

Séminaire international Vygotski
Genève, 16-18 octobre 2008

*Une science du développement
est-elle possible ?*

**Programme
Résumés des conférences**

– Lieu du séminaire –

Hôtel Le Grenil

7, Avenue Sainte Clotilde

CH-1205 Genève

Tél. 0041 (0)22 809 6565



– Comité d'organisation –

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

Koviljka Barisnikov, Cristian Bota, Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea, Janette Friedrich, Rita Hofstetter, Irina Léopoldoff, Bernard Schneuwly, Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Thérèse Thévenaz-Christen, Sabine Vanhulle.

Institut de Psychologie, Université de Lausanne
Christiane Moro

Séminaire international Vygotski
Genève, 16-18 octobre 2008

*Une science du développement
est-elle possible ?*

Programme
Résumés des conférences

PROGRAMME

Jeudi 16 octobre - Matinée -

08h30 Accueil des participants

09h00 Ouverture du séminaire: Bernard Schneuwly, FPSE, Université de Genève

Axe 1. Histoire et problématique de la pédologie

Animation : Janette Friedrich

- 09h15-09h45 Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly, Université de Genève
Le point de vue d'un observateur privilégié : Claparède et la pédologie au début du 20e siècle
- 09h45-10h15 Guillaume Garreta, Université Paris 1 et Collège International de Philosophie
Pragmatisme et pédologie. Dewey, Vygotski et la pédagogie soviétique des années 20
- 10h15-10h45 Irina Léopoldoff, Université de Genève
A la recherche d'une science perdue : Vygotski et sa pédologie
- 10h45-11h15 Pause café
- 11h15-11h45 Carlo Trombetta, Université "La Sapienza", Rome
Brève reconstruction historique de la pédologie russe
- 11h45-13h00 Discussion générale
- 13h00-14h15 Pause déjeuner

- Après-midi -

Axe 2. Les différentes approches psychologiques du développement dans le premier tiers du XXe

Animation : Rita Hofstetter

- 14h15-14h45 Christian Brassac, Université Nancy 2
Le 'développement' dans le pragmatisme social de G.H. Mead. Praxis et processus
- 14h45-15h15 Cristian Bota, Université de Genève
Mead, le langage et les (autres) "objets sociaux"
- 15h15-15h45 Stanislav Štech, Université Charles, Prague
L.S. Vygotski et G. Politzer: le point de vue du développement comme élément constitutif du fait psychologique
- 15h45-16h15 Pause café
- 16h15-16h45 Janette Friedrich, Université de Genève
Le concept de développement dans la psychologie allemande au début du 20e siècle. Une entrée par la théorie des sciences : le cas Kurt Lewin
- 16h45-18h00 Discussion générale

Vendredi 17 octobre
- Matinée -

Axe 3. Démarches à visée développementale et traces du développement

Animation : Ecaterina Bulea

- | | |
|-------------|--|
| 09h00-09h30 | Ignasi Vila, Université de Girona
<i>Pratique éducative et acquisition du langage: une recherche sur l'acquisition de la langue de l'école par des élèves étrangers</i> |
| 09h30-10h00 | Christiane Moro, Université de Lausanne
<i>Vers la conceptualisation d'un outil visant à modéliser les situations ordinaires de classe au regard du développement de la parole au préscolaire</i> |
| 10h00-10h30 | Koviljka Barisnikov, Université de Genève
<i>Développement atypique dans le contexte de la déficience : apports des études sur le Syndrome de Williams</i> |
| 10h30-11h00 | Pause café |
| 11h00-11h30 | Yves Clot, CNAM, Paris
<i>Vygotski et le pouvoir d'être affecté</i> |
| 11h30-12h45 | Discussion générale |
| 12h45-14h15 | Pause déjeuner |

- Après-midi -

Axe 4. Savoir(s) et développement

Animation : Bernard Schneuwly

- | | |
|-------------|--|
| 14h15-14h45 | Frédéric Yvon, Université de Montréal
<i>Penser la formation professionnelle avec Vygotski</i> |
| 14h45-15h15 | Sabine Vanhulle, Université de Genève
<i>Une science de l'intervention formative est-elle pensable au regard de la question du développement ?</i> |
| 15h15-15h45 | Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Université de Genève
<i>L'accès aux savoirs scolaires à 5 ans : comment l'étude des pratiques didactiques contribue à une étude du développement de l'enfant/élève</i> |
| 15h45-16h15 | Pause café |
| 16h15-16h45 | Michel Brossard, Université Bordeaux 2
<i>Deux aspects du développement : sources externes et auto-mouvement</i> |
| 16h45-18h00 | Discussion générale |
| *** | |
| 18h30-19h30 | Conférence invitée
Yury Zinchenko, Université de Moscou
<i>Vygotski et la psychologie russe contemporaine</i> |
| 19h30 | Apéritif |

Samedi 18 octobre

Axe 5. Milieu(x) et développement

Animation : Thérèse Thévenaz-Christen

- | | |
|-------------|---|
| 09h00-09h30 | Cintia Rodríguez, Université Autonome de Madrid
<i>The circumstances of gestures: Communicative gestures involving objects become self-reflexive. A case study</i> |
| 09h30-10h00 | Jean-Paul Bernié, Université Bordeaux 2 & 4
<i>Pratiques langagières et processus développementaux : relations, points aveugles</i> |
| 10h00-10h30 | Jean-Yves Rochex, Université Paris 8
<i>Apprentissages, contextes et milieux sociaux, et inégalités scolaires.
Une science du développement peut-elle se passer d'un point de vue sociologique ?</i> |
| 10h30-11h00 | Pause café |
| 11h00-11h30 | Jean-Paul Bronckart, Université de Genève
<i>Le milieu comme source de contradictions potentiellement développementales</i> |
| 11h30-12h45 | Discussion générale |

Résumés des conférences

Axe 1. *Histoire et problématique de la pédologie*

Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly,
Université de Genève

Le point de vue d'un observateur privilégié : Claparède et la pédologie au début du 20e siècle

Claparède (1873-1940; Hameline, 1993) constitue un observateur privilégié de la pédologie à plusieurs titres: co-fondateur et rédacteur des *Archives de psychologie* (dès 1901), il reçoit et recense des dizaines de contributions documentant la science de l'enfant, appelée aussi, durant une certaine période, «pédologie»; sur cette base, il décrit minutieusement l'évolution du champ et en propose une structuration, qu'il étaye au fil des rééditions successives de son oeuvre maîtresse en ce domaine qu'il dénomme alors *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905 (1er éd.), dont les rééditions de 1909 et 1911 incluent un imposant aperçu historique); ce travail même conduit ses pairs à le reconnaître comme médiateur entre fractions concurrentes pour l'institutionnalisation du champ (1909-1911; Depaepe, 1993). Ses observations et analyses le convainquent visiblement lui-même d'y oeuvrer de son côté. Durant l'été 1911, alors même que s'inaugure à Bruxelles le premier congrès international de pédologie, s'ébauche à Genève l'idée de donner à cette nouvelle science de l'enfant les fondements institutionnels à la mesure des espoirs investis en elle. Et c'est alors sous l'appellation significative d'«Ecole de Pédologie et des sciences de l'éducation» que Claparède promeut cette initiative précisant que: «l'accent sera mis sur la connaissance de l'enfant, à laquelle n'est voué jusqu'ici aucun temple. C'est un fait et on ne pourra pas nous chicaner là dessus.» (Lettre de Claparède à Bovet, du 23 novembre 1911, AIJJR). Ce qu'il appelle encore un Institut pédagogique et pédologique modèle (décembre 1911) prend le nom, à l'heure de sa fondation juridique en février 1912, d'«Institut J.-J. Rousseau – Ecole des sciences de l'éducation». Or c'est «pour n'effrayer personne», précise-t-il, que la pédologie a été écartée du frontispice de l'Institut, argument pour le moins paradoxal puisque Claparède se place ce faisant sous l'égide du plus controversé citoyen de Genève.

Nous nous proposons ici de discuter la manière dont Claparède dans ses écrits (sélectionnés sur la base des travaux de Trombetta, 1976) se fait l'écho de l'évolution de la pédologie ailleurs dans le monde (comme concept et phénomène) tandis que parallèlement, il construit cette nouvelle science de l'enfant, promouvant ce qu'il revendique comme une approche «fonctionnelle» de la psychologie et pédagogie (qu'il qualifie, semble-t-il en précurseur, de psycho-pédagogie; Charbonnel, 1989). Tout en nous efforçant de cerner ce que signifient ces oscillations terminologiques, l'analyse portera aussi sur les conceptions du développement et de ses lois ainsi véhiculées, en mettant en rapport les paradigmes et figures auxquels se réfère Claparède – pour qui la pensée de Rousseau préfigurerait l'approche génétique des lois du développement (Ottavi, 2001) – avec les institutions qu'il crée pour promouvoir la nouvelle pédagogie, terme qu'il utilise à la fois pour désigner la nouvelle science et les révolutions pédagogiques qui en découlent. Nous tenterons dans ce contexte de cerner la manière dont cette nouvelle science prend forme et évolue.

Enrichies de la vaste littérature historicisant ces phénomènes, nos premières analyses nous permettent d'avancer quelques premiers éléments, qu'il nous intéresse d'approfondir pour en

éprouver la pertinence afin de tenter de repérer en quoi ils contribuent à la «fortune» puis l'évanescence de la pédologie.

- Jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, la science de l'enfant, et plus particulièrement la pédologie, apparaît comme une science pure de description de différentes dimensions de l'enfant : biologique, physiologique, anthropologique, et bien sûr psychologique. Le développement se présente comme succession de phénomènes relativement peu structurés explorés avec des démarches relevant essentiellement de l'observation et des approches globalisantes.

- Après la guerre, l'idée de science de l'enfant et de pédologie s'estompe et fait place à une série de champs spécialisés. Ceux-ci certes s'inscrivent dans le prolongement des travaux antérieurs, mais en se systématisant et s'institutionnalisant, se distinguant surtout par la prégnance de la mesure et de l'expérimentation sur la psychologie de l'enfant et du développement. Parallèlement se stabilise la pédagogie expérimentale, voire parfois la science de l'éducation. Il n'y a plus de concept unificateur, même si dans son oeuvre Claparède maintient le terme de pédologie. La plupart de ces champs se développent en étroite interaction avec celui de l'éducation et de l'enseignement.

- Il ne paraît pas exclu de penser que les problématiques psychologiques et pédagogiques s'autonomisent plus fortement à partir des années 30, tandis que de nouvelles disciplines contributives émergent conférant progressivement son sens, aussi du point de vue de la recherche, au pluriel sciences de l'éducation. Relayant ce faisant cette mythique science unifiée de l'enfant?

Références citées

- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang.
- Claparède, E. (1905/1909/1911/1916/1940). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Hameline, D. (1993). Edouard Claparède (1873-1940). *Perspectives*, 22, 161-173.
- Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.
- Trombetta, C. (1976). *Edouard Claparède : la famiglia, l'infanzia, gli studi, bibliografia*. Roma : Bulzoni.

Guillaume Garreta,
Université Paris 1 et Collège International de Philosophie

*Pragmatisme et pédologie.
Dewey, Vygotski et la pédagogie soviétique des années 20*

Riga, fin des années 20. Un chercheur russe fait une demande de visa pour les Etats-Unis au consulat américain. A la question : « Quelle est votre profession ? », il répond qu'il est pédologue. L'employé rétorque : « Oh, je sais ce que c'est ; vous êtes un spécialiste des maladies du maïs ! » Et ce n'était qu'un début : le russe pensait qu'une fois outre-atlantique, il rencontrerait partout la pédologie, le terme, et, en un sens, la discipline, ayant été élaborés par des américains (O. Chrisman et G. Stanley Hall, dans les années 1890). Or, à sa grande surprise, rien de tel en Amérique.

Cette anecdote est rapportée par le philosophe pragmatiste John Dewey en 1929, lors d'une conférence relatant son récent voyage en URSS qui visait à y étudier la situation éducative. Elle est doublement significative.

Elle témoigne à la fois de l'origine américaine de certaines sources théoriques des expérimentations pédagogiques qui prolifèrent dans la Russie soviétique des années 20, et de l'écart, voire de la distance conceptuelle et pratique qui sépare ultimement les réalisations intellectuelles et éducatives dans les deux pays. Au moment où l'espoir de fonder une science unique de l'enfant s'évanouit peu à peu en Europe occidentale et aux Etats-Unis, qui ont vu naître ce projet, le contexte postrévolutionnaire favorise, en étroite symbiose avec une reconstruction radicale de l'institution scolaire, l'émergence de la discipline pédologique et les expérimentations à grande échelle en Russie. Nous voudrions tout d'abord rappeler ici comment et pourquoi de nombreux pédagogues et théoriciens de la jeune Union Soviétique (parmi lesquels Blonski, Chatski, Zelenko, Lounacharski, Kroupskaïa) ont fait explicitement et très abondamment appel aux théories et aux méthodes des pragmatistes américains (essentiellement de Dewey et de ses élèves) pour guider cette reconstruction et la mise en place de l'« école unique du travail ». L'ampleur, les raisons, l'évolution et les modalités du recours aux conceptions de Dewey sont aujourd'hui relativement méconnues ; il fut pourtant massif et décisif dans la « première décennie » (avant la condamnation de l'« expérimentalisme » en 1931, et surtout avant 1928) et permet ainsi d'éclairer le contexte dans lequel Vygotski se forme et évolue, et le moment où il s'intéresse à la pédologie. Dewey était ainsi, par exemple, l'une des principales références théoriques de Blonski, ardent promoteur de la pédologie et d'une psychologie génétique marxiste à construire, qui était fort apprécié de Vygotski — lequel adopta dans sa *Psychologie pédagogique* de 1926 des orientations très proches de celles de Blonski et des pédagogues « expérimentalistes ».

Il est désormais fréquent de rapprocher les conceptions de Vygotski du behaviorisme non réductionniste (où la symbolisation joue un rôle crucial) du pragmatiste G. H. Mead. Est-il pour autant légitime de faire de même avec l'instrumentalisme deweyen ? Malgré certaines remarques explicites de Vygotski, postérieures à 1930, qui ne vont pas dans ce sens, les fortes homologues de structure entre leurs positions respectives (hégélianisme « de fond », l'idéalisme en moins ; critique du réductionnisme et du modèle S-R ; corrélation fonctionnelle entre organisme et environnement ; focalisation sur les processus de résolution de problème ; approche historico-génétique des phénomènes, en particulier mentaux, etc.) ont même conduit certains commentateurs à spéculer sur leur possible rencontre à Moscou en 1928. Ici, nous ne ferons, dans un deuxième temps, qu'esquisser un parallèle entre les critiques qu'ils formulent tous deux tant à l'encontre de la « méthode des projets » du deweyen Kilpatrick et de son application russe que des orientations scientifiques et behavioristes qui menacent (pour l'un) la

pédologie et (pour l'autre) la psychologie et la sociologie. Nous concluons en dégageant une ou deux lignes de clivage qui empêchent toutefois de confondre les formes bien distinctes d'anti-dualisme qu'ils défendent tous deux — lignes de clivage qui ne sont évidemment pas suffisantes pour expliquer que le Professeur Chevkin ait pu écrire en 1952, avec la bénédiction du Ministère de l'Education, que Dewey (qui fut si étroitement lié aux débats autour de la pédagogie soviétique) était « l'ennemi de l'idée scientifique de développement ».

Irina Léopoldoff,
Université de Genève

A la recherche d'une science perdue : Vygotski et sa pédologie

“La base pour l'édification de la pédologie comme science indépendante repose sur la réalité objective de cet unique processus de développement qui est l'objet de son étude”.

(Vygotski, Pedologija N °3, 1931/2008, p.57)

Si la genèse de la pédologie s'appuie sur l'éclosion de la recherche expérimentale à la fin du 19^{ème} siècle, qui met en avant l'étude de l'enfant et se présente comme une science rigoureuse et complète de ce dernier, il est facile de se rendre compte, à travers les auteurs de l'époque, que de nombreuses divergences apparaissaient quant à son contenu, sa réception, ou la praxéologie qu'elle suggère. L'importance accordée à la pédologie est loin de relever d'une unanimité. Elle serait pour certains source d'incompréhension, ou ne constituerait pour d'autres qu'une sous-discipline mineure de la psychologie.

Si l'histoire de son essor et de son déclin rapide est plus connue en ce qui concerne l'Europe occidentale et les Etats-Unis, la pédologie en Union Soviétique, espace privilégié de notre étude, demeure pleine de zones d'ombre, pour n'avoir jamais encore officiellement été réhabilitée, après sa mise au ban en 1936.

Les enjeux éducatifs des années 1920 étaient en Union Soviétique d'une ampleur rarement égalée. Après sept ans de conflits internationaux, de révolution, de guerre civile et de famine (1914-1921), il était urgent de réinsérer des centaines de milliers de jeunes gens, vivant en marge d'une société elle-même déstructurée et à la recherche de repères. Un projet de reconstruction rapide et radicale devait être entrepris, compatible avec les ambitions de la nouvelle nation.

La conception très personnelle de Vygotski, ancrée dans un contexte aussi turbulent, puis complètement occultée pendant 30 ans, est difficile à synthétiser. Cependant, en cherchant à comprendre ce qui singularise sa pédologie, deux composantes nous ont paru essentielles à souligner : d'une part son raisonnement éminemment dialectique, d'autre part son insistance à considérer comme base méthodologique les influences réciproques des sciences, en dehors de toute dépendance hiérarchiques des disciplines.

Notre intervention sur la thématique de l'histoire et la problématique de la pédologie nous permettra tout d'abord de présenter brièvement notre traduction du livre “Leçons de pédologie” de Vygotski, inédit en français et en cours de publication. Elle sera illustrée par des extraits dont nous espérons qu'ils seront utiles à notre réflexion commune.

Ce sera aussi l'occasion de faire part des résultats partiels de notre recherche personnelle menée sur la pédologie, conjointement à la traduction, pour tenter de reconstituer ce que représentait cette science “fantôme” dans l'Union Soviétique des années 20 et 30, avec pour objectif de replacer Vygotski dans son propre contexte historico-culturel, et ainsi de restituer au mieux le cheminement de sa pensée.

Quelles relations entretenait Vygotski avec la pédologie, qu'il définissait comme la science du développement de l'enfant? Pourquoi est-il passé de son projet de psychologie générale à celui plus problématique de pédologie ?

Ce sont les questions auxquelles nous vous proposons de réfléchir ensemble.

Carlo Trombetta,
Université "La Sapienza", Rome

Brève reconstruction historique de la pédologie russe

D'un point de vue aussi bien chronologique que théorique, l'histoire de la pédologie russe peut être divisée en trois phases : - la période tsariste ; - la période léniniste ; - la période staliniste.

Durant la première période, la pédologie est très liée aux mouvements, idées et réalisations de l'Europe occidentale : à Saint-Petersbourg, Netschajeff dirige un Institut de pédagogie expérimentale et est Président de la société éponyme ; à Kiev, Sikorski gère une école froebélienne. Au cours de l'année 1906, cinquante laboratoires de pédagogie expérimentale sont ouverts ; en 1908 a lieu le Congrès russe de physiologie pédagogique, avec la participation de nombreux enseignants et professeurs de philosophie, de physiologie et de psychiatrie ; en 1910 se tient à Saint-Petersbourg un autre Congrès de pédagogie expérimentale, avec, une fois encore, la participation de nombreux savants allemands et la présence de 850 invités et 300 délégués comprenant enseignants, physiologistes et pédagogues. Enfin, dans le Comité du premier Congrès international de pédologie (Bruxelles, 1911), on trouve les noms de Bernstein et de Rossolimo (Moscou), de Netschajeff (Saint-Petersbourg) et de Lange (Odessa). Pour comprendre les caractéristiques de la pédologie russe sous la domination tsariste, il faut signaler non seulement les progrès réalisés dans l'industrie et la construction des chemins de fer, mais aussi et surtout le cadre culturel ambiant, celui de la classe intellectuelle notamment qui n'acceptait ni la répression politique, ni les inégalités sociales. Cette situation a favorisé à la fois la position libertaire et anarchiste de Tolstoï, et la naissance du mouvement nihiliste. Dans ce climat, les idées culturelles et les mouvements scientifiques de l'Europe occidentale, de même que la philosophie allemande et les idéaux des utopistes français, étaient les bienvenus. Dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant, on observe en Russie non seulement des recherches très proches de celles de Binet sur la fatigue intellectuelle (Sikorsky, 1879), mais aussi la naissance de laboratoires de pédagogie analogues à ceux de l'Europe occidentale ; laboratoires conduisant des travaux d'anthropométrie, d'anthropologie et de pédagogie, dans lesquels cette dernière discipline était strictement liée à la physiologie, et dans lesquels les tests mentaux (Rossolimo) et les recherches sur l'enfant (normal et surtout anormal) et ses capacités scolaires étaient très développées. Dewey, Kerschensteiner, Decroly, Lay et Lightart étaient d'ailleurs très connus et appréciés dans ces institutions de la Russie tsariste.

La période léniniste se caractérise par l'affirmation de l'idéologie marxiste dans la vie quotidienne et dans la vie culturelle, idéologie dont l'expression était cependant fluctuante en raison de l'hétérogénéité du milieu culturel révolutionnaire : la « dictature du prolétariat » y cohabitait avec le « perfectionnement de la démocratie » aussi bien qu'avec l'idéal anarchiste de « la personnalité comme épanouissement de toutes les facultés humaines ». Il était cependant très clair qu'il fallait fonder le marxisme sur de nouvelles bases, et qu'il était nécessaire aussi de construire une nouvelle psychologie, non plus basée sur la biologie, selon les tendances de la psychologie capitaliste, mais sur le développement culturel de l'individu. Pour atteindre ce dernier objectif, il fallait donner à l'école une nouvelle physionomie : d'abord une école à fonction sociale (coéducation, cantine, maison des petits selon la méthode Montessori), et ensuite une école polytechnique basée sur la combinaison de l'étude et du travail, dans la mesure où, si la plus haute valeur de la société socialiste est l'épanouissement de la personnalité, cet épanouissement ne peut se réaliser que dans l'apprentissage joint à l'action. Pour réaliser ces objectifs, il était nécessaire de diversifier le travail selon les exigences de la société soviétique et, surtout, selon les capacités et les aptitudes

intellectuelles, sociales et morales de l'individu. L'objectif du premier Congrès des pédologues soviétiques (1928) était de trouver les matériaux les plus adaptés à la construction de la société marxiste. D'où l'importance de l'étude sur l'enfance, notamment sur l'enfance abandonnée (*besprizornye*), sur les enfants de culture orale (par exemple ceux habitant les steppes asiatiques), sur le développement intellectuel, sur les causes de l'échec scolaire, sur les méthodes les plus adéquates pour améliorer la motivation, l'attention, ainsi que pour dépister les plus doués (essentiellement à l'aide de tests mentaux). Il est très important de souligner que Lénine considérait que la majorité de l'intelligentsia soviétique, de même que les jeunes psychologues, étaient très proches de l'esprit bourgeois et se servaient des institutions publiques comme d'un champ d'expérimentation pour leurs recherches personnelles. Et cette position a eu comme conséquence que l'esprit démocratique et humaniste de 1918 s'est peu à peu transformé en une conception très centralisée, selon laquelle chaque individu, sous l'influence du milieu social et selon les instructions du parti communiste, devait devenir propagandiste de l'idéal marxiste.

Pendant la période staliniste, cette centralisation devient plus forte. La pédagogie se veut alors non plus une théorie utile à la connaissance de l'enfant et de l'élève, mais surtout une théorie de l'instruction et de l'éducation, destinée à la formation de travailleurs qualifiés et de spécialistes aptes à la construction du socialisme soviétique. La loi du 31 mars 1931, qui instaure la pédologie dans les institutions scolaires, a pour but d'appliquer la psychotechnique dans l'enseignement, à savoir de dépister les aptitudes des élèves, de faire des recherches sur l'échec scolaire, d'envoyer les élèves anormaux dans des classes spéciales, et surtout de développer la sensibilité politique de ces derniers. Mais dans le contexte de l'époque, l'héritage des méthodes pédologiques n'a cependant pas été considéré comme conciliable avec ces nouvelles exigences politiques. L'année suivante en effet (25 août et 5 septembre), la Société des pédagogues marxistes a pris position contre la pédologie et les pédologues, qui auraient trahi l'idéologie marxiste : les arguments étaient que les pédologues avaient reproduit l'interprétation réflexologique de Lamarck sur le développement, qu'en ce qui concerne la personnalité ils avaient mélangé la conception de Freud avec celle de Stern, qu'ils avaient oublié la valeur des conditions sociales, mal interprété la conception marxiste de la "classe" sociale et confondu la dimension sociale et psychologique de l'homme avec sa dimension physiologique. Par son Arrêté du 4 juillet 1936, le Comité Central du Parti Communiste a alors banni la pédologie comme science et comme organisation. C'était la revanche des pédagogues, ainsi que celle de l'orthodoxie marxiste centralisée.

Axe 2. Les différentes approches psychologiques du développement dans le premier tiers du XXe

Christian Brassac,
Université Nancy 2

Le 'développement' dans le pragmatisme social de G.H. Mead. Praxis et processus

Une des manières de remercier les organisateurs d'avoir conçu ce séminaire intitulé « Une science du développement est-elle possible ? », et plus particulièrement l'animatrice de l'axe 2, est sans doute de se tenir au plus près de la présentation qu'elle propose de la thématique abordée (*Les approches psychologiques du développement dans le premier tiers du XXème siècle*) et d'affronter les questions qui, pour elle, en découlent. C'est ce que je m'efforcerai de faire lors de la présentation qui se déroulera en deux étapes.

1. 'Se tenir au plus près' d'une chaîne argumentative ne signifie pas y adhérer complètement. Ainsi par exemple, nous nous proposerons dans un premier temps d'en discuter une des assertions : « Aux États-Unis, les travaux de William James ont donné l'impulsion majeure au courant pragmatiste, dans lequel s'inscrivaient les contributions de James Dewey et George Herbert Mead, et dont une partie des recherches visait la construction d'une *psychologie sociale*, articulée d'emblée aux problèmes de l'éducation ». Ceci nous donnera l'occasion de préciser les statuts respectifs de ces trois auteurs et les rôles différenciés qu'ils auront tenus vis-à-vis, d'une part, de cet engagement eu égard aux problèmes du développement des sujets *via* l'éducation des citoyens et, d'autre part, de la construction de la psychologie sociale. Ce faisant nous tenterons de circonscrire et détailler l'apport spécifique de Mead en matière de théorisation du développement de l'humain ; apport que ses travaux sur le « processus », sur l'« acte » permettent de bien délimiter.

2. 'Affronter les questions' posées ne signifie pas être en mesure de les traiter toutes et n'implique pas d'y donner des réponses uniquement théoriques. C'est en tout cas sur la base de travaux empiriques que nous donnerons quelques pistes pour essayer de montrer comment on peut rendre ce développement humain accessible à l'analyse, *via* une élaboration d'observables permettant de rendre compte de sa nature profonde. Nature profonde qui, selon nous, est largement liée à l'enracinement des productions de formes sémiotiques dans une dynamique intersubjective, dans un processus interactionnel. Processus et dynamique que nous étudions dans des situations de conception conjointe mettant en scène des jeunes enfants pour les unes mais également des enseignants de primaire ou des opérateurs en entreprise pour les autres... ce qui nous conduit à répondre négativement à la question de savoir si l'on doit réserver l'usage scientifique de cette notion de développement à la psychologie de l'enfant.

Quelques réflexions éparses sur Meyerson et Vygotski, dans leurs rapports aux éléments développés plus haut, me permettront pour finir d'aller dans le sens de ce qui est suggéré dans les questions posées s'agissant, en particulier, du rôle de la conceptualisation du développement dans la constitution de la psychologie comme science. Avec un bémol cependant : « La psychologie comme science » sans doute ! mais en gageant qu'une compréhension appropriée de la notion de développement puisse nous conduire à ne pas appréhender cette science de la conduite humaine à partir du seul format positiviste et subjectiviste mais plutôt dans une posture dialogique, constructiviste et herméneutique. Car selon moi, si la notion de développement peut être au principe de l'objet de notre pratique scientifique de chercheurs en psychologie, c'est dans la mesure où cette notion peut fonder

son pouvoir explicatif de l'agir humain indépendamment de toute référence obligée à des états mentaux individués, indépendamment donc d'une posture égocéphalocentrée.

C'est dans cet esprit que je contribuerai à l'atelier en réfléchissant à la place de la notion de développement dans les travaux du pragmatiste social qu'est G. H. Mead.

Références

- Brassac, Ch., Arend, B. (2007). Production située et distribuée d'une forme discursive à visée pédagogique : le cas d'une rédaction conjointe, *Rencontres du réseau international de Recherches en Éducation et Formation*, Sherbrooke, Canada, 9-10 octobre.
- Brassac, Ch. (2007). Qu'est ce qu'un acte ? La réponse de George Herbert Mead. *@ctivités*, 4 (2), 165-177. <http://www.activites.org/v4n2/brassac.pdf>
- Brassac, Ch. (2005). La réception de George Herbert Mead en psychologie sociale francophone : réflexions sur un paradoxe, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 66, 3-14.
- Cefaï, Daniel, Quéré, Louis (2006). Naturalité et socialité du self et de l'esprit, In Mead, G.H. (1934/2006). *Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviorist*. [Edited and with an Introduction by Charles W. Morris]. Chicago : University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. D. Cefaï, L. Quéré. Paris : Presses Universitaires de France, 3-90.
- Joas, Hans (1980). *Praktische Intersubjectivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead*. Frankfurt : Suhrkamp Verlag. Traduction française : *George Herbert Mead. Une réévaluation contemporaine de sa pensée*. D. Renault et B. Hollstein. Paris : Economica. (2008).
- Mead, George Herbert (1932). *The philosophy of the present*. [Edited and with an Introduction by Arthur E. Murphy]. Chicago : The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviorist*. [Edited and with an Introduction by Charles W. Morris]. Chicago : University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. D. Cefaï, L. Quéré. Paris : Presses Universitaires de France (2006).

Mead, le langage et les (autres) "objets sociaux"

Cette communication abordera deux aspects de la démarche de Mead qui sont susceptibles de contribuer au débat sur les conditions de possibilité d'une science du développement. D'une part, sa prise de position générale, similaire au positionnement vygotkien (Vygotski, 1934/1997), sur les types de processus impliqués dans l'émergence de la pensée consciente, mais également du *self* ou de la *personne* ; d'autre part, sa tentative de "modélisation" des changements qui caractérisent toute forme de développement.

1) Prônant la nécessité de créer une *psychologie sociale* (cf. Mead, 1934/2006), conçue comme science naturelle et reposant sur une conception matérialiste et continuiste de l'univers, Mead s'est inspiré du *behaviorisme*, dont il a réélaboré en profondeur les principes et les objectifs. Cette appellation couvrait pour lui une analyse des « processus de la conduite socialement organisée » qui médiatisent les interactions des individus avec le milieu. Cette analyse devait rendre compte – contrairement aux sévères limitations du behaviorisme de Watson – de l'émergence et du fonctionnement de la pensée et du *self* (ou de la *personne*). L'originalité et l'intérêt de cette démarche résident, entre autres, dans sa tentative d'expliquer le développement humain comme *un mouvement strictement corrélatif* des processus sociaux et des processus de pensée. Plus particulièrement, Mead a analysé ce mouvement dans son fondement même, en montrant que la différenciation proprement sociale des activités collectives des humains intervient seulement avec la mise en place des signes verbaux, comme « objets sociaux » susceptibles de dédoubler le comportement de l'individu. L'individu peut s'intégrer à l'activité collective à condition de pouvoir appliquer à son propre comportement les réactions sociales que les autres individus lui appliquent, et ce sont les signes verbaux – « symboles signifiants », « gestes vocaux » – qui constituent l'essence même de ce mécanisme. C'est en vertu du fait que les signes accumulent et organisent les "images" des différentes réactions sociales qu'ils permettent d'organiser simultanément les processus sociaux et les processus psychiques ancrés dans l'individu.

C'est alors sur cette base que Mead a montré que les signes verbaux sont nécessairement impliqués dans l'élaboration des autres « objets sociaux » constitutifs du milieu sociohistorique. L'« objet social » désigne toute une série d'aspects constitutifs de la socialité des conduites humaines, parmi lesquels les "œuvres" culturelles aussi bien que les autres individus. Et il s'agit d'« objets » dans la mesure où ils sont une partie intégrante des processus de la conduite, ils constituent des *stimuli* d'interactions sociales et dans le même temps font eux-mêmes l'objet de différentes (ré)actions, dont ils gardent ensuite la "mémoire". C'est à ce titre qu'ils sont porteurs de l'expérience collective et qu'ils permettent à l'individu d'élaborer son propre « fonds d'expérience ». La formation de la personne (ou du *self*) repose alors à la fois sur cette expérience d'emblée sociale élaborée par l'individu dans les processus de la conduite, et sur l'organisation de cette expérience par la médiation des signes verbaux.

2) Ce schéma a été complété, dans une phase tardive (cf. Mead, 1932), notamment par un travail du problème de la *temporalité* associé à une extension de la notion de *socialité*. Cette dernière devait couvrir non seulement des processus spécifiquement humains, mais également différentes formes de *changement* attestables dans la Nature, ou plus précisément l'apparition de propriétés nouvelles au cours de l'activité permanente de la matière. Ainsi, la socialité est ce stade dans le devenir d'une entité où elle appartient simultanément à deux systèmes différents : le système ancien dont elle est issue et le système nouveau auquel elle

s'intègre. Et ce sens de la socialité semble traduire la nécessité d'élaborer une *méthodologie générale de l'analyse du changement* – c'est-à-dire, une méthodologie commune à l'analyse des processus naturels et à l'analyse des processus caractéristiques du fonctionnement humain.

Références

- Mead, G.H. (1932). *The Philosophy of the Present*. LaSalle, Illinois : Open Court.
Mead, G.H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Stanislav Štech,
Université Charles, Prague

*L.S. Vygotski et G. Politzer : le point de vue du développement
comme élément constitutif du fait psychologique*

Les années 1925-1935 sont pour la psychologie les années du malaise concernant la pertinence des réponses de celle-ci aux problèmes des hommes et de la société. Elles sont le temps du questionnement de l'objet et de l'épistémologie de la psychologie et du doute sur l'unité de son analyse.

La réponse de K. Buehler étant "conciliatrice", éclectique et relativement optimiste (il s'agit d'une *Aufbaukrise*), les réactions de Vygotski et de Politzer sont plus radicales. Selon Vygotski, la crise est celle des fondements méthodologiques et conceptuels de la psychologie (cf. Vygotski, 1928/1999) ; le projet de la "psychologie concrète" de G. Politzer représente une version encore plus critique de la psychologie de l'époque (les fondements de la psychologie sont à tel point minés par l'hypothèse de la vie intérieure, par l'abstraction, le formalisme et la doublure réifiant les soi-disant processus mentaux qu'il faut un remaniement radical – pour une présentation condensée cf. Kučera, Štech 2001). Il propose le "drame", c.à.d. les événements, les actes, voire la biographie prise dans sa détermination par les cadres sociaux et culturels (les "horaires" et leur détermination de l'intention du "voyageur"), comme objet de la psychologie.

La communication va tenter de mettre en relief le rôle de la notion de *développement* dans la conception de la nouvelle psychologie que Vygotski ainsi que Politzer voulaient constituer. Les deux auteurs choisis pour la comparaison partagent le refus de la psychologie métaphysique, soulignent l'impact décisif de la société et des artefacts culturels sur la genèse du "fait psychologique", et de même, ils ont en commun le caractère inachevé de leur oeuvre seulement esquissée (ce qui est beaucoup plus vrai pour Politzer que pour Vygotski). Et pourtant, malgré les passages presque identiques à propos de l'unité de l'analyse (visant à restituer le niveau "humain"/P/ ou les fonctions psychologiques supérieures /V/) et à propos des déterminations de la vie de l'homme (le primat de l'inter-psychologique /V/ ou des cadres sociaux et des événements dits standardisés /P/), il faut se poser la question pourquoi l'approche de Politzer reste pour ainsi dire pré-psychologique alors que celle de Vygotski jette les bases d'une psychologie toujours développées aujourd'hui encore.

Pour démontrer la différence entre les deux auteurs, un exemple commun à tous les deux sera analysé – celui de la déclaration amoureuse ou des actes menant au segment du "drame" appelé le mariage. Là où Politzer reste dans l'approche structurale et transversale (préférant le détour par l'analyse des différentes formes sociales et culturelles de ces "actes" à l'appui de la méthode des "recoupements") et critique le réductionnisme qu'il appelle technologique (celui qui se focalise avant tout sur des interactions verbales, des processus cognitifs, des images, ou sur l'intériorisation), Vygotski ouvre le registre de la conscience, du mot et de la pensée, de la proximité psychologique des individus (c.à.d. il va dans la direction opposée à celle de Politzer). Dans ses réflexions sur l'articulation des effets des formes sociales (du sentiment p.e.) et des artefacts culturels d'un côté et des élaborations individuelles intrapsychiques de l'autre, Vygotski suit toujours la ligne de la comparaison, des différences et du développement (cultures "primitives" et civilisées ; enfant et adulte ; malade et normal). Ainsi, le point de vue du développement – absent chez Politzer – représente peut-être un des facteurs contribuant au fait que la psychologie concrète de Politzer, socioculturelle en son fond, n'a jamais pu inspirer des élaborations ultérieures dans le champ de la psychologie.

Janette Friedrich,
Université de Genève

*Le concept de développement dans la psychologie allemande au début du 20^e siècle.
Une entrée par la théorie des sciences : le cas Kurt Lewin*

« Les conduites sont les variations d'une dynamique du développement. Ainsi l'on peut, en psychanalyse, envisager à la fois des conduites compulsives dans lesquelles le sujet lutte contre sa liberté, et des conduites où, au contraire, il s'abandonne à sa liberté (perversion) parce qu'on les replace dans le développement de la libido ; elles recouvrent ainsi une réalité psychique unique. »

(M. Merleau-Ponty, 1949-1952/2001, p. 486.)

Lors d'un de ses cours consacrés à la psychologie et pédagogie de l'enfant entre 1949 et 1952 à la Sorbonne, Merleau-Ponty commente brièvement un texte de Kurt Lewin qui date de 1931 et qui a, à première vue, peu affaire avec la psychologie de l'enfant. Il s'agit d'une étude que Lewin a réalisée encore à Berlin et dans laquelle il est question d'une histoire et d'une théorie comparative des sciences. Lewin continue et affine dans ce texte ses réflexions à caractère épistémologique élaborées depuis 1911 dans de courts articles mais également dans les premières versions de sa promotion et de son habilitation qui n'ont pas été acceptées par la commission de la Faculté. Ces écrits, peu connus aujourd'hui, ont été rapidement considérés comme faisant partie d'un questionnement philosophique et les psychologues se sont montrés peu concernés. Pourtant dans ces textes Lewin essaie de prouver que la psychologie devrait intégrer le mode de pensée des sciences modernes qu'il trouve représentée d'une manière exemplaire par la conception physique de Galilée. Le changement que Lewin propose pour la psychologie est double et trouve un reflet direct dans le concept de développement qu'il désigne souvent comme développement *dynamique* ou *dynamique* tout court.

1) Ainsi Lewin privilégie la démarche qui est prônée par Galilée : au lieu d'expliquer les tendances de mouvement d'un corps à partir de ses propres traits (son poids, sa vitesse, son appartenance à une certaine classe de corps), le physicien cherche à les dégager de la relation que le corps entretient avec son environnement actuel. Pour Lewin une telle modification du regard du chercheur marquerait le passage de la quête des causes vers l'analyse des processus. Ce qui intéresse le physicien ce n'est pas le "*pourquoi* ce corps tombe-t-il ?" mais le "*comment*", comment cette chute se produit-elle ? Et Lewin conclut : « les concepts ne peuvent être définis que par rapport à un certain type de situation [...], la dynamique d'un phénomène n'est plus reliée à l'objet en tant que tel, mais dépend de la situation totale dans laquelle il se produit » (Lewin, 1931/1959, p. 51). Le concept de développement est en conséquence articulé à un autre concept, celui de champ. Le champ se constitue selon Lewin au travers des relations existantes en son sein qui à leur tour déterminent la dynamique de la conduite d'un objet (sujet) d'une manière toujours concrète (momentanée) et variée. Avec cette insistance sur la variabilité temporaire des conduites et phénomènes psychiques, Lewin s'oppose clairement à une analyse factorielle et classificatrice typique des recherches en psychologie de son époque.

2) La deuxième idée empruntée à Galilée a un caractère plus méthodologique et complète l'idée de *variabilité*. C'est la recherche des concepts génétiques-conditionnels (génotype, cas pur) qui permettront de saisir et d'expliquer les différentes conduites comme formant une *série* ou autrement dit comme les manifestations de la même loi, de la même réalité psychique (voir la citation de Merleau-Ponty ci-dessus). Pour Lewin la psychologie n'a pas seulement la tâche de dégager ces « réalités psychiques » qui comme les lois en physique expliqueront la

dynamique, les tendances, les manifestations des phénomènes psychiques ; mais elle ne peut de plus accomplir cette tâche que par une démarche hypothético-déductive.

Dans l'exposé je vais analyser ces deux idées de Lewin et je discuterai notamment leur transposition dans le domaine de la psychologie. Je vais défendre la thèse qu'en psychologie et en sciences de l'éducation, la question du développement est inévitablement liée à un débat méthodologique dans le sens de Lewin.

Références

- Lewin, K. (1922/1983). Der Begriff der Genese in Physik, Biologie und Entwicklungsgeschichte. In: C.-F. Graumann Ed.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 2: Wissenschaftstheorie II*. Bern: Huber, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewin, K. (1931/1959). Le conflit dans les modes de pensée aristotélicien et galiléen dans la psychologie contemporaine. In : K. Lewin, *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris : PUF.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In: L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 791-844). New York: J. Wiley, London: Chapman & Hall.
- Merleau-Ponty, M. (1949-1952/2001). Méthode préconisée par Lewin : méthode d'inspiration galiléenne. In. M. Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*. Lagrasse : Verdier.

Axe 3. Démarches à visée développementale et traces du développement

Ignasi Vila,
Université de Girona

Pratique éducative et acquisition du langage: une recherche sur l'acquisition de la langue de l'école par des élèves étrangers

L'augmentation spectaculaire du nombre d'élèves étrangers dans les salles de classe de la Catalogne suppose qu'en ce moment plus de 500 écoles et centres d'éducation secondaire ont un effectif scolaire comprenant 15, 16, 17 ou davantage de langues, et la présence de 5, 6, 7 langues ou plus dans les salles est tout à fait courante. D'ailleurs, la plupart de ces élèves habitent dans des contextes sociolinguistiques dans lesquels la présence du catalan, langue de scolarisation, est moindre, voire inexistante.

Dans cette situation, une des questions qui s'avère fondamentale est l'utilisation de démarches pédagogiques pour promouvoir chez les élèves la connaissance de la langue de scolarisation, tout en rendant possible en même temps le transfert des habiletés acquises en amont dans leur propre langue. Cette communication présente les résultats d'une étude réalisée pendant deux ans avec les élèves de 6 à 8 ans d'une école dont 90% de l'effectif scolaire est étranger. Le but du programme était la modification de la pratique éducative afin de promouvoir la connaissance de la langue de scolarisation et garantir le développement académique, cognitif et personnel des élèves. Notre communication veut montrer la relation entre les caractéristiques de la pratique éducative et le développement linguistique des élèves, de même que l'utilisation de la langue pour construire la connaissance scolaire.

Nous avons modifié la pratique éducative des professeurs en ce sens que toutes les interventions pédagogiques ont été axées sur la langue orale dans de petits groupes d'élèves. En fait, il s'agissait de garantir que tous les élèves puissent accéder à la négociation de ce qui était fait et dit dans la salle de classe. Dans le cadre du travail pédagogique des professeurs, nous avons analysé les ressources sémiotiques utilisées pour garantir la négociation des signifiés impliqués dans la connaissance scolaire (mise en place d'une situation dialogique symétrique, utilisation de la langue des élèves, cadre social et spécifique de référence, fluidité de parole des élèves, expression orale compréhensible et adéquate et reformulation du sujet partagé).

En même temps, tout au long de ces deux années nous avons analysé les modifications concernant l'expression orale des élèves en utilisant des récits et nous avons établi une règle évolutive selon la langue familiale des élèves. Nous avons analysé également l'emploi de la langue dans différentes tâches académiques telles que, par exemple, les mathématiques.

Les résultats montrent une relation étroite entre la pratique éducative, le développement linguistique des élèves et l'emploi de la langue comme outil pour construire la connaissance.

Christiane Moro,
Université de Lausanne

*Vers la conceptualisation d'un outil visant à modéliser les situations ordinaires
de classe au regard du développement de la parole au préscolaire*

Dans notre contribution, nous rappellerons les arguments sur lesquels Vygotski fonde sa conception d'un développement socio-historique. A partir de l'œuvre, nous insisterons sur la nécessité de problématiser plus avant d'une part la question du développement potentiel et d'autre part la question des conditions de production matérielles, culturelles et sociales au sein desquelles le développement se réalise. A cet égard, à la suite de Vygotski, nous soulignerons que les dimensions méthodologique et théorique sont étroitement articulées et dépendent fondamentalement de l'objet que l'on vise à saisir (Vygotski, 1927/1999 ; 1930-1931/1998 ; 1931/1997 ; 1934/1997).

A partir de là, nous mettrons en évidence un des éléments clés de la méthodologie élaborée dans le cadre d'une des recherches conduites au sein de l'équipe lausannoise en psychologie du développement socio-historique (Joannes, 2005 ; à paraître ; Joannes & Moro, en prép.). Celui-ci a trait à la modélisation des situations ordinaires de classe au préscolaire en y intégrant la notion de développement potentiel selon deux axes : pragmatique/épistémique d'une part (Moro & Wirthner, 2002) et rapport plus ou moins distal à la situation immédiate d'autre part (Bautier & Rochex, 2004 ; Moro & Chéradame, 2006) dans ses caractéristiques matérielles dont l'importance est soulignée au préscolaire (Moro & Joannes, en prép.) et qui s'inscrit dans la suite d'un développement initié antérieurement (Moro & Rodríguez, 2005). Cette modélisation s'inspire de la notion d'idéal-type (Weber, 1904/1965, Coenen-Huther, 2003). Elle permet la catégorisation des situations préscolaires observées en s'appuyant sur les spécificités notamment institutionnelles du développement à cet âge (Thévenaz-Christen, 2005). Mais cette modélisation constitue aussi et surtout un outil permettant l'appréhension dynamique du développement de la parole dans la diversité des situations au long de la scolarité (ici maternelle française) en fonction des objectifs des programmes. Cette étape méthodologique de modélisation constitue une part essentielle de l'objet visé par la recherche qui consiste à établir une cartographie des usages préscolaires de la parole aux deux extrémités de la scolarité maternelle, ciblant les élèves primo-scolarisés (en toute petite et petite section) et ceux parvenus au terme de la scolarité maternelle (moyenne et grande section) dans un recueil de type quasi-ethnographique correspondant à environ 150 séances d'observation de situations ordinaires de classe. Une illustration sera réalisée à partir d'extraits du corpus qui permettront de discuter un certain nombre de questions évoquées dans l'axe III du texte de cadrage du colloque.

Références bibliographiques

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Ed.). *Situation éducative et significations* (pp. 221-245). Bruxelles : De Boeck.
- Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44-3, 531-547.
- Joannes, E. (2005). *Enseignement-apprentissage et développement langagier à l'école maternelle. Vers la construction d'une cartographie des usages préscolaires de la parole*. Nancy : Université Nancy 2. [DEA]. (premier prix).

- Joannes, E. (à paraître). Le développement de la parole en maternelle. Pluralité des conditions de sa mise en œuvre. *Cahiers du Service de la recherche en éducation du Canton de Genève*.
- Joannes, E. & Moro, C. (en prép.) Redéfinir la situation comme lieu de développement psychologique.
- Moro, C. & Chéradame, C. (2006). Quel objet oral s'enseigne dans une activité de lecture-compréhension d'album en petite section de maternelle ? In B. Schneuwly & Th. Thévenaz (Ed.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première* (pp. 19-35). Bruxelles : De Boeck.
- Moro, C. & Joannes, E. (en prép., commande). Development of Speech through Materiality in French Nursery-School. A Case Study at 2nd/3rd & 5th/6th years old during Activities about the Story of « Les trois petits cochons ».
- Moro, C. & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang. (ouvrage subsidié par le FNS et l'Université de Genève).
- Moro, C. & Wirthner, C. (2002). Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire. In J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz & M. Wirthner (Ed.), *Les tâches et leurs entours dans la classe de français. Actes du 8^{ème} colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre, 2001)*. [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.
- Thévenaz-Christen, 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. Genève : Université de Genève (pdf).
- Vygotsky, L.S. (1930-1931/1998). *Child Psychology*. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Volume 5. New-York : Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1931/1997). *The History of the Development of Higher Mental Functions*. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Volume 5. New-York : Plenum Press.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris/Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Weber, M. (1904/1965). L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. In M. Weber, *Essais sur la théorie de la science* (pp. 106-159). Paris : Plon.

*Développement atypique dans le contexte de la déficience :
apports des études sur le Syndrome de Williams*

Dans l'œuvre de Vygotski, une place importante est consacrée au développement et aux démarches d'appropriation du savoir par les personnes présentant une déficience mentale. Vygotski attribue une valeur particulière au déficit, lui reconnaissant un rôle constructif d'obstacle susceptible de provoquer une dynamique singulière dans le développement psychique. Selon lui, la présence de déficits contraint la personne à prendre une voie détournée pour surmonter ses difficultés et engage son développement dans des voies originales et nouvelles. Vygotski défend ainsi l'idée de l'existence de voies développementales « atypiques » chez les personnes dont l'équipement biologique est altéré. Selon lui, la singularité de ces formes développementales requiert, pour être comprise et soutenue, une approche qualitative du fonctionnement psychique et le développement de démarches pédagogiques originales basées sur les spécificités et les besoins individuels.

Depuis une vingtaine d'années, les idées de Vygotski séduisent le monde scientifique. Cependant la nature abstraite de ses propositions ainsi que le manque de formalisation de ses observations empiriques lui sont reprochées. A l'heure actuelle, certaines études neuropsychologiques sur la déficience mentale semblent toutefois être en mesure de confirmer certains des postulats avant-gardistes avancés par Vygotski. Certains résultats suggèrent par exemple l'existence de voies développementales singulières, liées à un bagage biologique déficitaire et différent, qui s'expriment par un développement particulier « atypique » et une modification des relations inter-fonctionnelles et structurelles à l'intérieur du système psychique (Barisnikov & Petitpierre, 1994).

Le postulat de pluralité des voies de développement trouve certains appuis dans des études récentes menées sur le Syndrome de Williams (SW), un trouble génétique rare associé à une déficience mentale. Ces travaux mettent en évidence une organisation cognitive et socio-émotionnelle surprenante. Ainsi sur le plan cognitif, une dissociation entre de bonnes compétences langagières et des déficits sévères au niveau des compétences visuo-spatiales a notamment été observée. Les personnes porteuses de SW manifestent de bonnes compétences en mémoire à court terme verbale et leur niveau d'acquisition de vocabulaire semble comparable, voire équivalent à celui de personnes tout-venant de même âge chronologique (Barisnikov & Van der Linden, 1996). Les analyses qualitatives de leurs performances langagières mettent toutefois en évidence des processus atypiques dans le traitement des informations verbales, qui s'observent chez des enfants SW (Majerus et al., 2003). Ces constats confirment l'idée de Vygotski selon laquelle le développement psychique pourrait se construire de façon singulière, comme résultat de modifications internes du système psychique. Ils corroborent l'existence de mécanismes compensatoires, destinés à rétablir la dynamique du développement agissant comme une réponse adaptative de l'organisme face à un manque ou à un déficit.

De la même manière, certaines études révèlent les bonnes performances des personnes avec SW dans le domaine de la reconnaissance des visages et des objets. Ces personnes semblent cependant engager des processus de traitement atypiques pour parvenir à ces performances, qui diffèrent de celles utilisées par les participants contrôles d'âge chronologique équivalent. En effet, les personnes avec SW semblent ne pas suivre la même trajectoire développementale et certains indices laissent penser qu'elles ne parcourent pas les mêmes étapes d'acquisition que celles observées chez les enfants avec un développement dit typique ou faisant partie d'autres groupes cliniques (Karmiloff-Smith et al., 2004). Les

techniques neurophysiologiques et d'imagerie par résonance magnétique confirment l'utilisation de réseaux neuronaux différents chez les personnes SW par rapport au groupe contrôle dans la résolution de ces tâches (Grice et al., 2003; Sarah et al., 2003).

Au terme de la présentation, nous souhaitons mettre en discussion la capacité des travaux présentés à confirmer ou non la thèse vygotkienne de pluralité des voies développementales.

Bibliographie

- Barisnikov, K., & Petitpierre, G. (1994). *Défectologie et Déficience Mentale : Vygotsky*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Barisnikov, K., Van der Linden, M., & Poncelet, M. (1996). Acquisition of vocabulary and phonological working memory in Williams Syndrome: A case study. *Neurocase*, Vol. 2, pp. 395-404.
- Grice, SJ., de Haan, M., Halif, H., Johnson, MH., Scibra, G., Grant, J., & Karmiloff-Smith, A. (2003). ERP abnormalities of illusory contours perception in Williams Syndrome. *Neuroreport* 14 (14), 1773-1777.
- Karmiloff-Smith, A., Thomas, M., Annaz, D., Humphreys, K., Ewing, S., Brace, N., et al. (2004). Exploring the Williams syndrome face-processing debate: The importance of building developmental trajectories. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1258-1274.
- Majerus, S., Barisnikov, K., Palmisano, I., Poncelet, M., & Van der Linden, M. (2003). An investigation of Verbal Short-term Memory and Phonological Processing in Four Children With Williams Syndrome, *Neurocase*, vol. 9, No. 5, pp. 390-401.

Yves Clot,
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Vygotski et le pouvoir d'être affecté

1. Le développement n'est pas d'abord développement de la personne. Il n'y a pas de coïncidence entre développement du sujet et développement de son activité. Le développement de l'activité, de son pouvoir d'agir — qu'on caractérisera — peut même déboucher sur une crise du sujet ou de la personne. Il peut aussi bien sur être l'occasion d'un développement du sujet. Mais tout dépend du "pouvoir d'être affecté" dont dispose le sujet, pour parler comme Spinoza.

2. Le développement du sujet passe par l'extension du "contact social avec lui-même". C'est la formule qu'utilise Vygotski pour définir la conscience. La question n'est alors pas seulement celle de l'individu à l'intérieur du collectif mais, par migration fonctionnelle, celle du statut du collectif à l'intérieur du sujet.

3. Le développement du sujet n'est pas l'accumulation des apprentissages. Le processus implique une réorganisation fonctionnelle de l'activité dont le sujet n'est pas seulement le siège mais aussi l'auteur.

4. Les traces des processus décrits ci-dessus sont celles que laissent les rapports entre le réel de la pensée et les réalisations langagières dans les énoncés ou les gestes. Elles sont aussi celles que laissent les rapports entre le réel de l'activité et l'activité réalisée dans les objets, les artefacts dans le cours de l'activité pratique avec autrui. On donnera des exemples en psychologie du travail.

Axe 4. *Savoir(s) et développement*

Frédéric Yvon,
Université de Montreal

Penser la formation professionnelle avec Vygotski

Les écrits de Vygotski n'ont pas seulement inspiré la réflexion sur les pratiques d'enseignement scolaire, mais aussi celle sur la formation professionnelle des adultes. Cette communication se limitera à cette dernière et interrogera les possibilités de transferts de l'enseignement à l'âge préscolaire et scolaire vers la formation à l'âge adulte. Notre question sera donc simple : Vygotski peut-il nous aider à repenser la formation professionnelle ? Avec quelles limites et quelles adaptations ?

La première partie de notre présentation tentera de reprendre les grandes lignes de la pensée pédagogique de Vygotski en nous appuyant, entre autres, sur la traduction en cours de deux textes : *Dynamique du développement intellectuel de l'enfant en liaison avec l'instruction* (1933a), *Analyse pédologique du processus éducatif* (1933b) (traduction de Ludmila Chaiguerova). On insistera sur certains aspects en particulier :

1. Tout enseignement doit être adapté en fonction des « périodes optimales d'apprentissage ».
2. Le rapport entre apprentissage et développement diffère selon les étapes du cours de développement de l'enfant.
3. Le bon enseignement précède le développement et ouvre une zone proximale de développement.

On s'intéressera ensuite aux utilisations qui ont été faites de ces textes pour penser l'apprentissage et le développement en formation professionnelle. Il s'agira d'examiner les lectures proposées par la didactique professionnelle et la clinique de l'activité. On tentera également une comparaison avec la distinction entre psychologie du travail écrite et non-écrite chez Oddone et sa reprise dans les dispositifs d'analyse pluridisciplinaire du travail en ergologie. L'examen de ces différentes appropriations sera mené d'un point de vue critique et interrogatif. En particulier, on questionnera une contribution antérieure (Yvon & Clot, 2003) pour en discuter le bien-fondé.

Nous terminerons sur un exemple de formation, conçue pour les directions d'établissement scolaire au Québec, qui tente d'organiser la confrontation entre savoirs d'expérience et concepts scientifiques. On mentionnera les difficultés rencontrées et l'échec relatif de cette tentative. On s'interrogera pour terminer sur la place et la fonction des concepts scientifiques pour le développement professionnel des gestionnaires d'école.

*Une science de l'intervention formative est-elle pensable
au regard de la question du développement ?*

Cet exposé se structure en deux parties. Il s'appuie sur nos recherches en formation des enseignants et autres acteurs des métiers éducatifs, d'abord, à partir du milieu académique (les cours) de cette formation ; ensuite, en prenant en compte la composante de l'alternance (les cours *versus* la pratique en milieu de travail) inhérente à cette formation. La première partie s'intéresse à l'élaboration de savoirs professionnels par les étudiants à partir des savoirs de référence proposés à l'université. La seconde partie intègre davantage la problématique de l'apprentissage par l'expérience et le contact avec le milieu de travail dans la construction de ces savoirs professionnels. Dans les deux cas, l'analyse des traces des cheminements réflexifs des étudiants servira à thématiser, sur la base d'extraits de *corpus*, des questions relatives au problème du développement : de quel développement s'agit-il et en quoi l'intervention formative peut-elle l'influencer ?

1. La formation académique

Les perspectives de l'interactionnisme sociodiscursif sont constitutives de la conception même de nos dispositifs de formation académique. Nos recherches articulent dès lors deux axes : celui de l'intervention formative volontairement orientée vers l'émergence de processus de développement chez les étudiants ; et celui de la recherche fondamentale portant sur les effets de ces dispositifs, tels qu'ils peuvent être inférés de l'analyse des discours - écrits en particulier - produits par ces étudiants au fil de leur formation dans sa composante universitaire.

L'axe de l'intervention relève d'une certaine idée que nous nous faisons d'une ingénierie de formation pensée comme une « didactique des savoirs professionnels ». Celle-ci se fonde dans notre conception, sur la mise au point de médiations sociosémiotiques destinées à enclencher des transformations de représentations chez les étudiants en ce qui concerne un objet central de leur travail : l'enseignement et l'apprentissage des savoirs scolaires. La construction de savoirs professionnels au regard de cet objet, pris dans ses composantes psycho-socio-didactiques, est au cœur de cette ambition formative.

L'axe de l'analyse des impacts de l'intervention formative s'intéresse aux processus linguistiques qui permettent d'inférer, à partir des discours produits par les étudiants, des processus de construction de ces savoirs selon des cheminements réflexifs singuliers, ou processus de « subjectivation » des savoirs professionnels.

Ces cheminements sont encadrés, voire « contraints » par les médiations formatives. Aussi, d'un axe à l'autre, sont pris en compte les types de médiations mises en place : des dispositifs ou artefacts de formation et des tâches sont volontairement conçus pour susciter, voire influencer, des modes de penser, de raisonner, de réfléchir, de problématiser les savoirs offerts et de les transformer en significations propices à l'agir, de se positionner, de s'identifier à une profession, de se penser comme acteurs dans cette profession.

Nos recherches se structurent donc selon deux moments : d'abord le moment de l'intervention formative fondée sur des tâches et interactions structurées avec les pairs, l'écriture réflexive individuelle et l'usage d'instruments tels que le portfolio de développement professionnel ou l'entretien d'évaluation structuré entre formés et formateurs. Ensuite le moment de la recherche fondamentale consacrée à l'étude descriptive et compréhensive des « processus de subjectivation », fondée sur des analyses à grain fin des

opérations réflexivo-discursives repérables dans les discours, et mise en lien avec l'analyse des types de médiations qui ont pu infléchir la production de ces discours.

En termes de résultats, les analyses de cas issues de ces recherches fondamentales reflètent des régularités dans les parcours de construction des savoirs relatifs à l'enseignement/apprentissage des savoirs scolaires - régularités dans leurs composantes à la fois socialement déterminées et différenciées selon des parcours singuliers typiques.

Quelles distinctions mais aussi quels liens, le cas échéant, ces résultats permettent-ils d'établir entre apprentissage et développement professionnel ? Entre simple « appropriation » et « subjectivation » fine des savoirs en question ? Entre démarche réfléchie apprise selon des formats contraints, et processus réflexifs véritablement incorporés comme des clés de voûte de la constitution d'une *praxis* bâtie sur l'appréhension critique de ces savoirs ? Où apparaissent au juste des signes de *développement* d'une pensée professionnelle à la fois singulière et ancrée dans une culture de la profession ? Où y a-t-il transformation de représentations, et à quel degré ?

2. La formation en alternance

Nous nous sommes progressivement orientés également vers une appréhension plus large de la construction des savoirs professionnels en prenant en compte l'apprentissage dans les milieux de travail (notamment par les stages). Cette nouvelle perspective nous a conduits à nous intéresser :

- aux phénomènes de reconnaissance ou de validation par les acteurs de terrain qui influencent positivement ou non la construction des savoirs professionnels et le développement des futurs acteurs de l'enseignement ;
- aux indices qui manifestent en quoi la construction de ces savoirs se produit conjointement avec la construction de l'identité socioprofessionnelle.

A partir de ces nouveaux plans d'investigation, l'analyse des processus réflexivo-discursifs s'enrichit. Elle tente de prendre en compte les traces qui manifestent dans les discours (oraux et écrits) des étudiants, des références aux contextes de production du savoir (cours académiques, expériences de travail, interactions avec des formateurs du terrain, recours à des savoirs qui circulent dans l'institution éducative au sens large) ; et d'approfondir dans la foulée l'analyse du traitement des contenus de savoirs et des formes énonciatives subjectives données à ces contenus.

Ces nouvelles pistes de recherche nous poussent à affiner la définition de la notion de « savoirs professionnels ». Souvent considérés dans une certaine littérature du domaine comme indexés à l'apprentissage expérientiel et comme non textualisables, ces savoirs professionnels nous apparaissent plutôt en tension entre plusieurs modes d'appréhension de la profession : entre les savoirs scientifiques de référence ; les savoirs qui circulent dans l'institution éducative ; les savoirs de l'action transmis (ou « montrés ») par les experts qui exercent le métier ; les savoirs acquis et plus ou moins conscientisés dans et à partir de l'expérience en propre ; et le réservoir des savoirs préalablement acquis par les individus dans leurs trajectoires de vie. Dit plus schématiquement, entre savoirs scripturalisés et légitimés et savoirs implicites, entre apprentissage formel et apprentissage dans l'activité de travail, etc.

Cette redéfinition des savoirs professionnels repose de manière plus complexe qu'au départ la question du lien entre leur acquisition/ apprentissage et le développement identitaire et professionnel des acteurs. Entre autres, elle soulève le problème des deux logiques de l'apprentissage formel et expérientiel. Elle pousse à interroger plus avant la portée - essentielle - des notions de passage des concepts spontanés aux concepts scientifiques, de zone de proche développement et d'expérience cruciale.

Elle renvoie ainsi à des problèmes de conception des dispositifs de formation, en particulier à partir de l'irréductible - mais heuristique - hiatus entre la « théorie » et la « pratique ».

Ce qui nous conduit à proposer une seconde voie de problématisation : les savoirs professionnels se construisent dans une tension, entre des offres multiples de significations ; ils s'articulent dans des formes de pensée et de langage marquées par des hybridations ; ils reflètent des logiques d'action plus ou moins claires. Les discours subjectifs produits apparaissent, plus encore que dans nos recherches antérieures, comme en quête de significations valides, en quête d'une énonciation subjective sensée, finalisée et cohérente.

Nous posons dès lors, en nous portant en faux contre l'idée d'une certaine littérature du domaine, que les savoirs professionnels, pour pouvoir être validés en tant que savoirs construits au carrefour de significations sociales en tension, sont textualisables. Et que leur textualisation constitue une voie essentielle de professionnalisation, mais aussi une condition du développement des acteurs dans leur profession.

C'est pour nous un enjeu majeur pour penser plus avant des dispositifs de formation initiale et continue, sous l'angle de ce que nous nommons la didactique des savoirs professionnels, et pour la recherche sur ce qui constitue les savoirs professionnels propres aux métiers éducatifs et les conditions de leur mise en discours.

L'exposé tentera ainsi de visiter à sa manière la question de ces journées : si une science du développement est pensable, alors une science de l'intervention formative est-elle à son tour pensable au regard de la question du développement ? Plus modestement, l'on s'efforcera en fait de proposer sous cet angle quelques pistes de réflexion pour la formation et la recherche sur la formation à l'enseignement.

Maria-Luisa Schubauer-Leoni,
Université de Genève

*L'accès aux savoirs scolaires à 5 ans : comment l'étude des pratiques didactiques
contribue à une étude du développement de l'enfant/élève*

Cette intervention se situe depuis une entrée comparatiste en didactique et considère que l'étude des conditions scolaires d'accès aux savoirs ne peut être dissociée d'une compréhension fondamentale des processus dans et par lesquels les personnes se forment.

Nous prendrons appui sur un dispositif didactique mis en œuvre, pendant plusieurs mois, dans une classe avec des élèves de 5 ans de l'école enfantine genevoise (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007 ; Forget & Schubauer-Leoni, sous presse) pour confronter les élèves à la nécessité de produire des traces scripturales pour se souvenir d'un ensemble de choses matérielles constitutives d'un trésor et les communiquer à d'autres. Il s'agira alors de montrer comment peuvent s'articuler des expériences *stricto sensu* (inhérentes au rapport des sujets à des systèmes d'objets qui évoluent localement sous couvert d'une conjoncture didactique précise propre à une certaine forme scolaire) et des expériences *lato sensu* susceptibles de réorganiser, sur une durée plus longue, les assujettissements des expériences *stricto sensu* au profit d'une forme de « liberté » personnelle qui se manifeste, elle aussi, dans le cadre scolaire. Un processus d'« actorialité » de l'agent participerait alors au mouvement d'émergence de la personne qui se développe. Par ce biais il est proposé d'inscrire le débat sur les processus de développement dans l'évolution des pratiques collectives qui caractérisent la situation didactique étudiée et montrer ainsi à quel point la structuration personnelle se configure à travers une pluralité de formes collectives de travail en classe.

Pour ce faire, sera privilégiée la mise en contraste de deux élèves que l'enseignante estime comme occupant des places distinctes dans la classe (un élève considéré encore un peu « bébé » et qui nécessite un encadrement constant pour qu'il accepte d'intégrer le travail en cours et une autre élève jugée « bonne » et très intéressée par les activités proposées). Ces élèves ont été étudiés à travers des observations qui se sont déroulées sur 5 mois pendant un « jeu du trésor » proposé dans le cadre de la recherche. Mais cette intervention se focalisera sur des entretiens en face-à-face menés par le chercheur au fil du temps et en particulier sera pris en considération l'entretien mené quasi à la fin de la séquence didactique. Sur la base des traces scripturales produites par les deux élèves pendant les mois précédents, est reconstituée dans l'entretien l'histoire des objets rencontrés par chacun. En tenant compte des observations menées par ailleurs, les traces discursives produites dans les entretiens sont constitutives d'une clinique didactique et partant, elles donnent des indications fort intéressantes quant à la nature évolutive du rapport personnel et institutionnel aux objets enseignés. Le rapport que l'élève manifeste non seulement aux objets (matériels, symboliques, scripturaux et oraux), mais aussi aux humains (pairs, enseignante et chercheuse) et au décodage de leurs attentes respectives, permet de contribuer à la configuration des traces évolutives de l'apprentissage produit dans un domaine ciblé.

La situation didactique créée est nécessairement artificielle mais elle permet l'émergence d'un rapport authentique, inédit et stimulant de la part d'un collectif d'élèves qui ne manquent pas de convoquer dans leur agir d'autres pratiques familiales et sociales. Bien que le jeu proposé aux élèves trouve son origine en didactique des mathématiques (production de traces iconiques avec traits distinctifs pour désigner l'ensemble d'objets), l'analyse des pratiques effectives montre à quel point cette séquence s'avère fondamentale pour penser l'émergence de toute trace scripturale et poser ainsi la question de la fonction didactique de l'écrit pour traiter de façon distinctive des problèmes de mathématique ou pour fonder

l'écriture alphabétique dans divers genres textuels. Etudier de façon clinique/expérimentale (Leutenegger, sous presse) les conditions d'accès aux savoirs sur des durées longues semble ainsi contribuer à une compréhension renouvelée des questions relatives au développement des personnes.

Références

- Forget, A. & Schubauer-Leoni, M-L., (sous presse). Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions personnelles à la convention collective
In L. Filliettaz. & M.L. Schubauer-Leoni (Eds.) *Processus interactionnels et situations éducatives*. Collection Raisons Educatives, Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. (sous presse). *Le temps d'instruire. Pour une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire*. Berne : Peter Lang. Coll. Exploration.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F., Leutenegger, F. et Fluckiger, A. (2007). Un modèle didactique de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il doit/peut traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 51-99) Presses Universitaires de Rennes.

Deux aspects du développement : sources externes et auto-mouvement

Comment concilier ces deux affirmations qui sont au cœur des réflexions de Vygotski : d'une part il affirme que le développement est d'essence culturelle (il ne peut se concevoir que si l'on replace l'enfant dans le monde de la culture auquel il appartient) et d'autre part il affirme et s'efforce de démontrer que, selon ses propres termes, « là où il n'y a pas auto-mouvement, il n'y a pas développement ». Vygotski aurait-il hésité – non pas sur le caractère historico-culturel du développement, sur ce point il n'y a pas de doute à avoir – mais sur la façon dont il convient d'expliquer et de comprendre la dynamique du développement, ce qui propulse et anime le développement.

La question se complique lorsque, pour tenter de saisir la réponse de l'auteur, on regarde de près un certain nombre de textes qui datent à peu près de la même époque : soit on trouve des textes dans lesquels Vygotski approfondit le concept de développement et le met en œuvre aux différentes périodes de la vie de l'enfant, mais alors il est très peu question des rapports entre apprentissage et développement, soit on trouve des textes dans lesquels Vygotski s'efforce d'approfondir et de préciser les rapports entre apprentissages et développement mais alors le lien qu'il établit avec le schéma du développement qu'il a proposé par ailleurs n'est guère précisé. Par exemple, Vygotski s'efforce de caractériser la transformation du système psychologique à la période transitionnelle au cours de laquelle la pensée par concepts devient dominante, mais il ne mentionne à aucun moment la façon dont peuvent intervenir à cette période les apprentissages scolaires.

Avons-nous affaire à deux cheminements théoriques différents ? Et si c'est le cas pouvons-nous – à nos risques et périls – tenter de poursuivre et de mettre en cohérence ces deux lignes de réflexion. C'est ce que nous allons essayer de faire à partir de la relecture de quelques textes de Vygotski. Nous procéderons en trois temps : tout d'abord à partir d'exemples donnés par Vygotski lui-même, nous illustrerons les concepts clés que Vygotski propose pour comprendre le développement. Puis nous nous arrêterons sur une période qui retient toute son attention qui est celle de l'adolescence (période dite transitionnelle). Nous rapprocherons deux textes : le chapitre de *Pédologie de l'adolescent* consacré au développement de la pensée et l'incontournable chapitre 6 de *Pensée et Langage*. Dans une dernière partie, à l'aide des concepts centraux de « crise », de « développement prochain » et de « réorganisation », nous essaierons de préciser les rapports entre apprentissage et développement et de cerner de plus près la dynamique du développement telle que l'entend Vygotski. L'idée principale étant que si les apprentissages sont « source » du développement, le développement n'en a pas moins sa propre logique.

Axe 5. Milieu(x) et développement

Cintia Rodríguez,
Université Autonome de Madrid

The circumstances of gestures: Communicative gestures involving objects become self-reflexive. A case study

Prelinguistic babies not only understand signs that others direct to them, and later employ these signs themselves to communicate with others, but they also come to direct the same signs toward themselves in a *private* way, with a self-regulatory function. Initially, there are signs which adults produce *with* or *towards* the child to direct her attention towards something in the world, or to get some action done. At first, children do not understand the meaning of these gestures. Later on, however, they understand that the signs another person directs towards an object are linked to its use (Rodríguez, 2006; 2007; *in press*; Moro & Rodríguez, 2005; 2008).

This happens very much in agreement with Vygotsky's law of the double formation of the psychological processes. According to this law, psychological functions appear first at the intermental level, through communicative semiotic mediators, then subsequently at the intramental level, as a product of internalization, when the child directs towards herself the semiotic mediators previously directed towards her by another person in communicative contexts (as it is the case with language, see Montero, 2006). When they become interiorized, signs acquire a new function of thought. The process of internalization is a very important and intriguing phenomenon, and many questions remain unsolved in typical and non-typical development.

In a prior case study, we showed a 18 month-old baby using private gestures (signs) as "tools of thought", to think externally about a problem, this is, when she was trying to perform a complex conventional use of an object. We analysed two types of private gestures: (1) private ostensive gestures and (2) private pointing gestures. These private gestures with a self-reflexive function are particularly important as the subject of the study is a girl with Down syndrome (Rodríguez & Palacios, 2007).

In the study we present here (Rodríguez & Basilio, 2008), we have looked backward to the process in order to rebuild the pathway of how did these gestures became private to accomplish a self-reflexive function. We have focused in microgenetic, observational, longitudinal analysis of triadic interactions child-adult-object from 12 month-old. Here the baby produces signs towards herself that are used with a similar function, but are less complex: they are shorter and related to previous non conventional uses of the object such as sucking it or to conventional uses of shaking it in a rhythmic way to make sounds. We hypothesize that these signs directed toward herself might be private gestures' precursors.

References

- Montero, I. (2006). (ed.). *Current research trends in private speech*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moro, C. Rodríguez, C. (2005). & *L'objet et la construction de son usage chez le bébé*. Une approche sémiotique du développement préverbal. Berne-New York: Peter Lang
- Moro, C. & Rodríguez, C. (2008). Production of signs and meaning-making processes in triadic interaction at prelinguistic level. The case of ostensions. In R. Diriwächter and

- E. Abbey (ed) *Innovating Genesis: The Constructive Mind in Action*, pp. 205-225. NC: InfoAge.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/ Horsori.
- Rodríguez, C. (2007). Object use communication and signs. The triadic basis of early cognitive development. In J. Valsiner and A. Rosa (ed). *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (p. 257-276). Cambridge: Cambridge University Pres.
- Rodríguez, C. (*in press*). The 'circumstances' of gestures: Proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology*.
- Rodríguez, C. & Basilio, M. (2008). How do communicative gestures become self-reflexive for prelinguistic babies? A case study. Paper presented at ISCAR, San Diego, September 8-12th USA
- Rodríguez, C. & Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A Case study. *Infant Behavior and Development*, 30, 180-194.

Pratiques langagières et processus développementaux : relations, points aveugles

Ma contribution tentera d'apporter des réponses à la question suivante : compte tenu du fait que le développement constitue bien l'horizon de toute entreprise didactique, peut-on clarifier, et à quelles conditions, le statut des productions langagières des apprenants lorsque l'enjeu réside dans « les processus d'appropriation et d'intériorisation (...) des connaissances et valeurs du milieu », comme le dit le texte d'orientation de l'Axe 5 ?

Effectivement, nos recherches sur la relation entre construction des connaissances à l'école et pratiques / activité langagières ont tout à gagner à être reprises, interpellées, dans la perspective de la question du développement.

Il y a en effet trois raisons de remettre en cause une image un peu idéalisée du statut des pratiques langagières dans le développement :

-le refus de confondre verbalisation et conceptualisation : si les connaissances se construisent dans un milieu langagier, elles ne se réduisent pas à du langagier. Les connaissances sont des opérations de pensée à l'œuvre dans des formes sémiotiques. Certains en déduiront que l'on ne peut trouver les opérations dans les formes car elles résident dans l'utilisation des formes. Il y a là un problème à examiner.

-la nécessité de revoir ce que l'on appelle « intériorisation ». On intériorise sans doute quelque chose lorsque l'on se montre capable de reproduire des manières de parler, mais quoi ? On a raison de rappeler que sous la similitude formelle, les conceptualisations peuvent être hétéroclites. Face à la menace « socio-constructiviste » qui conduit à minimiser les savoirs et les contradictions qui les accompagnent, faut-il abandonner notre notion de « secondarisation » ?

-la distinction entre apprentissage et développement, ce qui recouvre plusieurs autres distinctions : entre l'immédiat et le différé, entre le manifeste et le souterrain, entre le comportemental et le psychologique. On notera qu'ignorer ces distinctions est un risque fortement accru par l'idéologie des « compétences ».

Une partie de cette argumentation est certes discutable, comme on le verra, mais elle a le double mérite d'obliger à préciser des aspects importants de la nature de l'activité langagière, ainsi que les conditions dans lesquelles son statut dans l'étude du développement peut-être envisagé. J'ai choisi d'apporter une argumentation encore partielle à partir d'un parti pris : observer ce qui dans l'apprentissage ne relève pas que de phénomènes d'apprentissage. A partir de divers moments de séances d'enseignement de la grammaire, des mathématiques et de la biologie, j'aborderai les trois questions suivantes :

* Etudier l'activité langagière, est-ce chercher l'activité dans des formes ? Cela supposerait une conception du langage étrangère à la notion d'activité. Il est donc nécessaire de clarifier ce que l'on entend lorsque l'on évoque le risque de réduction de la conceptualisation au langagier. Il y a nécessité d'un retour sur les relations langage-activité et sur la triple nature du langage, à la fois agir en soi, instrument contribuant à la réalisation de l'activité en raison de sa capacité de médiatisation symbolique, et forme d'activité conjointe, susceptible d'être conceptualisée selon les mêmes modèles que l'activité tout court, dans une perspective reliant genres discursifs et genres de l'activité (Bernié, 2001) –ce qui ne signifie pas que chacun n'ait pas ses propres objets et ses propres instruments.

* Que nous apprend l'approfondissement de l'analyse discursive des processus « intermédiaires » qui permette de rendre compte du caractère à la fois « ascendant »

et « descendant » de la conceptualisation ? « La pensée ne réside ni dans le « vouloir dire » ni dans le dit, mais dans les passages continus de l'un à l'autre ; c'est-à-dire dans les mouvements incessants d'objectivations, de reprises et de rectifications » permettant de repérer les « figures de signification » (Brossard, 2005).

* Qu'attendre de la reprise en ce sens, en termes de situations didactiques prenant en compte les spécificités des objets de savoir, du cadre généraliste ébauché sous l'appellation « communauté discursive disciplinaire – scolaire en construction » ? Pouvoir interpréter le statut des productions langagières dans un tel cadre suppose à la fois un réexamen des processus de transposition et l'introduction d'outils d'analyse relatifs à la chronogenèse et à la topogenèse –outils comparatistes d'exploration du double processus de construction de l'objet et du positionnement énonciatif de l'élève.

L'on pourra constater par exemple que le rôle développemental de l'activité langagière apparaît lorsqu'il ne s'agit pas d'ajuster le monde aux mots mais les mots au monde, pour reprendre une belle formule de J.-B. Grize, ce qui inverse les enjeux du positionnement énonciatif de l'élève, ainsi que ceux de l'action et des gestes professionnels du professeur, au prix d'un détour par les situations didactiques et par le rapport qu'elles instaurent entre l'élève et l'objet.

Jean-Yves Rochex,
Université Paris 8 - Saint-Denis

Apprentissages, contextes et milieux sociaux, et inégalités scolaires
Une science du développement peut-elle se passer d'un point de vue sociologique ?

Le sociologue britannique Basil Bernstein cite à de nombreuses reprises le travail de Vygotski comme une des références majeures sur lesquelles il a bâti son propre travail, l'un et l'autre se fondant sur une référence partagée non seulement à l'œuvre de Marx mais aussi à celle de Durkheim, que Bernstein oppose non seulement au « structuralisme abstrait » de Piaget, mais, plus généralement, à toutes les théories contemporaines qui convergent vers un « idéalisme de la compétence » qui se paie du « prix de l'abstraction de l'individu de l'analyse des distributions du pouvoir et des principes de contrôle qui spécialisent sélectivement les modes d'acquisition et leurs réalisations » (Bernstein, 2007, p. 78). Toutefois, il considère que le psychologue russe, et plus encore ceux des auteurs qui constituent ce qu'il appelle « le post-vygotskisme », ne parviennent pas à déployer toutes les conséquences sociologiques de la thèse vygotskienne de la genèse sociale du psychisme et de la conscience, compte tenu d'une conception trop restrictive du développement qui les exposerait au risque de déterminisme langagier ou instrumental : « Vygotski appeared to have a restricted view of development, essentially cognitive, and a practice which appears to privilege the acquisition of the "tool" rather than the social context of acquisition. [...] The metaphor of "tool" draws attention to a device, an empowering device, but there are some reasons to consider that the tool with its internal specialized structure is abstracted from its social construction » (Bernstein, 1994).

Aussi, pour qui s'intéresse à la production des inégalités scolaires et à leurs rapports avec le développement, il semble heuristique de croiser les deux approches et d'être, avec Bernstein, plus sensible sans doute que n'a pu l'être Vygotski et que ne le sont nombre de ceux qui s'inspirent de son œuvre, non seulement à la pluralité des formations sociales et culturelles (Scribner, 1985), mais, pour ce qui nous concerne ici, à l'hétérogénéité et à la conflictualité propres à chacune d'elle, à la pluralité des milieux sociaux, des institutions et domaines d'activité qui la constituent, à celle des modes de socialisation qui en découlent et qui constituent des contextes sociaux différenciés d'appropriation et d'usage des outils matériels et idéels, sources potentielles de développement.

Si Vygotski (1935/1978, p. 84) nous invite à considérer que « chaque apprentissage auquel l'enfant est confronté à l'école a une pré-histoire » qui a commencé bien avant qu'il ne fréquente l'école, il ne s'est guère intéressé aux contextes sociaux différenciés dans lesquels se constitue cette pré-histoire, et ne nous dit pas grand chose de la complexité des rapports qui peuvent se nouer, au profit ou au détriment du développement, entre les apprentissages et les expériences réalisés hors et antérieurement à l'école et ceux qui le sont en son sein. L'approche et les questions de Bernstein paraissent dès lors complémentaires pour étudier et décrire comment les processus de développement et de subjectivation peuvent se déployer ou au contraire se nécroser au cœur des tensions, ambivalences et contradictions qui se nouent entre ces deux sphères et matrices d'activité que sont l'expérience familiale et l'expérience scolaire. On tâchera, sur la base de recherches concernant différents âges et différentes étapes du cursus scolaires d'en donner quelques exemples.

Mais l'école la classe, sont elles aussi des contextes dans lesquels se construisent, souvent à l'insu des protagonistes, des milieux sociaux différenciés d'activité, d'apprentissage

et de développement potentiel. Au cœur des divers modes d'interactions entre enseignants et élèves, se co-construisent ainsi des « contrats didactiques différentiels », selon l'expression de Maria-Luisa Schubauer-Leoni, et des opportunités d'apprendre différenciées et inégales dont la récurrence ne peut qu'être source d'inégalités. On en donnera également des exemples, issus d'une recherche en cours à l'école élémentaire, en s'efforçant, comme le recommandait Bernstein, d'élaborer les principes qui « devraient faciliter, chaque fois que c'est nécessaire, les descriptions des relations entre les micro-rencontres et leurs macro-contextes » (Bernstein, 2007, p. 219).

Bibliographie :

BERNSTEIN Basil, « Foreword », in Daniels Harry (dir.), *Charting the agenda. Educational Activity after Vygotsky*, London – New York, Routledge, 1994, p. XIII-XXIII.

BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, trad. française, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, 2007.

HASSAN Ruqaiya, « On Social Conditions for Semiotic Mediation : The Genesis of Mind in Society », in Sadovnik A. R. (dir.), *Knowledge and Pedagogy. The sociology of Bernstein*, Westport – London, Ablex Publishing, 1995, p. 171-196.

SCRIBNER Sylvania, « Vygotsky's uses of history », in Wertsch J. V. (dir.), *Culture, Communication and Cognition*, New York, Cambridge University Press, 1985, p. 119-145.

VYGOTSKI Lev Sémissionovitch, « The Prehistory of Written Language », 1935, in L. S. Vygotski, *Mind in Society*, Cambridge-London, Harvard University Press, 1978.

*Le milieu comme source
de contradictions potentiellement développementales*

Dans cette contribution, nous nous risquerons d'abord à une tentative de différenciation, de conceptualisation et d'organisation des diverses sortes d'« appareils » (au sens althusserien) régulièrement considérés comme relevant du « milieu » dans l'œuvre de Vygostki et dans les travaux qui s'en inspirent. Nous distribuerons ces objets (et éventuels sous-objets) en quatre rubriques : - *l'infrastructure socio-économique* d'un groupe (et la position de classe qu'y occupe une personne) ; - *les valeurs idéologiques* à l'œuvre dans ce même groupe, qui ne sont pas mécaniquement dépendantes de la teneur de l'infrastructure (cf. Voloshinov, 1929/1977) et qui se manifestent dans les productions collectives sémiotisées (dans les textes en particulier) ; - *les cadres de l'activité de travail*, dont les structures organisationnelles et les « collectifs de travail » tels que les analyse notamment Clot (1999) ; - *les dispositifs de formation* en vigueur dans la famille, l'école (voir les notions de « milieu didactique », « communauté de pratiques », etc.) ou d'autres cadres, dont ceux ayant trait à la formation des adultes.

Nous proposerons ensuite une manière d'élargissement de la position vygoskienne ayant trait aux conditions du développement, puisant notamment à l'analyse qu'en avait proposée Schneuwly dans *Contradiction and Development* (1994). (a) Les contradictions potentiellement développementales ne surgissent pas seulement des différences entre l'état psychologique actuel d'une personne et ce qui lui est proposé depuis l'une ou l'autre des rubriques du milieu, mais surgissent aussi de l'appréhension, par une même personne, de différences ou d'oppositions déjà à l'œuvre dans ces mêmes rubriques. (b) Le développement ne consiste pas nécessairement (voire pas du tout) en une résolution ou une annulation de ces divergences, mais en la compréhension de leur signification, générant elle-même un surcroît de compréhension de sa position propre ; le développement est en ce sens « processus engagé » et non produit. (c) Les indices de développement que l'analyse psychologique peut identifier (dans les discours ou dans les actes) ne peuvent être que des indices synchroniques d'un enclenchement dynamique, d'un « potentiel développement », dont l'issue (diachronique) n'est jamais assurée.

Sur ces bases, nous analyserons des extraits de deux sortes d'entretiens : d'une part des entretiens avec des infirmières à propos du statut (de la signification) d'un soin qu'elles administrent (cf. Bulea, 2007) ; d'autre part des entretiens avec des étudiants ainsi que des délégués du CICR, ayant trait au vécu de leur « retour de voyage ». Dans les deux cas, nous tenterons d'identifier les processus par lesquels les différentes positions disponibles dans les *cadres du travail* sont convoquées et mises en scène, et d'identifier les effets de cette (relative) appropriation sur la position propre des interviewés. Nous tenterons aussi de mettre en évidence le rôle particulier que joue dans ces processus ce *dispositif* particulièrement exploité dans *la formation* des adultes qu'est l'entretien (de recherche ?). Nous examinerons enfin les problèmes que pose l'interprétation de données de ce type, à la fois au plan méthodologique (quels sous-ensembles d'indices prendre en compte et pourquoi ?) et au plan théorique (en quoi et jusqu'à quel point des paroles peuvent-elles attester de l'enclenchement d'une dynamique développementale ?).

Références :

- Bulea, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development : Vygotsky and Paedology, *European Journal of Psychology of Education*, 9, 281-191.
- Voloshinov, V. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit [Edition originale : 1929].