémas lisibles étaient proposées » (p. 412). La typographie était utilisée pour l'organisation du contenu du texte : « Paragraphs and centered headings appear, tables are utilized more and more until occasionally whole folio editions are put out with every bit of the text worked piecemeal onto bracketed outlines in dichotomized division which show diagrammatically how 'specials' are subordinated to 'generals' » (p. 424).

Des systèmes sémiotiques matérialisent ainsi dans le texte la manière d'exécuter une action langagière qu'un genre particulier réalise dans une culture donnée. L'appropriation du genre et des moyens qui les caractérisent sont à la fois le résultat et le présupposé pour maîtriser réellement un genre donné.

Comment se développent les genres seconds ?

Pour définir comment se développent des genres seconds écrits, il est utile de recourir à une analogie avec la conception vygotkienne du rapport entre concepts quotidiens et scientifiques dans le 6^e chapitre de *Pensée et langage*. Cette analogie est suggérée tout d'abord par l'expression utilisée par Bakhtine pour désigner les genres premiers : « échanges verbaux spontanés ». De toute évidence, les genres seconds ne sont pas spontanés. Leur développement, leur appropriation implique un autre type d'intervention dans le processus de développement que celui nécessaire pour le développement des genres premiers. Elle est ensuite suggérée par le fait qu'il y a un rapport complexe, non univoque entre une dimension qu'on pourrait dénommer, d'une part, dominance de rapports spontanés, quotidiens, immédiats, type particulier d'apprentissage et genres premiers, et d'autre part, dominance de rapports formels, médiatisés par la lecture/écriture, type nouveau d'apprentissage et genres seconds.

Nous reprenons ici trois idées-guides qui définissent le rapport entre concepts quotidiens, spontanés *versus* concepts non spontanés selon Vygotski pour les discuter dans ce nouveau contexte des genres.

1. La première idée est de dire que les genres premiers naissent dans l'échange verbal spontané. Ils sont fortement liés à l'expérience personnelle de l'enfant. Ils s'appliquent à une situation, à laquelle ils sont d'ailleurs liés de manière indissociable, pour ainsi dire automatique, sans réelle possibilité de choix. On peut même dire que l'absence de possibilité de choix est ce qui

les caractérise le plus à un niveau très peu évolué de développement, c'est-à-dire précisément avant l'apparition de genres seconds. Vygotski décrit ce rapport comme étant inconscient et involontaire. Les genres seconds introduisent une rupture importante, à deux niveaux au moins :

- ils ne sont plus liés de manière immédiate à une situation de communication ; leur forme est souvent construction complexe de plusieurs genres quotidiens qui eux sont liés à des situations ; ils résultent d'une disposition relativement libre de genres, traités comme étant relativement indépendants du contexte immédiat ;
- ceci signifie que leur appropriation ne peut se faire directement en partant de situations de communication ; l'apprenant est confronté à des genres dans une situation qui n'est pas organiquement liée au genre tout comme le genre lui-même n'est plus organiquement lié à un contexte précis immédiat. Cette situation n'est en plus pas issue directement et nécessairement de la sphère des motivations déjà données de l'apprenant, de la sphère de ses expériences personnelles, mais d'un monde autre qui a des motivations autres, qui ne sont pas nécessairement personnelles.

Il y a donc ici rencontre, conflit parfois, contradiction, tension entre deux « logiques », entre deux « rapports », entre deux « systèmes » qui sont la véritable source de développement.

2. L'apparition d'un nouveau système – celui des genres seconds en l'occurrence – ne fait pas table rase de ce qui existe déjà. Le nouveau système n'annule pas le précédent, ni le remplace. En fait, tout en étant profondément différent, le nouveau système s'appuie complètement sur l'ancien pour s'élaborer, mais, ce faisant, le transforme profondément. Cette loi peut bien sûr être énoncée historiquement, d'un point de vue général, comme quand Bakhtine dit que l'apparition des genres seconds a des effets profonds sur les genres premiers ; ils les transmutent ; ou ontogénétiquement, quand Vygotsky dit – pour le langage écrit – qu'il réorganise le système antérieur du langage oral (spontané).

Cette idée de construire à partir de ce qui existe et de le transformer radicalement peut être précisée comme suit : la construction d'un genre second implique la disposition d'outils déjà complexes. Prenons comme exemple de l'utilisation du MAIS dans un texte d'explication d'une règle du jeu de cache-cache (Schneuwly, 1988). Dans les textes analysés, deux types d'utilisation du MAIS peuvent être distingués : d'une part, les MAIS qui apparaissent à des points stratégiques du texte (par exemple, le changement d'acteurs : « Le chercheur trouve, court et dit un, deux, trois et le nom. Mais les autres peuvent se délivrer... » ; extrait de texte d'un élève de 6e) ; d'autre part, ceux utilisés localement pour limiter les attentes créées chez le lecteur par certains mots ou expressions (« extérieur, mais aussi intérieur ; il

prospecte, mais reste proche du but » ; extraits de textes d'adultes). On constate que, lorsqu'ils sont utilisés par de jeunes élèves de 4^e et 6^e année scolaire (voir parfois encore 8^e), les MAIS servent essentiellement à introduire un nouvel acteur dans le déroulement du texte. En ce sens, ils assument le rôle important de « charnière ». Cela commence à changer en 8e et surtout chez les adultes qui utilisent le MAIS beaucoup plus localement (dans les textes considérés). La question qui se pose alors est de savoir comment les adultes effectuent les changements de perspective textuelle. Une analyse de contenu permet de définir les endroits du texte dans lesquels il y a changement. On peut observer les faits suivants : contrairement aux autres groupes où la plupart des changements, soit ne sont pas marqués, soit sont marqués seulement par MAIS, les adultes utilisent une grande variété de procédures : question rhétorique, exclamation (attention !), paragraphe avec numérotation éventuelle, thématization (« le rôle des autres est... »), organisateurs textuels (toutefois, par contre, de même), etc. Les moyens peuvent être cumulés (alinéa, « Mais attention, voilà l'astuce : les autres ... »).

On peut interpréter ce petit exemple comme suit. L'élève maîtrise déjà l'utilisation du MAIS dans des situations ou genres premiers où il joue un certain rôle. Cet outil est repris et réutilisé pour construire une nouvelle fonction dans le genre second qu'on pourrait appeler changement de perspective dans le texte (événement inattendu, etc.), fonction qui n'est pas exactement la même que dans les genres déjà maîtrisés. L'outil ancien, par son nouvel usage, prend de nouvelles significations en même temps que se construisent d'autres outils pour cette nouvelle fonction, d'autres moyens langagiers qui en plus différencient cette fonction de changement de perspective textuelle. Une telle perspective va évidemment à l'encontre de toute visée universaliste de l'explication du comportement humain, contre tout invariant fonctionnel et instrumental. La spécificité humaine réside dans le fait qu'en construisant des outils, il peut en construire d'autres plus complexes à partir de là. Citons ici ce beau passage :

Pour forger le fer il est nécessaire d'avoir un marteau, et pour avoir un marteau il est nécessaire de le fabriquer ; et pour le faire on a besoin d'un autre marteau et d'autres instruments qui sont nécessaires pour fabriquer d'autres outils et ainsi à l'infini. [...] Mais de même qu'au début les hommes n'ont pu faire avec des instruments naturels, péniblement et imparfaitement que des choses très faciles, et celles-ci faites, d'autres plus difficiles avec moins de peine et plus parfaitement, de même l'entendement avec sa puissance native se fait les instruments intellectuels par lesquels il acquiert d'autres forces pour d'autres œuvres intellectuelles, et de ces œuvres d'autres instruments ». (Spinoza, 1677/1964, p. 189)

Les genres premiers sont les outils de création des genres seconds. Il est donc nécessaire de penser à la fois la profonde continuité et la rupture radicale qu'introduit le passage de l'un à l'autre. Si l'on dit rupture, ceci

signifie encore une fois deux choses : il y a rupture au niveau des principes d'apprentissage et de ses objets ; c'est justement la création d'une zone proximale de développement. Mais cette rupture ne crée pas automatiquement et immédiatement une rupture au niveau du fonctionnement : temps d'enseignement et temps de développement ont des rythmes profondément différents. On peut même dire que l'introduction du nouveau système, l'apparition des genres seconds chez l'élève n'est pas le point d'aboutissement, mais le point de départ d'un long processus de restructuration qui, à terme, va produire une révolution dans ses opérations langagières. Elle peut être préparée relativement localement, par l'apparition de quelques domaines nouveaux qui lui permettent de restructurer localement ses opérations ; mais à terme il deviendra nécessaire de retravailler l'entièreté du système et donc de procéder à une véritable révolution du système.

3. En quoi consiste cette révolution ? La littérature nous donne une foule d'informations à ce propos que nous résumons très succinctement, en reprenant partiellement des formulations proposées ailleurs (Schneuwly, 1988) : autonomisation des différents niveaux d'opération langagière (création d'un contexte, planification, textualisation) ce qui augmente les possibilités d'un contrôle conscient et volontaire de chacun des niveaux ; possibilité de choix à chacun de ces différents niveaux de la perspective énonciative, d'unités langagières diverses, de plans de texte ; articulation des différentes instances selon des principes souples en fonction d'exigences du contexte. Plus généralement, on constate que l'accès à la maîtrise de l'écrit constitue pour l'élève un changement radical de sa conception de l'interaction de communication, l'adoption d'un mode différent de gestion et de planification langagière et plus générale l'émergence d'un rapport nouveau à ses propres processus langagiers. Il s'agit d'un changement réellement révolutionnaire.

L'écrit et l'oral

Écrire apparaît ainsi comme le prototype d'une fonction psychique supérieure, socialement et culturellement construite, nouvel ensemble de fonctions auparavant séparées, réunies et par ce fait même transformées pour former une nouvelle unité. On pourrait dire, en paraphrasant Vygotski, que de nombreuses fonctions intellectuelles plus élémentaires participent en une combinaison spécifique à la production de textes écrits : l'outil sémiotique central de cette action est le genre comme moyen de diriger volontairement l'attention, de trouver des contenus, d'adapter le texte au contexte, de choisir les éléments stylistiques adéquats parmi les formes lexicales et grammaticales à disposition ; à travers les discours sur les genres et l'utilisation de l'écrit comme trace extérieur des propres processus de

production, l'écriture devient partiellement accessible à un contrôle conscient et volontaire; d'autres capacités, basées sur d'autres fonctions, s'intègrent dans cet ensemble complexe, notamment les fonctions visuelles et motrices sous forme de processus grapho-moteurs, les processus nécessaires à la visualisation du langage comme les correspondances phonèmes-graphèmes et la maîtrise des régularités orthographiques.

Revenons – presque sous forme de pirouette, mais non pas pour nous sortir d'une impasse – à la citation initiale de Vygotski, et prenons-en la deuxième partie de la phrase : « réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » Nous avons développé en détail les outils de l'écriture et avons essayé de montrer qu'il y a véritable révolution du processus de production langagière. Nous centrant sur l'écriture, notre présentation pourrait laisser accroire que seule cette activité langagière est concernée. Il n'en est évidemment rien. Ce serait d'ailleurs contraire aux principes même de la construction des systèmes psychiques telle que Vygotski la conçoit : elle implique toujours des effets sur le tout du système psychique, et plus particulièrement sur les systèmes proches, comme l'indique le bout de phrase que nous venons de citer. Nous pourrions – et devrions – maintenant revenir sur la question du langage oral ce qui aurait au moins deux conséquences essentielles (pour plus de détail Dolz & Schneuwly, 1998 ; Schneuwly, 2003) :

- le concept même de langage oral tel qu'il s'impose spontanément, à savoir un échange direct entre personnes, devrait être profondément revu ; nous l'avons exposé, en nous basant d'ailleurs sur la lecture que fait Vygotski des travaux de Jakoubinski (1921/1977) ;
- par conséquent, le rapport entre langages oral et écrit, conçu en général comme dichotomie, doit être vue comme continu et interactif.

En conséquence, il n'y a également aucune raison de lier systématiquement genre premier et oral et genre second et écrit, comme pourrait peut-être laisser penser notre démonstration. Et même la dichotomie entre les deux ensembles de genres doit être conçue comme dynamique, comme construction et reconstruction constante du rapport entre genres par la transformation même des rapports sociaux.

CHAPITRE 9

VYGOTSKI, FREINET ET L'ECRIT

Tout chercheur travaillant dans le domaine du langage écrit à l'école est tôt ou tard amené à s'interroger sur les contributions originales, voire révolutionnaires de Freinet. Non pas tellement parce que certaines de ses idées et propositions sont aujourd'hui entrées, sous des formes souvent déguisées et méconnaissables, dans les programmes officiels, du moins en Suisse romande, mais surtout parce que pour Freinet le langage écrit était dès le début un élément central de sa démarche. La lecture attentive de ses textes fait assez rapidement ressortir des traits de sa conception qui rappellent des éléments de la conception vygotskienne du langage écrit et invite à un approfondissement de cette première intuition.

La présente contribution se lira comme une note de lecture sur les écrits pratiques de Freinet : sans que soit visée l'exhaustivité, des points communs et complémentaires seront mis en évidence, certaines pratiques de Freinet seront interprétées et approfondies et développées à l'aide des outils de l'approche vygotskienne. Inversement, la pratique développée par Freinet permet de saisir avec plus de profondeur et de préciser certains aspects de la théorie vygotskienne de l'écrit. Cette démarche permet aussi de définir des limites communes aux deux œuvres seront mises en évidence. Pour ce faire, nous discuterons successivement trois aspects centraux de la problématique de l'écrit dans l'œuvre de Freinet : le texte libre, l'imprimerie, le modèle d'apprentissage de l'écrit.

Freinet introduit en 1926 un outil pédagogique dans sa classe qui deviendra une véritable institution : le texte libre. Il s'agit de la possibilité pour chaque enfant d'écrire un texte quand il le veut, à propos de ce qu'il veut, quand il en a envie, comme il le veut. Pour que cette activité particulière soit efficace, plusieurs conditions essentielles doivent être remplies qu'il n'est pas inutile de rappeler :

- la production de textes doit être complètement libre ; aucune contrainte quelconque ne doit la régir ;

- le texte libre doit toujours être écrit pour d'autres ; non pas pour l'enseignant seulement bien sûr, mais potentiellement pour toute personne participant sous une forme ou une autre à la vie sociale de la classe ; la dimension communicative doit toujours être présente ;
- ceci est garanti dans la mesure où les textes libres sont lus et discutés en classe ; qu'ils créent un lien entre la vie à l'école et l'expérience sociale à l'extérieur ; qu'ils orientent la vie de la classe, guident les activités d'apprentissage, règlent les rapports sociaux entre les élèves ; c'est-à-dire, dans la mesure où ils ont une réelle fonction dans la vie coopérative de la classe ;
- la dimension communicative se réalise aussi par le fait que les textes sont lus en classe pour être sélectionnés en vue d'une publication, atteignant ainsi potentiellement, une audience large (d'autre classes, le quartier, le village).

Abordant l'œuvre de Freinet avec cette conception, et notamment les écrits théoriques postérieurs aux années 40, le chercheur est très rapidement désarçonné : comment ce génial inventeur de démarches révolutionnaires d'enseignement peut-il tenir un langage théorique qui naturalise et fige les processus psychiques et leur développement, qui individualise voire atomise les élèves apprenants et qui les sort de leur contexte social (voir Charbonnel 1990). De fait, le discours théorique de Freinet sur sa pratique est incompatible avec la théorie d'un psychologue et d'un pédagogue marxiste comme Vygotski.

Et si cette théorie n'était qu'une idéologie, destinée à souder un mouvement par un discours commun ? En approchant à nouveau l'œuvre de Freinet du point de vue de sa pratique, de ce qu'il propose de faire et non plus de ce qu'il dit de ce qu'il fait, on s'aperçoit : a) que la plupart des propositions pratiques essentielles de Freinet datent d'avant 1935, même si ensuite elles ont été aménagées, améliorées, enrichies par les pratiques multiples des enseignants, et que le discours sur la pratique s'est forgé après cette période ; b) que les propositions et la démarche de Freinet concernant le langage écrit recouvrent de nombreuses préoccupations et idées qui étaient également celles de Vygotski, sans que ce dernier, travaillant plutôt dans le domaine des enfants handicapés, ait pu développer des pratiques aussi précises et efficaces.

Le texte libre

Trois aspects sont à relever dans la conception révolutionnaire du rôle de l'écrit à l'école proposé par Freinet : 1. l'institution « texte libre » constitue une situation parfaitement fonctionnelle et communicationnelle de production d'écrits ; 2. elle sert de point de transition entre contrôle externe

et interne de l'activité langagière ; 3. elle est un puissant régulateur du fonctionnement de la classe. Regardons cela de plus près.

1. L'institution « texte libre » telle qu'elle vient d'être définie – outil pédagogique transformant de manière radicale le milieu d'apprentissage – définit un contexte dans lequel produire un texte a un sens précis pour les élèves et qui peut faire naître le besoin de s'exprimer dont parle souvent Vygotski, par exemple quand il écrit : « L'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale, mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général » (1934/1985a, p. 261).

Commençons par une exigence apparemment triviale et pourtant si difficile à réaliser concrètement en classe. Pour Freinet, il était primordial que tout texte écrit soit motivé, qu'il ait une fonction. Quand l'enfant écrit, il doit avoir un « but » qui est celui de « communiquer avec d'autres camarades et des adultes proches et éloignés. [...] L'enfant éprouve tout naturellement le besoin de s'exprimer, comme étant tout jeune, il éprouve le besoin de parler » (1947, p. 14). Il s'agit là d'un postulat très répandu dans les années vingt et trente. Vygotski en parle d'ailleurs aussi dans le texte *Imagination et créativité* (1930/1980) dans lequel il critique les anciennes méthodes d'enseignement qui « créent un argot scholastique, une transplantation purement mécanique du discours livresque des adultes » et où il demande de trouver des situations qui donnent un but réel à l'écrit : « La fin qu'il faut atteindre est de créer un besoin d'écrire chez l'enfant de l'aider à s'approprier les moyens pour le faire » (p. 72).

La situation du texte libre présente le double avantage d'être à la fois parfaitement scolaire et entièrement fonctionnelle et communicative. Freinet parvient à créer une telle situation parce qu'il prend au sérieux l'école comme lieu social d'apprentissage collectif et qu'il utilise les particularités de l'écrit pour mieux faire fonctionner ce lieu en donnant aux élèves la possibilité de s'exprimer librement par écrit. Dans un tel contexte, l'écrit n'acquiert pas, comme c'est trop souvent le cas, le statut de quelque chose d'inaccessible, de sacré (Bourgain, 1990), mais est d'emblée abordé comme outil remplissant de nombreuses fonctions dans la vie d'une classe. Une véritable « culture de l'écrit » peut se développer.

Ceci n'est bien entendu pas suffisant pour apprendre à écrire et surtout pour développer la capacité d'écrire. Mais le texte libre est un lieu qui permet de découvrir ce qu'est écrire (nous y reviendrons plus bas), d'apprendre à écrire et d'utiliser l'écrit pour mieux gérer les processus d'apprentissage collectif. Regardons plus en détail ces deux derniers aspects.

2. Que faut-il comprendre par « Mieux apprendre à écrire » ? Pour Vygotski, toute fonction psychique supérieure, comme l'attention volontaire, la formation des concepts et aussi le langage écrit, est une construction sociale élaborée dans des interactions. « Toutes les fonctions supérieures représentent des relations sociales intériorisées. » (1931/1974, p. 201) leurs

origines dans les relations réelles entre individus humains. L'un des problèmes majeurs de l'apprentissage de l'écrit peut ainsi être décrit : dans le langage oral que connaissent les élèves, c'est-à-dire le dialogue, la situation extérieure règle l'activité langagière qui fonctionne presque comme une « chaîne de réaction » : question-réponse, incompréhension-explication; besoin de quelque chose-demande s'appellent mutuellement. Dans le langage écrit par contre, le contexte doit être représenté intérieurement, reconstruit indépendamment de la situation dans laquelle on agit. Comment dès lors passer d'un contrôle essentiellement externe à un contrôle purement interne de l'activité langagière ? Il n'y a pas de réponse simple à cette question, mais dans son livre *L'enfant écrivain* (1988), Clanché remarque très justement que dans l'institution du texte libre inventé par Freinet, « la rédaction, la lecture et la discussion sur et à propos des textes domestiques peuvent jouer un rôle de palier entre le contrôle extérieur (aspect conversationnel : lecture publique et commentaire des textes) et le contrôle interne (aspect rédactionnel : prise en compte des réactions et remarques faites par le groupe classe » (p. 173).

3. Le troisième aspect est peut-être encore plus fondamental et correspond à un autre niveau que celui que nous venons de discuter, à l'idée vygotkienne du contrôle de l'activité intérieure par des outils extérieurs. A travers les textes libres, la classe régule ses propres processus sociaux. Ils permettent par exemple de guider l'activité d'apprentissage, de réfléchir sur les problèmes quotidiens, de se rappeler, etc. Le caractère extérieur et stable de l'écrit fait que le texte libre est l'« outil » à travers lequel la classe et les élèves qui la composent peuvent réfléchir sur leurs propres besoins, intérêts et envies. La notion d'outil ou d'instrument psychique au sens vygotkien prend ici toute sa valeur : « Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; [...] ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres » (1930/1985, p. 39).

L'imprimerie

Toute pratique sociale est garantie par des moyens matériels et doit se concrétiser dans des pratiques matérielles. Mis à part des rituels comme la lecture publique des textes, l'échange entre classes ou la correspondance avec des personnes en dehors de la classe, Freinet a introduit dans la classe un outil matériel, qui représente parfaitement la dimension communicative de l'écrit. Et peut-être le véritable génie de Freinet a été d'introduire en classe cet outil qui incarne de la manière la plus aboutie les caractéristiques et fonctions de l'écrit, parce qu'il en constitue sa forme la plus avancée à son époque : l'imprimerie (1926). Cette innovation apparemment mineure – et d'ailleurs déjà utilisés par d'autres enseignants depuis une cinquantaine d'années – peut être vue comme la véritable pierre angulaire dans la

conception freinetiste de l'acquisition de l'écrit. Les autres aspects du fonctionnement de l'écrit en classe s'ensuivent automatiquement : échange, correspondance, journal scolaire ne sont que les manifestations extérieures, les réalisations concrètes des possibilités offertes par l'imprimerie.

D'un point de vue vygotskien, examinons le rôle de l'imprimerie en classe pour la construction du langage écrit.

a) Le fait de composer un texte lettre par lettre, en plus non pas dans le sens appris, mais à l'envers, accentue sans doute une attitude par rapport au langage que Vygotski appelle « volontaire et consciente » et qui constitue l'une des facettes de l'apprentissage de l'écrit. Lors de la composition et de l'impression, le texte à imprimer devient un objet à transformer, un objet à voir comme tout à fait externe à soi-même ; il devient aussi un objet manipulable (au sens le plus strict du terme). L'impression d'un texte transforme donc dans un sens très matériel le rapport de l'élève « imprimeur » au produit de son activité comme élève « auteur ». Ce n'est plus sa main qui produit, par l'intermédiaire d'une plume, un texte ; mais son texte, déjà écrit, subit une transformation par l'intermédiaire de l'imprimerie. En plus, la possibilité de manipuler les lettres de l'alphabet, de les toucher, de les poser, de les déplacer semble grandement aider les élèves, surtout ceux qui ont des difficultés, pour créer une image appropriée du rapport phonème-graphème (voir, par exemple, Günther, 1989).

Par le processus d'impression, le texte change de statut : il devient durable, reproductible et définitif. L'action matérielle sur le texte de départ, sa transformation matérielle a deux conséquences qui, elles aussi, changent le rapport de l'élève au texte.

b) L'écriture à la main permet relativement facilement la réélaboration, le remaniement et la correction continuels ; le texte qui en résulte est, quoique durable – et puisque durable –, non définitif, sujet à la révision, à l'amélioration (jusqu'à et y compris – pour prendre le cadre scolaire – la correction du maître). L'action d'écrire à la main constitue l'écriture en actes ; et s'il n'y a pas d'autres phases, clairement distinctes, elle constitue en même temps l'écriture comme produit. Avec l'introduction de l'imprimerie, processus et produit – ou plus précisément, processus de production en acte et processus de production du produit – sont séparés : la production du produit final – l'impression – est matérialisée dans un outil et un processus à part qui visualise le produit fini auquel prépare le processus de production⁷³. Le processus d'écriture à la main (ou à la machine à écrire)

⁷³ C'est ici l'un des avantages de l'imprimerie par rapport au traitement de texte : celui-ci ne distingue pas clairement les phases de production d'un texte à publier ; il matérialise et représente d'ailleurs moins bien l'une des fonctions de l'écrit particulièrement importantes et difficiles à comprendre pour les élèves, celle d'être destiné à un public large, indéfinissable ; comme d'ailleurs il ne permet pas de créer un rapport aussi visuel et matériel avec la chose écrite comme l'imprimerie par le

devient travail de préparation, travail provisoire, continuellement aménageable, visant un produit fini qui, lui, ne le sera plus, qui sera définitif et infiniment reproductible. L'outil « imprimerie » (re-)structure donc matériellement le processus de l'écriture et par là même la représentation de ce processus chez l'élève.

c) L'impression n'est pas une fin en soi : la multiplication du même texte qu'elle permet, matérialise concrètement – pour l'élève en l'occurrence – qu'un texte pourra être lu par une multitude. Le résultat de l'écriture de l'élève, le texte, n'est plus confiné dans un espace social restreint – la lettre à un proche, la composition écrite pour son maître –, mais s'adresse potentiellement à tout un chacun. Encore une fois, la vision du texte se transforme par l'adoption de ce point de vue. Ce n'est plus, cette fois-ci, la matérialité du texte qui est visée, ni la structure du processus de production, mais c'est le contenu même du texte qui doit être revu de ce nouveau point de vue, qui peut être revu grâce à lui. Il incarne sans doute le mieux ce que permet l'écrit grâce à ses caractéristiques propres : la communication libérée de ses contraintes temporelles et spatiales visant un destinataire général et qui implique une différenciation du fonctionnement langagier très poussée. Les élèves sont évidemment très loin d'une conception de ce type de l'écrit. L'idée géniale de Freinet a été de les mettre d'emblée dans la situation la plus pure et la plus développée de l'écriture de son époque et de leur donner l'outil qui leur permette de construire une représentation complexe et accomplie de l'écrit. Tout comme le mot, selon la théorie de Vygotski (1985), joue le rôle de médiateur, de guide, qui oriente l'enfant dans la construction d'une nouvelle opération qu'est la « formation des concepts » longtemps avant qu'il soit utilisé pour construire de véritables concepts, l'imprimerie en tant que forme de représentation parfaite de l'écriture et réalisation matérielle de son essence, guide et oriente l'enfant dans la construction du langage écrit longtemps avant qu'il saisisse toutes les implications de l'impression d'un texte écrit.

L'apprentissage du langage écrit

Analysons maintenant la conception développée par Freinet à propos de l'apprentissage de langage écrit (1970). Deux visions contradictoires émergent de ses textes – il avoue d'ailleurs cette contradiction sans la

fait de manipuler des lettres. Inversement bien sûr – mais des réflexions plus approfondies devraient être menées – on pourrait donner une autre interprétation de l'édition électronique des textes. Le fait qu'au contraire le texte rendu sur l'écran est séparé de l'acte graphique et personnel de la main. Baudelaire, Zola ou Tartempion, sur l'écran, matériellement, peuvent être édités dans les mêmes polices. De plus, les possibilités d'édition en ligne sont infinies (presque). Le lectorat prend dès lors une présence qui se joue presque immédiatement (dans les « chats », par exemple).

travailler. D'une part il affirme qu'écrire peut être appris de la même manière que parler, marcher ou aller à bicyclette (les exemples sont dans le texte de Freinet), par tâtonnement expérimental (p. 163)⁷⁴. Il suffirait donc d'écrire pour apprendre à écrire, comme il suffit de marcher pour apprendre à marcher, et de monter sur une bicyclette (avec des chutes inévitables) pour apprendre à aller à bicyclette. C'est la méthode qu'il désigne par le terme très chargé idéologiquement de « méthode naturelle »⁷⁵.

D'autre part il concède que même apprendre à aller à bicyclette exige, à un certain niveau, d'autres méthodes que le simple tâtonnement ; et que sans doute le problème n'est pas aussi simple en ce qui concerne le langage écrit. Cette hésitation entre deux attitudes est due à une différence réelle entre deux types ou niveaux d'apprentissage qui peuvent être théorisés par référence à une idée proposée par Vygotski quand il a distingué, au niveau ontogénétique, entre deux stades dans l'apprentissage de l'écrit, à savoir celui de la préhistoire et celui de l'histoire (1935/78), distinction qui peut à notre avis aussi s'appliquer à l'apprentissage de la bicyclette.

Cette distinction peut nous aider à mieux comprendre le paradoxe dans lequel se trouvait confronté Freinet lorsqu'il réfléchissait sur la bicyclette et le langage écrit. Au premier stage, les élèves apprennent à quoi sert une bicyclette simplement en allant à bicyclette, en s'appropriant la signification pratique de cet objet spécifique. Une fois cette capacité de base acquise, ils doivent adapter leur activité « aller à bicyclette » aux différents contextes sociaux. Ce qui est visé n'est plus tellement le fait d'aller à bicyclette en soi, c'est-à-dire l'appropriation de la valeur d'usage de la bicyclette – ils la connaissent déjà puisqu'ils savent aller à bicyclette –, mais l'efficacité de leur activité en fonction de buts et d'exigences sociales diverses : dépenser moins d'énergie pour un long voyage ; aller plus vite que

⁷⁴ Il serait intéressant d'approfondir la présentation théorique du tâtonnement expérimental chez Freinet. Deux erreurs marquent à mon avis cette conception de l'apprentissage :

a) une erreur d'abord sur les conditions d'apprentissage : dans sa théorie (en pratique, il agit tout différemment), Freinet ne réfléchit pas du tout aux conditions matérielles mises en œuvres pour la pratique du tâtonnement expérimental, comme si celui-ci se faisait dans un espace neutre, indéterminé, « naturel » comme il aime à dire (la nature étant d'ailleurs sa référence préférée dans toutes ses réflexions).

b) Et il ne réfléchit pas non plus sur l'entourage social qui intervient massivement dans le processus d'apprentissage ; non pas nécessairement sous une forme « scolastique » en donnant des règles du type « il faut faire ci, puis ça » ; mais d'une part justement en adaptant le contexte de l'apprentissage, et d'autre part en procurant une aide matérielle (donner la main ; permettre de passer de l'un à l'autre ; tenir le vélo) et en encourageant l'activité. Il n'y a rien de plus naturel dans l'apprentissage humain, sinon le fait qu'il y ait apprentissage.

⁷⁵ « On le sait bien maintenant, parler stricto sensu de la classe comme milieu naturel est une niaiserie » (Clanché, 1989, p. 166).

les autres dans la course ; etc. L'activité « aller à bicyclette » devient l'objet d'une activité d'apprentissage, et ce *via* une réflexion de ces composantes, *via* une décomposition et une recombinaison nouvelle. L'activité « aller à bicyclette » n'est plus un acte global simple, mais est différenciée et transformée. Pour y arriver il faut – Freinet le dit, mais l'oublie, ne le théorise pas – décomposer l'activité et la recombinaison en fonction du but à atteindre. Dans un certain sens, l'activité « aller à bicyclette » est transformée en une activité supérieure, plus complexe. Une fonction élémentaire est transformée en fonction complexe, pourrait-on dire, en s'inspirant du langage vygotkien.

Le même raisonnement s'applique bien entendu aussi au langage écrit : d'une part parce qu'il s'agit d'une activité comme une autre dont le développement, le perfectionnement, la différenciation nécessitent une réflexion, comme celle de la bicyclette ; mais à un plus haut degré encore dans la mesure où l'écriture en elle-même, aussitôt qu'elle dépasse le simple niveau de l'expression de soi, se définit comme réflexion sur sa propre activité d'énonciation (voir Schneuwly, 1985). Il est donc nécessaire, en suivant cette ligne de pensée, de distinguer deux grandes phases dans l'apprentissage de l'écrit : l'une durant laquelle l'enfant apprend à quoi sert l'écrit, la préhistoire de l'écrit, comme dit Vygotski (1935/1983) ; l'autre, l'« histoire » individuelle de l'écrit, qui est celle de la différenciation du langage écrit (Schneuwly, 1988).

Freinet était sans doute l'un des pionniers en ce qui concerne la description de la première phase de l'apprentissage du langage écrit. Ses remarques, à ce propos, toujours intéressantes, peuvent être résumées en trois points.

1. Longtemps avant que l'idée n'entre officiellement dans le domaine de la psychologie, mais à peu près en même temps que Vygotski (1935/1983), Freinet (1930/1971) insiste sur le fait que l'origine ontogénique de l'écrit est dans le dessin et dans la découverte par l'enfant que son propre langage peut être représenté par des moyens spécifiques. L'enfant découvre le langage écrit à travers l'activité d'écriture ; il entre dans le domaine de l'écrit en écrivant ; il écrit avant de lire ; il apprend à lire en écrivant. Deux « racines » (pour parler en termes vygotkiens) se rejoignent pour former une nouvelle fonction toute différente : dessiner et parler ; dessiner *le* parler.

2. Prendre au sérieux cette origine signifie observer soigneusement les premières formes de l'écrit qui ne sont encore que des manifestations particulières de dessins, des tentatives (ou tâtonnements) de l'enfant pour mettre en rapport dessin et parole. Ce faisant, l'enfant explore des hypothèses quant au fonctionnement de la parole et du langage. Freinet utilise à ce propos le terme de tâtonnement expérimental pour mettre en évidence la part importante que prend l'enfant dans la gestion de ce processus.

3. Cela signifie finalement que ce processus doit être soutenu comme première forme primitive d'une nouvelle fonction réalisée par d'anciens moyens. Il s'agit d'une nouvelle fonction psychique supérieure – pour utiliser le vocabulaire vygotskien –, puisqu'elle a pour objet un autre processus psychologique (le langage oral), mais elle n'est pas encore suffisamment développée pour devenir l'objet d'enseignement ou d'apprentissage conscient. Cet outil dont l'enfant découvre la valeur d'usage lui servira ensuite justement à différencier son propre langage écrit, par un beau mouvement dialectique : le langage écrit est à la fois résultat et présupposé du langage écrit.

Cette approche du langage écrit est insuffisante. Freinet le note fréquemment quand il affirme que le tâtonnement expérimental doit être complété, que les textes doivent être transformés, analysés, interprétés grammaticalement. Mais les limites de sa conceptualisation sont évidentes. Le passage de la découverte de l'écriture en tant qu'objet « fait pour », avec une valeur d'usage particulière à l'utilisation créative et instrumentale de l'écrit dans des situations diverses nécessite la construction de compétences et d'activités de réflexion sur les situations et les moyens pour les maîtriser. Aussi bien Freinet que Vygotski ne disposaient ni des moyens théoriques ni des outils pratiques pour penser et opérer ce passage dans leurs conceptions pédagogiques. C'est ce que Freinet a senti confusément ; c'est ce qu'il a refusé obstinément d'accepter parce que la seule voie qui s'offrait à lui était celle de la réflexion grammaticale (Freinet, 1925) à laquelle il préférerait un discours général et généreux sur la qualité des textes. Et pourtant, il esquissait déjà une voie en insistant sur le fait qu'on pouvait faire de la grammaire à propos des textes. Encore eut-il fallu à cette époque que la grammaire fût textuelle et discursive.

Des convergences et des limites communes

Trois aspects fondamentaux au moins ressortent de notre mise en perspective des conceptions de Freinet à propos de l'écrit. Il faut :

- utiliser l'écriture de textes comme puissant régulateur des processus d'apprentissage collectifs dans des contextes scolaires, avec un but communicatif précis, dans un cadre coopératif, celui de créer une culture de l'écrit en classe ;
- avec les élèves, se servir d'emblée des outils les plus avancés et performants de la communication écrite pour développer chez eux une conception riche et précise de ce que c'est qu'écrire, de ce que peut l'écriture ; il serait intéressant dans ce contexte de réfléchir sur les conséquences du passage de l'imprimerie au traitement de texte, de la correspondance par lettres à la communication par télécopie ou même

- par communication électronique interactive (voir Cole, 1990, pour une expérience dans une perspective vygotksienne allant dans ce sens) ;
- concevoir la préhistoire de l'écrit comme découverte de la valeur d'usage de l'écriture qui ne forme que le début d'un long processus de construction, mais qui constitue en même temps l'appropriation de moyens qui permettra la transformation du rapport des élèves à leurs propres processus langagiers, et psychiques plus généralement.

Leur interprétation du point de vue de la théorie vygotksienne du langage écrit et de son développement en montrent la pertinence. Elle montre également les limites qui se situent notamment dans la conception même du texte et du discours et des moyens langagiers qui les réalisent. Le champ de recherche est largement ouvert.

NOTES CONCLUSIVES

Nous l'avons dit en introduction : la théorie vygotkienne est souvent discutée dans le contexte des notions de « socioculturel » et de « socioconstructivisme ». À la lumière des études qui précèdent il est possible de donner une série d'arguments qui plaident en faveur de la thèse que l'œuvre vygotkienne n'est caractérisée précisément par aucune de ces deux notions. Il n'est pas question pour nous de prescrire d'une quelconque manière le « bon usage » de l'œuvre de Vygotski. Œuvre scientifique, elle est par définition ouverte, évolutive, intégrable dans des discours différents, divergents, voire contradictoires, dans les limites bien sûr de ce que Eco avait une fois appelé « les droits du texte ». Nos remarques ici visent un autre but : en explicitant pourquoi notre manière de lire et d'utiliser la théorie de Vygotski n'est pas compatible avec les approches qui se réclament d'une lecture socioculturelle et socioconstructiviste, nous voulons d'une part préciser d'une autre manière encore quelles sont à notre avis les lignes de force incontournables de l'œuvre vygotkienne, quels en sont les concepts les plus puissants et les plus prometteurs, mais d'autre part aussi en décrire certaines limites. En même temps, en précisant notre point de vue, nous le présentons comme l'un parmi d'autres possibles. Notre lecture est partielle ; elle prend position dans un champ qui contient des divergences. Une mise en garde encore : notre présentation dans ce petit chapitre conclusif sera schématique ; il mériterait de longs développements : ce sont des notes, précisément.⁷⁶

Le « socioculturel »

Il est presque impossible de trouver une définition précise du terme « socioculturel » ; il est difficile d'ailleurs d'en faire une généalogie. Il apparaît dans les discours, aussi bien anglophones que francophones, avec des acceptions d'ailleurs assez différentes, depuis une trentaine d'années. C'est aux USA surtout que le terme est systématiquement utilisé pour désigner un courant de recherche, voire un mouvement sociopolitique, pour

⁷⁶ On trouvera in Schneuwly (sous presse) quelques indications plus précises.

lequel Vygotski fonctionne comme personnage tutélaire. En France, le terme a plutôt une connotation politique puisqu'il apparaît en premier lieu dans le contexte de la réflexion sur le handicap dit « socioculturel » ; dans ce contexte, la théorie vygotkienne fonctionne moins comme référence, mais est néanmoins régulièrement invoquée, surtout dans des travaux et contributions plus récents. Regardons tour à tour ces deux notions en montrant pourquoi elles ne disent pas, à notre avis, l'essentiel des lignes de force de la théorie vygotkienne.

La lecture socioculturelle de Vygotski a été promue par un réseau de chercheurs qui se sont retrouvées dans les conférences de recherche socioculturelle.⁷⁷ Il s'agit d'un réseau comprenant de nombreux membres, sans formes organisationnelles fixes, à part des congrès qui ont eu lieu trois fois.⁷⁸ Les ténors de ce réseau – notamment Wertsch, Rogoff ou Cole, et d'une certaine manière Bruner – défendent une lecture de Vygotski qu'on pourrait dire proche des théories ethnométhodologiques. Elle est basée, certes, sur des principes fondamentaux de la théorie vygotkienne que nous avons vus tout au long du présent ouvrage, et notamment ceux d'origine sociale des capacités psychiques, de médiation sémiotique comme mécanisme fondamental et d'insistance sur la zone proximale de développement. Mais elle l'ampute d'une certaine manière de ses dimensions historiques. Trois aspects spécifient ces approches par rapport à celle développée dans les pages qui précèdent :

1. L'accent y est très fortement mis sur l'interaction immédiate entre personnes, soit dans une dyade parent-enfant, soit dans un contexte scolaire dans une classe donnée, dans une situation donnée.
2. Ceci a pour conséquence que l'intérêt porte essentiellement sur des processus d'apprentissage dans des empan temporels relativement courts. L'accent est mis sur l'appropriation et la maîtrise de techniques ou d'habiletés relativement limitées, par intériorisation des mécanismes de régulation et de contrôle. La problématique du développement comme restructuration fondamentale de systèmes psychiques est pratiquement absente.
3. Ceci va de pair avec la prise en considération d'outils sémiotiques en général relativement circonscrits, en dehors des systèmes sémiotiques englobants dans lesquels ils fonctionnent. Les savoirs scolaires par exemple sont traités de manière isolée à un moment donné d'un processus d'apprentissage.

⁷⁷ Del Rio, Alvarez & Wertsch (1994) ont édité les actes du premier de ces congrès.

⁷⁸ 1993 Madrid ; 1996 : Genève à l'occasion du centenaire de Vygotski et de Piaget ; 2000 : Campinas (Brésil). Cette série s'est ensuite arrêtée, le réseau de recherche socio-culturelle se réunissant avec celui de la *activity theory* et formant l'ISCRAT : <http://www.iscrat.org/>.

On peut, en résumant et schématisant, considérer que cette approche fait largement abstraction de la dimension historique et développementale de la théorie vygotskienne. Le terme « socioculturel », par opposition par exemple à celui que Vygotski a pu utiliser lui-même occasionnellement, à savoir « historico-culturel », est le reflet parfait de cette vision : l'angle d'attaque principal de ces approches est un ensemble d'éléments culturels mis en œuvre dans un contexte social compris au sens d'interactions sociales en situations immédiates.

L'autre acception de socioculturel insiste fortement sur les facteurs sociaux et culturels influant l'enseignement et le développement. À l'origine considérant ces facteurs comme limites et handicaps, les approches s'insérant dans ce type de problématique théorisent aujourd'hui essentiellement la question des différences culturelles liées à des facteurs sociaux, notamment de classes sociales. L'analyse de l'école et de ses contenus comme marqués par des dimensions discriminantes qui surdéterminent les processus d'apprentissage, censés se produire dans des conditions d'égalité d'accès à tous, fait souvent référence à la théorie vygotskienne pour expliquer l'appropriation et la construction de capacités psychiques déterminées culturellement. On ne peut nier que la théorie vygotskienne peut ici donner des éléments pour comprendre les processus en jeu. Mais, comme le remarque très justement Rochex, « pour autant, il est permis de penser que les élaborations théoriques de Vygotski prennent insuffisamment en considération tant la pluralité des formations sociales et des groupes sociaux à travers lesquels se réalise l'histoire humaine » (1999, p. 136). Certes, la question de minorités nationales, un problème politique amplement discuté à l'époque en URSS, était un problème sur lequel Vygotski insistait fortement ; mais la question des classes sociales et de leurs différences était difficile à poser dans un État qui prétendait officiellement les avoir pour l'essentiel abolies. La conception générale, universaliste de la théorie de Vygotski, pourtant profondément imprégné du marxisme, comme nous l'avons vu, dans lequel les contradictions entre classes sociales sont centrales, est sans doute aussi explicable par ce contexte social qui visait « la transformation socialiste de l'être humain » (1930/1994) : « La collectivisation des biens, l'unification du travail manuel et intellectuel, un changement des rapports entre sexes, l'abolition du fossé entre développements physique et intellectuel sont les aspects clés de la transformation de l'être humain » (p. 182). Ce programme ne laissait pas de place pour des différences entre classes sociales, censées avoir disparu ; il visait d'emblée l'universel.

Le socioconstructivisme

De nombreux chercheurs et militants dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement dans le domaine scolaire, se réclament d'un courant appelé « socioconstructivisme ». Le nouveau plan d'études québécois tout entier est

censé être basé sur ses principes. Il est l'héritier direct de l'éducation nouvelle qui, sous des appellations et des manifestations très diverses à pris forme au tournant du 19^e et 20^e siècle⁷⁹ et a constitué depuis lors un puissant courant éducatif. Rappelons quelques traits saillants du socioconstructivisme tels que par exemple les définit Legendre (2004), une représentante particulièrement bien informée du socioconstructivisme :

- accent sur le rôle prépondérant des interactions sociales par rapport à l'accent mis sur l'influence déterminante de l'éducation formelle ;
- l'école et la classe comme microcultures socialement situées dominent par rapport aux programmes et disciplines scolaires ;
- apprendre est vu comme une intégration dans des communautés de pratiques avant de constituer une acquisition de concepts ;
- le rôle du maître est davantage un guide, un modèle et un accompagnateur qu'un transmetteur ;
- il s'agit d'accorder surtout de l'importance à ce que les élèves produisent dans des projets culturellement significatifs.

Les garants scientifiques de cette approche sont pour l'essentiel d'une part Piaget et son constructivisme, d'autre part Vygotski, insistant, lui, sur la dimension sociale de la construction, interprétée ici dans une conception très proche de celle que nous avons décrite dans le courant socioculturel américain. Piaget et Vygotski, dans leurs conceptions éducatives et développementales, sont systématiquement présentés comme complémentaires. À ce duo s'ajoute souvent Dewey.

Loin d'être un défenseur de l'école traditionnelle qu'il critique au contraire pour son goût de la mémorisation aveugle, pour la scolastique mécanique et pour son approche individualiste, Vygotski met pourtant résolument en cause, nous l'avons vu notamment au chapitre 5, « le système d'enseignement scolaire par complexes », organisé autour de problèmes pratiques dont la résolution implique l'utilisation de savoirs divers comme ressources. Et il met au centre les savoirs et leur organisation systématique en vue de leur appropriation, ces savoirs constituant précisément des outils de transformation des propres processus psychiques permettant plus de conscience et de liberté. Les disciplines et leur organisation constituent pour lui les outils par excellence de la profession enseignante. Nous sommes donc loin des traits saillants du socioconstructivisme et l'on pourrait même considérer Vygotski comme un critique avant la lettre de ce courant.

L'essentiel se situe pourtant tout à fait ailleurs, hors de telles querelles de chapelles qui souvent, du point de vue concret, dans la construction pratique de moyens d'enseignement, dans la conception de plans d'études, dans la conduite de la classe, s'estompent derrière des problèmes d'une extrême complexité : ceux précisément de la construction en interaction avec d'autres et par l'appropriation des outils de la culture, de connaissances et

⁷⁹ Voir sa description dans le chapitre 5.

des capacités dans le long terme qui transforment profondément l'être humain. Vygotski a élaboré des concepts puissants pour mieux aborder ces problèmes. Plus que quiconque il a insisté sur la nécessité de les analyser et de les comprendre à travers la recherche scientifique qui suit ses propres lois et exigences, et toujours aussi en lien étroit avec la pratique et son évolution constante.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques des travaux originaux

- Chapitre 1* : Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1, 5-17.
- Chapitre 2* : Schneuwly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 281-292.
- Chapitre 3* : Schneuwly, B. (1995a). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et Education*, 21, 25-37.
- Chapitre 4* : Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique, *Repères*, 22, 19-38.
- Chapitre 5* : Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (sous presse). Knowledge for teaching and knowledge to teach. Two contrasting figures of new education : Claparède and Vygotsky. *Paedagogica historica*, 45.
- Chapitre 6* : Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie. Le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skholê*, 7, 27-45
- Chapitre 7* : Schneuwly, B. (1988). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Etudes de linguistique appliquée*, 73, 107-117.
- Chapitre 8* : a) Schneuwly, B. (1994). Tools to master writing. Historical glimpses. In J.V. Wertsch & J.D. Ramirez (Ed.), *Literacy and other forms of mediated action* (pp. 137-146). Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje ; b) Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-174). Bern : Lang.
- Chapitre 9* : Schneuwly, B. (1994). Freinet, Vyotsky et l'écrit. In P. Clanché & J. Testanière (Ed.), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspective* (pp. 313-324). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Références bibliographiques générales

- Akhutina, T.V. (1978). The role of inner speech in the construction of an utterance. *Soviet Psychology*, 16, 3-31.
- Alcorta, M. (1992, septembre) *Análisis de un instrumento psicológico: el borrador*. In A. Alvarez & P. del Rio (Ed.), *Education as cultural construction* (pp. 125-131). Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Alcorta, M. (1997). *Le brouillon: un outil pour l'écriture: approche ontogénétique*. Thèse en Psychologie. Bordeaux : Université Victor Segalen.
- Aldrich, R. (sous presse). The new education and the Institute of education of the University of London, 1919-1945. *Paedagogica historica*, 45.
- Anis, J. (1988) *L'écriture : théories et descriptions*. Bruxelles : De Bœck..
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J. (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Beaulieux, Ch. (1927). *Histoire de l'orthographe*. Paris: Champion.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Erlbaum, Hillsdale.
- Blaser, Ch. & Chartrand, S. (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Bourgain, D. (1990) Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit* (pp. 289-296). Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bridwell-Bowels, L., Johnson, P. & Brehe, S. (1987). Composing and computers: case studies of experienced writers. In A Matsushashi (Ed.) *Writing in real time* (pp. 81-107). Norwood, NJ., Ablex.
- Bronckart, J.-P. (1985). Vygotski, une œuvre en devenir. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 7-21). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1994). Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions aux discours. In C. Lopez Alonso & A. Séré de Olmos (Ed.), *Langage; théories et applications en FLE* (pp. 73-88). Madrid : ADEF.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (1994). *Adaptation de l'enfant à l'école et lisibilité des situations scolaires*. Bordeaux : Collection Scientifique Stablon.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Septentrion.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : P.U.F.
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. In N. Catach (Ed.). *Pour une théorie de la langue écrite* (pp 243-259). Paris: Editions CNRS.

- Chaiklin, S., (2003) The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In Kozulin, A., Gindis, B. Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Ed.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39-64)), Cambridge: Cambridge University Press
- Chalevitch, T.M. (1974). Bibliografia trodov L.S. Vygotskogo [Bibliographie des œuvres de Vygotski]. *Voprossy psichologii*, 3, 152-160.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Lang.
- Charbonnel, N. (1990). *Freinet ou une pensée de la similitude*. Conférence au colloque "Actualité de la pédagogie Freinet II", Bordeaux 16-18 octobre 1990.
- Charbonnel, N. (1991). *L'important, c'est d'être propre*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Charolles, M., & Coltier, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: l'exemple des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*, 49, 51-68.
- Chartier, A.-M. (2003). Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée. *Le Télémaque*, 24, 81-110.
- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIXème siècle. In Y. Reuter (Ed.), *Les Interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel* (pp. XX). Berne : Lang
- Chervel, A. (1977). ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire. Paris: Payot.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, 73-112.
- Clanché P. (1988). *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Paidos.Le Centurion.
- Clanchy, M. T. (1979). *From memory to written record. England 1066-1307*. London: Edward Arnold.
- Claparède, E. (1903). *L'association des idées*. Paris : O. Doin.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.
- Claparède, E. (1905, 1909, 1916, 1920). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.
- Claparède, E. (1911/1984). Principes généraux. In E. Claparède, *Inediti pedagogici* (édité par S. Bucci ; pp. 248-256. Perugia : Università degli studi.
- Claparède, E. (1912). *Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève : Kündig.
- Claparède, E. (1913). Introduction. La pédagogie de M. J. Dewey. In J. Dewey, *L'école et l'enfant* (pp. V-XXXVII). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1916) Sur l'âge de la lecture. *Intermédiaire des Educateurs*, IV, 92-96.
- Claparède, E. (1917). L'éducation et la démocratie. *Bulletin de la société pédagogique genevoise*, 5, 11-19.

- Claparède, E. (1919). Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience. *Scientia*, 142-146.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Genève-Lausanne : Payot.
- Claparède, E. (1922). Conception fonctionnelle de l'éducation. *L'Informateur des aliénistes et neurologistes*, 260-261.
- Claparède, E. (1923). La psychologie de l'école active. *Intermédiaire des Educateurs*, 97, 369-379.
- Claparède, E. (1925). Réflexions d'un psychologue. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse, XVI*. Tiré à part : Lausanne : Payot.
- Claparède, E. (1931/2003). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert.
- Cole, M. (1990, mai) *Culture. mediation. and activity*. Conférence au 2nd International Congress for Research on Activity Theory à Lahti, 21 au 25 mai 1990.
- Compayré, G. (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Delaplane.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, 221-270.
- Coriand, R. & Winkler, M. (Ed.). (1998). *Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim : Beltz.
- Coulmas, F. (1989). *Writing systems of the world*. Oxford: Oxford University Press.
- Coutel, Ch., & Kintzler, C. (1994). Notes. In Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (pp. 277-317). Paris: Flammarion.
- Crinon, J. & Legros, D. (2000). De l'ordinateur outil de l'écriture à l'écriture outil. *Repères*, 22, 161-176.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles: De Boeck.
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Ed.), *Vers un modèle de l'enseignement/apprentissage de l'écriture* (pp. 151-173). Montréal: Logiques.
- Del Rio, P., Alvarez, A. & Wertsch, J.V. (1994). *Explorations in socio-cultural Studies* (4 volumes). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- De Weck, G. & Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types produced by children. *Discourse Processes*, 17, 465-478.
- Debesse, M., & Mialaret, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques. Introduction*. Paris: P.U.F.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dolz, J., Moro, Ch. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 39-60.
- Dolz, J., Rosat, M.C., & Schneuwly, B. (1991). Tense alternation: a textual competence in construction. An analysis in three languages: German Catalan, French. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 175-185.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français* (Vol. I, II, III et IV). Bruxelles: De Boeck & COROME.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

- Duvillard, E. (1920). *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1985). - L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 38, 683-703.
- Foucault, M. (1969). *Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Fradkin, F.A. (1990). The murder of a science or a discussion on pedology. In F. A. Fradkin (Ed.), *Research in pedagogics. Discussions in the 1920 and early 1930s* (pp. 199-210). Moscow : Progress Publishers.
- Freinet, C. (1926/1947) *L'imprimerie à l'école*. Boulogne : Ferrary.
- C. Freinet, *Le texte libre*. Cannes : C.E.L.
- Freinet, C. (1969) *Pour l'école du peuple*. Paris, Maspéro.
- Freinet, C. (1970) La méthode naturelle. Vol. 1. L'apprentissage de la langue. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1971) La méthode naturelle. Vol. 3. L'apprentissage de l'écriture. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Furet, F., & Ozouf, J. (1977). Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Editions de Minuit.
- Giesecke, M. (1991). Der Buchdruck. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Glasman, M. (2001). Dewey and Vygotsky : Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30, 3-14.
- Gombert, J.E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, 5-25.
- Goody, J. (1978). *La raison graphique*. Paris : Ed. Minuit.
- Gredler, M. & Shields, C. (2004). Does no one read Vygotsky's words ? Commentary on Glassman. *Educational Researcher*, 33(2), 21-25.
- Grossmann, F. (1995). *Enfances de la lecture*. Berne : Lang.
- Günther, K.H. (1989). Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In K.B. Günther (Ed.), *Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg : Schindele.
- Haarmann, H. (1990). *Universalgeschichte der Schrift*. Frankfurt : Campus.
- Haas, W. (1983). Determining the level of script. In F. Coulmas & K. Ehlich (E.): *Writing in Focus* (pp 15-30). Amsterdam : Mouton.
- Hameline, D. (1986). Profils d'éducateur : Edouard Claparède (1873-1940). *Perspectives*, 16, 437-444.
- Haug, W.F. (1973). *Bestimmte Negation*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Havelock, E. (1989). Orality and literacy, an overview. *Language and communication*, 9, 87-98.
- Hickmann, M. (1980). *Creating referents in discourse : a developmental study of discourse cohesion*. Papers from the I6th regional meeting of the Chicago Linguistic Society, Chicago, Chicago Linguistic Society.
- Hickmann, M. (1985). The implication of discourse skills in Vygotski's developmental theory. In: J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 236-257). New York, Cambridge University Press.
- Hofstetter R. (2004). The edification of a new science through an institute and its communication media. The Institute of educational sciences in Geneva

- (1912-1948). *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, (pp. 657-684).
- Hofstetter R. (à paraître). *L'avènement des sciences de l'éducation : le vivier genevois (fin du 19e - milieu du 20e siècle)*. Genève: Droz [Manuscrit original pour une Habilitation à diriger des recherches, Institut d'Histoire, Paris-Sorbonne IV.]
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1997). Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire. L'exemple de Genève 1890-1916. *Les Annuelles*, 8, 135-171.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève. 1890-1930. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 79-116). Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Introduction. Emergence et développement des sciences de l'éducation. Enjeux et questions vives. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (pp. 1-32). Berne: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th - middle 20th century – fin 19e - milieu 20e siècle). Berne : Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (sous presse). Sciences de l'éducation. In A. Van Zanten et al. (Ed.), *Dictionnaire des sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Criblez, L. (2007). Approches empiriques de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne : Lang.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt : Campus
- Iakoubinski, L.P. (1923/1977). Sul discorso dialogico. In: E. Ferrario (Ed.), *Teoria della letteratura in Russia 1900-1934* (pp. 333-351). Roma: Riuniti.
- Jensen, H. (1969). *Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Karmiloff-Smith, A (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language*. New York : Academic Press.
- Keith, T. (1986). The meaning of literacy in early modern England. In G. Baumann (Ed.), *The written word. Literacy in transition* (pp 97-131). Oxford : Clarendon Press.
- Keseling, G., Wrobel, A., & Rau, C. (1987). Globale und lokale Planung beim Schreiben. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 349-365.
- Kozulin, A. (1992). Review of « L.E. Moll (ed.), Vygotski and Education ». *American Journal of Psychology*, 105, 510-516.
- Krupskaja, N.S. (1928/1990). Speech to the first congress of pedologists. In F. A. Fradkin (Ed.), *Research in pedagogics. Discussions of the 1920s and the early 1930s* (pp. 242-243). Moskow : Progress Publishers.
- Lahire, B. (1997). Savoirs enseignés et formes scolaires de transmission : éléments de sociogenèse des formes contemporaines de socialisation et d'exercice du pouvoir. *Skhôle*, 7, 12-26.

- Legendre, M.-F. (2004). Lev Vygotski et le socioconstructivisme en éducation. In M. Tardif et C. Gauthier (Ed.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 333-349). Montréal : Geëtan Morin.
- Leont'ev, A. N. (1932). Studies in cultural development of the child. III: The development of voluntary attention. *Journal of genetic psychology*, 40, 52-83.
- Leont'ev,. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M. : Athenäum.
- Leroi-Gourhan, A. (1964) *Le geste et la parole. Technique et langage*. Paris : Albin Michel.
- Levelt, W.J.M. (1983). The speaker's organization of discourse. In S. Hattori & K. Inoue (Ed.), *Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguistics*. Tokyo : CIPL.
- Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural behavior of the child. *Journal of genetic psychology*, 35, 493-506.
- Luria, AR. (1976). Basic problems of neurolinguistics. The Hague : Mouton.
- Luria, AR. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Makarenko, A. S. (1938/1964). Probleme der sowjetischen Schulerziehung. In: A. S. Makarenko, *Werke* (vol. 5). Berlin : Volk und Wissen.
- Mangenot, F. (2000). Les ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). *Repères*, 22, 177-192.
- Martin, H. J. (1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Perrin.
- Marx, K. (1857-58/1974). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. Berlin : Dietz.
- Marx, K. (1867/1976). *Le capital* (Vol. 1). Paris: Editions Sociales.
- Marx, K., & Engels, F. (1845-46/1969). Deutsche Ideologie. In K. Marx & F. Engels, *Werke*, (Vol. 3, pp 9-521). Berlin : Dietz.
- Mecacci, L. (1983). Introduzione. In *Vygotskij: Antologia di scritti a cura di Luciano Mecaccci* (pp. 7-40). Bologna : Mulino.
- Mecacci, L. (1990). Introduzione. In L.S.Vygotskyj, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. (pp.V-XXVI). Bari : Laterza.
- Moll, L.C. (1990). Vygotski's zone of proximal development : Rethinking its instructional implications. *Infancia y aprendizaje*, 51-52, 157-168.
- Moro, Ch. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des thèses. Bordeaux : Université de Bordeaux.
- Moro, C. & Schneuwly, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly & M Brossard (Ed.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-19). Berne : Lang.
- Netchine, G., & Netchine, S. (1992). *The formation of graphic semiotic structures and their function as «cognitive tools»*. Paper presented at the First Conference for Socio-Cultural Research, Madrid, 15-18 september 1992.
- Nonnon, E. (1990). Mettre en tableaux, mettre au tableau. *Etudes de linguistique appliquée*, 91, 95-117.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

- Oslo, D. (1992, september). *Literacy: the cognitive and social implications of writing*. Invited lecture at the First Conference for Socio-Cultural Research, Madrid, 15-18 september 1992.
- Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS.
- Parrat-Dayan, S. (1994). Piaget dans "l'école libératrice": la dialectique de l'autre et du même. *Archives de Psychologie*, 62, 171-192.
- Petitjean, A. (1989). Poétique historique. La description de paysage. In J.-M. Adam and A. Petitjean (Ed.), *Le texte descriptif* (pp 9 - 70). Paris : Nathan.
- Piaget, J. (1941). La psychologie d'Edouard Claparède. *Archives de psychologie*, 28, 193-213.
- Piaget, J. (1932). L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle. *New Educational Fellowship*, 474-484 [tiré de: Cédérom Jean Piaget, Articles et documents; Genève, Université de Genève, 1996]
- Piaget, J. (1933). Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire. Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire, 2, 8-13.
- Piaget, J. (1935/1969). Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. In: *Psychologie et pédagogie* (pp. 201-264). Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1942). Psychologie et pédagogie genevoises. *Suisse contemporaine*, 2, 427-431.
- Piaget, J. (1948/1988). Le droit à l'éducation dans le monde moderne. In *Où va l'éducation ?* (pp. 39-116). Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1959). L'Institut des Sciences de l'Education (Institut J.-J. Rousseau) de 1912 à 1956. In Borgeaud, B. (Ed.), *Histoire de Université de Genève. IV Annexes* (pp. 307-316). Genève : Librairie de l'Université Georg.
- Piaget, J. (1965/1969). Education et instruction depuis 1935. In *Psychologie et pédagogie* (pp. 9-195). Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1971/1988). Où va l'éducation. In *Où va l'éducation ?* (pp. 7-38). Paris: Denoël.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1948). *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris : P.U.F.
- Popkewitz, T.S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual : constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35, 535-570.
- Prieto, L. (1975). Etudes de linguistique et de sémiologie générales. Genève: Droz.
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (1978). *Entwicklung der Arbeit*. Berlin : Argument-Verlag.
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (1987). *Widersprüche des Automationsarbeit*. Berlin : Argument-Verlag.
- Rissom, I. (1979). Zum Begriff des Zeichens in den Arbeiten Vygotskijs. In M. Geier (Ed.), *Sprachbewusstsein. Elf Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprachwissenschaft und kulturhistorischer Psychologie* (pp. 9-32). Stuttgart : Metzler.
- Rissom, I. (1985). *Der Begriff des Zeichens in den Arbeiten Lev Semenovic Vygotskij's*. Goppingen : Kümmerle Verlag,

- Rivière, A. (1984). La psicologia de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 7-86.
- Rivière, A. (1991). *La psychologie de Vygotski*. Bruxelles : Mardaga.
- Rochex, J-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 108-147.
- Rochex, J-Y. (1999). Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 119-140). Paris : La dispute.
- Rogowski, S. (1982). *La fonction de l'éducation dans la pensée d'Edouard Claparède*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Lyon : Université de Lyon II
- Rouse, R. H., & Rouse, M. A. (1989). Wax tablets. *Language & Communication*, 9, 175-192.
- Rousseau, J.-J. (1762/s.d.). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Frères.
- Salomon, G., Globerson, T., & Guterman, E. (1989). The computer as a zone of proximal development : Internalizing reading-related metacognitions from a reading partner. *Journal for educational psychology*, 81, 620-627.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- Schmandt-Besserat, D. (1978). The earliest precursors of writing. *Scientific American*, 238, 38-47.
- Schneuwly, B. (1986). Narration et description scolaires. Pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition ? *Education et Recherche*, 8, 89-121.
- Schneuwly, B. (1989). Le 7ème chapitre de "Pensée et langage" de Vygotsky: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, 42, 23-30.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1989b). Le 7ème chapitre de "Pensée et langage" de Vygotsky: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, 42, 23-30.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire - une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Ed.), *Vers un modèle de l'enseignement/apprentissage de l'écriture* (pp. 73-100). Montréal: Logiques.
- Schneuwly, B. (1995) La psychologie appliquée à l'enseignement du français: l'exemple de Claparède. *Histoire, épistémologie, langage*, 17, 143-161.
- Schneuwly, B. (1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 267-280). Paris: La Dispute.
- Schneuwly, B. (2003). Enseigner la parole publique : une approche socio-historique. In B. Maurer (Ed.), *Didactiques de l'oral* (pp. 58-67). Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In C. Boré (Ed.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (pp. 13-26). Namur : Presses universitaires de Namur.

- Schneuwly, B. (2008). Le rapport à l'écrit : une notion – deux dimensions en interaction dynamique. In Ch. Blaser & S. Chartrand (Ed.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 145-150). Namur : Presses universitaire de Namur.
- Schneuwly, B. (sous presse). Eléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In M. Brossard & J. Fijalkow (éd.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Ed.) (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., Dolz, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Esquisse d'un modèle. *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 46, 55-64.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraître). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Schneuwly, B., & Rosat, M.-C. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits *Pratiques*, 51,39-54.
- Schneuwly, B., Rosat, M.C., & Dolz, J. (1989) Les organisateurs textuels dans 4 types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40-58.
- Scribner, S., & Cole, M. (1978). *The psychological consequences of literacy*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Spinoza (1677/1964). Traité de la réforme de l'entendement. In *Oeuvres I* (pp. 179-219). Paris: Flammarion
- Swales, J.M. (1990). Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tardif, M. & Lassere, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Bœck
- Tebeaux, E. (1991). Ramus, visual rhetoric, and the emergence of page design in medical writing of the English renaissance. Tracking the evolution of readable documents. *Written Communication*, 8, 411-445.
- Thévenaz, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Genève : Université de Genève.
- Traugott, E. C. (1987). Literacy and language change; the special case of speech act verbs. In J. A. Langer (Ed.), *Language, literacy, and culture* (pp 111-127). Norwood, N.J. : Ablex.
- Trombetta, C. (1989). *Edouard Claparède psicologo*. Roma : Armando.
- Trombetta, C. (1976). Edouard Claparède : la famiglia, l'infanzia, gli studi, bibliografia. Roma : Bolzano.
- Vachek, J. (1989). *Written language revisited*. Amsterdam : Benjamins.
- Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development (ZPD) in adult-child joint action: the socialization of meals. *New Directions for Child Development*, 23, 65-76.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1992). The encoding of distance : The concept of the 'zone of proximal development' and its interpretations. In R. R. Cocking, & K. A. Renninger (Ed.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Oxford : Blackwell.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1994). *The Vygotski Reader*. Oxford : Blackwell.
- Van der Veer, R. (1994). The concept of development and the development of concepts. Education and development in Vygotski's thinking. *European Journal of Psychology of Development*, 9, 293-300.
- Van der Veer, R., & Van Ijzendor, M. H. (1985). Vygotski's theory of the higher psychological processes : some criticisms. *Human Development*, 28, 1-10.
- Vila, I. (1987). *Vigotski : La mediación semiótica de la mente*. Vic : Eumo.
- Voltaire (1766/1831). La lettre de M. de Voltaire à M. Hume. In *Œuvres de Voltaire* (tome XLII ; pp. 516-534). Paris : Cher Lefèvre Libraire.
- Vygotskaja, G.L. & Lifanova, T.M. (2000). *Lev Semjonovic Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Hamburg : Verlag Dr. Kovac.
- Vygotski, L. S. (1921-23/2006). *Educational Psychology*. New Dehli : Pentagon Press.
- Vygotski, L. S. (1925/1995). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*, 51, 37-52.
- Vygotski, L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1928-34). *Défectologie et déficience mentale*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1929/1990). On the plan for the scientific-research work on pedagogy of national minorities. In F. A. Fradkin (Ed.), *Research in pedagogics. Discussions of the 1920s and the early 1930s* (pp. 371-385). Moskow : Progress Publishers.
- Vygotski, L. S. (1930/1980). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma : Riuniti.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale. In Schneuwly, B., & Bronckart J.-P. (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-65). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1930/1990). New developments in pedagogical research. In F. A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and the early 1930s* (pp. 379-385). Moskow : Progress Publishers.
- Vygotski, L. S. (1930/1994). The socialist alteration of man. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Ed.), *The Vygotsky Reader* (pp. 175-185). Oxford: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1930/1998). Pedagogy of the adolescent. In *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol. 5, 3-186). New York : Plenum Press.
- Vygotski, L. S. (1930-31/1978). *Mind in Society. The development of higher psychological functions*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1931/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze : Giunti-Barbèra
- Vygotski, L. S. (1931/1990b). The diagnostics of development and the pedagogical investigation of problem children. In F. A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and the early 1930s* (pp. 293-322). Moskow : Progress Publishers.

- Vygotski, L. S. (1931/1990b). To the question of psychology and pedagogy. In F. A. Fradkin (Ed.), *Research in pedagogics. Discussion of the 1920s and the early 1930s* (pp. 323-351). Moscow : Progress Publishers.
- Vygotski, L. S. (1931/1998). *Théorie des émotions. Tude historicopsychologique*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1932/1996), *Vorlesungen zur Psychologie*. Marburg : BdWi-Verlag.
- Vygotski, L. S. (1933). O pedologičeskome analize pedagogičeskogo process. In L.S. Vygotski, *Umstvennæ razvitie detej v processe obučenija* (pp. 116-134). Moscow-Leningrad : Uchgedgiz.
- Vygotski, L. S. (1933/1968). Problema soznanija [Le problème de la conscience]. In A.A. Léontiev et T.B. Riabovoï (Ed.), *Psychologija grammatiki* (p. 182-196). Moscour_ isdatjelstvo Moskobskovo Universitjeta.
- Vygotski, L. S. (1933/1983). Il giuoco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino. In L. Mecacci (Ed.), *Vygotskij. Antologia di scritti*. Bologna : Mulino.
- Vygotski, L. S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S (1933-34/1996). *Lektii pedologii* [Cours de Pédologie]. Ijevsk : Edition Université d'Oudmourtie.
- Vygotski, L. S. (1934/1976). Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile. In L. Mecacci (Ed.), *La psicologia sovietica 1917-1936* (pp. 315-329). Roma : Riuniti.
- Vygotski, L. S. (1934/1985a). *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales.
- Vygotski, L. S. (1934/1985b). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. & Bronckart, J. P. (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1934/1990). *Pensiero et linguaggio*. Rom : Editori Laterza.
- Vygotski, L. S. (1935). *Osnovy pedologii*. Leningrad : Gosudarstvennyi Pedagogičeskij Institut Imeni A.I. Gercena.
- Vygotski, L. S. (1935/1977). Il problema del ritardo mentale (Saggio per la costruzione di un'ipotesi di lavoro). In L. S. Vygotski, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 165-207). Roma : Riuniti.
- Vygotski, L. S. (1935/1983). The prehistory of written language. In: M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language* (pp. 279-292.). Chichester : Wiley.
- Vygotski, L. S. (1935/1994). The problem of the environment. In: R. Van der Veer, & J. Vasliner (Ed.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford : Blackwell.
- Vygotski, L. S., & Luria, A.R. (1930). *Etiudy po istorii povedenija. Obez'jana _ primitiv - rebenok* (Etudes sur l'histoire du comportement. Le singe - le primitif - l'enfant). Moscou : Gosudarstvennæ Izdatel'stvo.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotski et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 139-168). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (1991a). Sociocultural setting and the zone of proximal development : The problem of text-based realities. In : L. T. Landsmann (Ed.), *Culture, schooling and psychological development*. (71-86). Norwood, N.J. : Ablex
- Wertsch, J.V.(1991b). *Voices of the Mind*. A sociocultural approach to mediated action. London : Harvester Wheatsheaf.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observations de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat non publié en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.